

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PROPOSITION DE MODALITÉS DE SOUTIEN POUR LES FORMATEURS-ACCOMPAGNATEURS D'UN
CIUSSS DU GRAND MONTRÉAL

RAPPORT D'INTERVENTION

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

MELISSA GAGNÉ

OCTOBRE 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce document diplômant se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév. 04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Après une bifurcation de sujet et le début d'une pandémie, c'est avec fierté et reconnaissance que je rédige ces remerciements. Je dis toujours à la blague que je n'ai que quatre amies, force est de constater à l'écriture de ces lignes que mon réseau est beaucoup plus grand. Cette réussite, je la dois à plusieurs personnes qui m'ont soutenu depuis le début de mes études à l'UQAM. Bien que pour certaines d'entre elles, nos chemins se sont séparés, il m'est important de souligner leur apport dans mon parcours.

Annie, c'est un plaisir de t'adresser ces premiers remerciements. En fait, il est difficile de te remercier pour tout ce que te côtoyer depuis mon premier cours du baccalauréat m'a apporté, que ce soit par ton rôle de professeure ou de directrice de recherche. Certes ton soutien a définitivement contribué à l'aboutissement de ce projet de maîtrise, mais il a également influencé l'enseignante, la formatrice et la chercheuse que je deviens. Je te remercie donc pour les encouragements, les commentaires constructifs, les signatures de prolongation et tout l'encadrement offert. À travers mes nombreux doutes et questionnements, tu as su me soutenir en me donnant toujours envie d'aller encore plus loin. Merci de croire en moi depuis le début et de toujours accueillir ce que j'appelle mes étoiles filantes cognitives. C'est un réel plaisir et privilège de pouvoir évoluer auprès d'une chercheuse comme toi.

Myriam L., il s'en est passé des choses depuis le début de notre amitié! Ton soutien durant ce projet n'est qu'une seule facette de tout ce que cette décennie d'amitié m'apporte, mais je t'en remercie. Tes encouragements, ton écoute, ta compréhension et nos déjeuners ont fait la différence.

Marilou, ce projet est en partie inspiré par nos conversations où l'on s'amuse à refaire le monde bien naïvement. Il y a un peu de toi dans ce projet. Merci pour le ping-pong cognitif et de ton soutien indéfectible depuis le début.

Sandrine, merci pour les réflexions, les relectures, les encouragements et toute ta compréhension à travers ces étapes. Merci pour ton amitié qui m'est si précieuse. Idem, pour toi Marie Poulet, et ce n'est pas juste pour mentionner ton surnom. Merci à vous deux de partager cette étape. Ce n'est pas avec tout le monde qu'on peut se questionner sur les types de nages des crevettes entre deux conversations trop sérieuses.

Merci également à Myriam Banquette, Mylène Beaulieu., Myriam G-P., Mélanie C., Suzie et Kelsey pour votre soutien à un moment ou un autre dans mon parcours. Je dois également te remercier Josée, tu es vraiment la meilleure voisine !

Un merci spécial à Julien pour ton support dans mes premières années de maîtrise. Bien que nos vies suivent désormais leurs cours de façon séparée, ton support fut précieux et ta confiance en moi et mes habiletés ont contribué à la personne que je deviens et à l'aboutissement de ce projet. Je t'en remercie.

Cette réussite, je la dois également aux personnes que j'ai pu rencontrer dans le cadre de mon travail et qui m'ont soutenu dès le début de mes études à la maîtrise. Je pense entre autres aux trois merveilleuses gestionnaires auprès de qui j'ai eu le privilège d'évoluer : Marie-Hélène, Sarah et Évelyne. Merci pour votre confiance, vos encouragements, la flexibilité dans mon horaire et l'octroi des congés lorsque c'était nécessaire. Merci de m'avoir toujours accommodée sans me faire sentir coupable, mais surtout de m'avoir toujours encouragé à prioriser dans mes études. Plus d'actualité, je te remercie David pour les mêmes raisons, mais aussi de prendre le temps de réfléchir avec moi sur divers sujets. Un merci également à mon employeur, mais plus spécifiquement à Stéphanie N. d'avoir accepté que j'y fasse ce projet avec autant de confiance et de liberté.

Merci également aux personnes ayant accepté de participer. Ce projet n'aurait pas été possible sans votre contribution. Merci d'avoir embarqué sans hésitation, mais surtout pour la confiance que vous m'avez accordée.

Pour terminer, j'aimerais également remercier les professeurs et professeures qui peut-être sans le savoir, ont fait la différence dans l'ensemble de mon parcours depuis le début du baccalauréat, notamment Sophie Grossmann, Isabelle Plante, Henri Boudreault, Nicolas Fernandez, Carole Lanoville, Jean Bélanger, Brigitte Voyer, Céline Chatigny. Côtayer des professeurs comme vous ne peut nous faire qu'évoluer comme chercheuse et comme personne. C'est vraiment un privilège d'avoir accès à une éducation et un encadrement d'une telle qualité.

Merci également à Brigitte Voyer et Yves Chochard d'avoir accepté sans hésitation d'évaluer ce projet d'intervention. Vos rétroactions et encouragements ont fait une grande différence pour la suite de ce projet.

Merci tout spécial à Mme Pou qui du haut de ses quatre pattes, m'accompagne depuis le début.

DÉDICACE

Si vouloir devenir plus compétent peut apparaître au départ comme un devoir, cette volonté doit, peu à peu, devenir un besoin, un appétit, un intérêt et finalement, un plaisir... le plaisir de la qualité !

Adrien Payette

Knowledge rest not upon truth
alone, but upon error also

Carl Jung

AVANT-PROPOS

Éducatrice spécialisée de formation, j'ai complété un baccalauréat en enseignement professionnel et technique en 2017 dans l'optique d'enseigner à la relève en éducation spécialisée. Alors que je terminais mes études du baccalauréat, j'entamais une nouvelle carrière d'éducatrice spécialisée dans un Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux (CIUSSS) du Grand Montréal. Ce changement m'a permis de m'initier à la formation continue, une facette de l'éducation que je n'avais jamais considérée avant. Depuis mon arrivée dans cette organisation, j'y ai enchaîné les fonctions d'éducatrice spécialisée, de responsable d'unité de vie ainsi que de formatrice. Mon intérêt pour la formation continue s'est agrandi au fil des cours de la maîtrise en éducation. Mes divers mandats dans le CIUSSS, jumelés à ma formation de pédagogue, me donnent donc une lunette bien singulière qui m'amène à porter un regard critique unique quant à l'intégration professionnelle des nouveaux éducateurs; mais également sur toutes les notions connexes s'y rattachant : la notion de compétence, l'ingénierie de formation, le transfert des apprentissages, ainsi que la place accordée et la compréhension de ces notions dans un établissement public de services de santé et services sociaux.

Le lexique dans le réseau de la santé et des services sociaux est étroitement lié à la gestion axée sur les résultats et évoque souvent la mobilisation, la gestion du changement, l'employé réfractaire ou difficile, l'amélioration continue, les processus, la performance et ses indicateurs, le leadership d'influence, de rendement, etc. Or, rarement les notions comme l'apprenant adulte, le transfert des apprentissages, les compétences, l'ingénierie de formation sont abordés. Pourtant, ces notions ne sont-elles pas complémentaires? Comment peut-on s'attendre à ce qu'un employé se mobilise et performe s'il ne possède pas le bagage nécessaire pour comprendre ce qu'il apprend? Comment un employé peut-il apprendre dans une formation magistrale alors que des théories démontrent que l'adulte apprenant a besoin d'être dans l'action et d'attribuer du sens à ses apprentissages (Knowles, 1973; 2020)? D'ailleurs, comment un employé peut-il changer son comportement au travail à la suite d'une formation si celle-ci n'est pas bâtie pour faire développer des compétences? Un employé est-il réellement réfractaire ou est-ce le symptôme d'un apprenant adulte qui ne comprend pas ou qui n'arrive pas à construire du sens à partir de ses expériences?

Toutes ses réflexions m'ont poussée à conduire un projet d'intervention dans mon milieu de travail afin d'insuffler modestement des notions d'andragogie dans certains projets auxquels je prends part. Ce projet

cherche donc à proposer des solutions concrètes sous une loupe andragogique et plus précisément sur l'apprentissage en situation de travail.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE.....	v
AVANT-PROPOS.....	vi
TABLE DES MATIÈRES	viii
LISTE DES FIGURES	xi
LISTE DES TABLEAUX	xii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xiii
RÉSUMÉ	xiv
ABSTRACT	xv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 CONTEXTE DE L'INTERVENTION.....	2
1.1 Contexte des initiatives précédentes du milieu d'intervention.....	2
1.2 Tentative d'implantation d'un projet de parrainage et analyse de l'échec	5
1.3 Implantation transversale d'un projet de parrainage au sein de la direction adjointe	6
1.4 Description du milieu ciblé par l'intervention.....	8
CHAPITRE 2 CADRE DE RÉFÉRENCE.....	12
2.1 L'apprentissage en situation de travail	12
2.1.1 L'individu et sa disposition à apprendre	13
2.1.2 Type d'activités.....	14
2.1.3 La disponibilité du soutien offert	15
2.2 Les différentes pratiques d'apprentissage en situation de travail	17
2.3 L'accompagnement de formation individualisé.....	19
2.4 Objectifs du projet d'intervention.....	21
CHAPITRE 3 STRATÉGIE D'INTERVENTION	22
3.1 Méthodologie.....	22
3.2 Plan de la collecte de données	26
3.2.1 Participants	26
3.2.2 Procédure	27
3.2.3 Analyse des entretiens	27

3.3	Considérations éthiques de l'intervention	28
CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS		29
4.1	Compétences opérationnelles.....	31
4.2	Compétence de symbolisation	34
4.3	Compétence relationnelle	35
4.4	Compétence technique	36
4.5	Modalités de soutien souhaitées	37
CHAPITRE 5 DISCUSSION		41
5.1	Rappel du contexte et des objectifs d'intervention.....	41
5.2	Objectif 1 : Déterminer les dimensions de la compétence du formateur-accompagnateur à développer.....	42
5.2.1	La compétence opérationnelle	42
5.3	Objectif 2 : Identifier les modalités de soutien pour développer les dimensions ciblées.	44
5.3.1	Ateliers de formation	45
5.3.2	Apprentissages par les pairs.....	47
5.3.2.1	Communauté de pratique et codéveloppement.....	47
5.3.2.2	Orientations des nouveaux formateurs-accompagnateurs	48
5.3.2.3	Tableau de soutien entre formateurs-accompagnateurs	50
5.3.3	Autres actions connexes.....	51
5.3.3.1	Baliser le rôle du formateur-accompagnateur	51
5.3.3.2	Références.....	51
5.4	Limites des modalités de soutien proposées	52
CONCLUSION		Erreur! Signet non défini.
6.1	Stratégie d'intervention et planification	54
6.2	Participation et déroulement	54
6.3	Limites et difficultés.....	55
6.4	Futures pistes d'interventions	Erreur! Signet non défini.
ANNEXE A PLAN DE CONCEPTION DU PRODUIT VIERGE.....		59
ANNEXE B PLAN DE CONCEPTION DU PRODUIT EN COURS.....		61
ANNEXE C SCÉNARIO PRISE DE CONTACT.....		64
ANNEXE D GUIDE D'ENTRETIEN		65
ANNEXE F ARBRE DE CODES.....		73
ANNEXE G FORMULAIRE DE CONSENTEMENT		74

ANNEXE H CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE 77

RÉFÉRENCES 78

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 : Exemple d'une section tirée de la phase Orientation.....	7
Figure 1.2 : Schéma adapté de la structure organisationnelle du milieu visé par l'intervention.....	9
Figure 2.1 : L'accompagnement de formation individualisé en milieu de travail.....	19
Figure 2.2 : Compétence du formateur-accompagnateur	20
Figure 3.1 : Démarche de recherche-développement	24
Figure 4.1 : Fréquence des types de difficultés dans l'accompagnement rapportées par les participants..	30
Figure 5.1 : Répartition des rôles lors de l'arrivée d'un nouveau formateur-accompagnateur.	48
Figure 5.2 : Tableau de référence entre collègues.....	50

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 : Résumé des définitions des différentes formes d'accompagnement de formation individualisé en milieu de travail.....	17
Tableau 4.1 : Présentation sommaire des personnes participantes.....	30
Tableau 4.2 : Présentation des suggestions de modalités de soutien souhaitées par les formateurs-accompagnateurs en milieu de travail.....	38
Tableau 5.1 : Suggestion de thèmes pour les ateliers.....	45
Tableau 5.2 : Structure d'accueil et intégration sur deux semaines.....	49

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ASSS	Auxiliaire aux services de santé et sociaux
AST	Apprentissage en situation de travail
CISSS	Centre intégré de services de santé et sociaux
DI	Déficience intellectuelle
DI-TSA-DP	Déficience intellectuelle-Trouble du spectre de l'autisme et déficience physique
DP	Déficience physique
DSM	Direction des services multidisciplinaires
DSM-PP	Direction des services multidisciplinaires — volet des pratiques professionnelles
MVS	Milieu de vie substitut
RAC	Résidence à assistance continue
RSSSS	Réseau de la santé et services sociaux
RUV	Responsable d'unité de vie
SQETGC	Service québécois d'expertise en troubles graves du comportement
TES	Technicien en éducation spécialisée
TGC	Troubles graves du comportement
TSA	Trouble du spectre de l'autisme

RÉSUMÉ

Le présent rapport relate l'intervention effectuée au sein d'un centre intégré de santé et services sociaux du Grand Montréal auprès du personnel ayant des fonctions de formateurs en milieu de travail dans un service d'hébergement pour adulte vivant un épisode de trouble grave du comportement. Les éducateurs spécialisés¹ qui obtiennent un poste de responsable d'unité de vie se retrouvent avec un rôle de formateur-accompagnateur en milieu de travail sans toutefois être formés pour ces fonctions. Pourtant, former est un acte andragogique qui requiert des habiletés et des connaissances en ce sens. En contexte de fort taux de roulement de personnel, les responsables d'unité de vie doivent en effet former quotidiennement le personnel éducateur sur place. Ainsi, l'intervention avait deux objectifs précis : déterminer les dimensions de la compétence du formateur-accompagnateur à développer chez les personnes effectuant de l'accompagnement de formation individualisé au sein des ressources à assistance continue pour ensuite identifier les modalités de soutien à élaborer afin de développer les dimensions ciblées. Pour ce faire, nous avons opté pour une stratégie d'intervention inspirée de la recherche-développement afin de rencontrer huit participants au cours d'entretien individuel semi-dirigé. Cette intervention a permis de mettre en lumière que la majeure difficulté des formateurs-accompagnateurs était d'ordre de la compétence opérationnelle (Balleux, 2002); donc, de faire apprendre. À partir des besoins rapportés et justifiés par la théorie existante, nous avons proposé plusieurs modalités de soutien. De façon globale, la démarche de l'intervention et les résultats obtenus sont satisfaisants. Bien que les résultats ne soient pas généralisables puisqu'ils sont circonscrits au contexte précis de l'intervention, nous croyons en la pertinence de la démarche et avons confiance que d'autres chercheurs peuvent reconduire une intervention en s'inspirant de cette démarche; pour offrir des solutions concrètes aux problèmes du terrain à partir de la recherche.

Mots clefs : Apprentissage en situation de travail, formation, apprenant adulte, recherche-développement, organisation, andragogie,

¹ Bien que l'éducation spécialisée soit un domaine à prédominance féminine, le genre masculin est utilisé comme générique; il a à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin.

ABSTRACT

The present research reports an intervention that took place within an Integrated Health and Social Services Center of Greater Montreal amongst employees with a workplace training role within residential resources with continuous assistance for adults with disabilities who present severe challenging behavior. Special care counsellors promoted as team leader are assigned to a workplace training role without appropriate training. With a high rate of employee turnover, team leaders are tasked to train new special care counsellors daily. However, like any formal classroom-type training, workplace training requires specific knowledge and skills related to adult education also known as andragogy. Therefore, this project aims to identify the team leaders training needs regarding workplace training skills; and then, to propose methods to develop these skills. To do so, we opted for research and development strategy and interviewed eight workplace trainers using semi-structured questions. The results suggest that workplace trainers need to develop operational skills (Balleux, 2002) to facilitate apprentice's learning. Based on these results and existing adult learning theories, we suggested training modalities to encourage workplace trainers to develop the required skills. Globally, the subsequent results are satisfactory. Even though the results cannot be generalized, as they are limited to the specific context of intervention, we believe in the relevance of the research and development strategy. We are even confident to assert that other researchers should use this methodology to offer concrete solutions based on research to assess problems emerging from the field.

Keywords: Workplace Learning, Training, Adult Education, Andragogy, Research Development.

INTRODUCTION

L'apprentissage en situation de travail est un concept qui s'inspire de l'andragogie et des théories de l'apprentissage pour décrire un mode d'acquisition des connaissances et de développement des habiletés chez l'apprenant adulte, qui se fait à l'aide de situation de travail réelle avec du soutien direct ou indirect des collègues de travail (Billet, 2001; Coulombe, 2008). Cette approche de formation se décline sous plusieurs appellations, notamment mentorat, parrainage ou même préceptorat. Plusieurs milieux de travail privilégient ce type de modalité pour la formation des nouveaux employés. Une telle modalité s'appuie sur une personne plus expérimentée qui accompagnera le nouvel employé dans l'appropriation de son rôle professionnel. Ce rôle de formateur qu'endosse l'employé plus expérimenté, en plus de son rôle principal dans le milieu de travail, requiert toutefois des connaissances et aptitudes propres au domaine de la formation. À l'aide d'une stratégie s'inspirant de la recherche-développement en contextes éducatifs, ce projet d'intervention vise à documenter le processus d'identification des besoins des formateurs-accompagnateurs en milieu de travail et à proposer des modalités de soutien au développement des compétences à développer ciblées par ces derniers. Le premier chapitre fait état du contexte de l'intervention en décrivant le contexte dans lequel s'inscrit ce projet, aborde les tentatives précédentes du milieu d'implanter un projet de parrainage et présente le milieu ciblé par l'intervention. Le deuxième chapitre expose le cadre de référence, c'est-à-dire les théories qui viennent appuyer la présente démarche. Les objectifs du projet sont également énoncés. Le troisième chapitre aborde la stratégie d'intervention et les aspects méthodologiques de celle-ci. Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus de la cueillette de données tandis que le cinquième chapitre propose une analyse des résultats obtenus au regard des objectifs visés. Le rapport d'intervention se conclut avec une analyse critique de l'ensemble de la démarche.

CHAPITRE 1

CONTEXTE DE L'INTERVENTION

Ce premier chapitre se penche sur la problématique étant à l'origine du projet d'intervention. Pour ce faire, le contexte de l'intervention est présenté en abordant les motifs pour lesquels le milieu souhaite implanter un projet d'accompagnement entre employés et fait état des actions précédentes du milieu pour ensuite annoncer l'objectif général de l'intervention. Le chapitre se conclut avec une présentation du milieu d'intervention

1.1 Contexte des initiatives précédentes du milieu d'intervention.

Depuis quelques années, le Québec fait face à une pénurie de main-d'œuvre dans plusieurs régions et secteurs notamment dans le réseau de la santé et des services sociaux (ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2021). Le métier d'éducateur spécialisé n'y échappe pas autant dans les milieux scolaires que dans le réseau de la santé. Pour les secteurs étant considérés comme moins attractifs, la pénurie vient ainsi exacerber des difficultés d'attraction et de rétention de personnel déjà présentes. C'est notamment le cas pour les services de réadaptation² en résidence à assistance continue (RAC) auprès d'une clientèle ayant une déficience intellectuelle et/ou trouble du spectre de l'autisme et/ou déficience physique ainsi qu'un épisode trouble grave de comportement. Ces secteurs sont connus comme étant moins attractifs, car les travailleurs y vivent davantage de stress au travail que dans d'autres lieux de travail du réseau de la santé puisqu'ils doivent gérer quotidiennement des situations mettant en péril leur intégrité physique et mentale (Paquet et al., 2020; SQETGC, 2021). En effet, les éducateurs doivent composer avec des comportements d'agression physique et verbale de différentes intensités comme se faire insulter, se faire frapper, se faire égratigner, etc. S'ajoutant à cela, les conditions de travail sont également moins intéressantes comparativement aux autres services d'un même CIUSSS³ (SQETGC, 2021) puisqu'il faut travailler de jour ou de soir ainsi qu'une fin de semaine sur deux obligatoirement. Les quarts de travail de jour débutent généralement à 6 h du matin et les quarts de soir à 14 h. Ces conditions de travail rendent difficile la conciliation travail-famille ou même travail-études. Elles sont également moins attractives pour

² La réadaptation fait référence aux interventions effectuées qui permettront à une personne qui par ses comportements et caractéristiques se retrouve en rupture sociale, de réintégrer les membres de sa communauté.

³ Les Centres intégrés de santé et de services sociaux furent créés en 2015 suite à l'adoption du projet de loi 10. Ils regroupent au sein d'un même centre, les établissements de santé et de services sociaux d'une région donnée.

les personnes désirant avoir un horaire plus typique à long terme. Ces milieux sont caractérisés par un fort taux de roulement de personnel en plus de devoir faire face à une pénurie de main-d'œuvre.

Par ailleurs, il faut préciser que le service des résidences à assistance continue fait partie de ce que le ministère de la Santé et des Services sociaux désigne comme un service spécialisé. Selon ce dernier (2017), ce type de service est spécialisé parce qu'il vise des personnes ayant des problématiques complexes nécessitant des intervenants ou des équipes d'intervenants possédant des compétences particulières pour un champ d'intervention précis. Bien que ce type de service réponde aux besoins d'une infime portion de la population, la complexité des besoins et des interventions requises nécessite une expertise de pointe de la part du personnel œuvrant dans ces services. Les résidences sont ainsi considérées comme spécialisées puisqu'elles accueillent en hébergement épisodique, des adultes ayant une déficience intellectuelle et/ou un trouble du spectre de l'autisme et/ou une déficience physique ainsi qu'un épisode de trouble grave du comportement. En plus de leur diagnostic initial, ces personnes ont souvent des troubles concomitants de santé mentale et physique. Ces adultes vivent donc temporairement dans les résidences à assistance continue, un service de réadaptation, le temps de stabiliser le trouble grave de comportement, pour qu'ils puissent ensuite retrouver leur milieu de vie naturel ou un milieu de vie substitut⁴ dans la communauté. Le Service québécois d'expertise en troubles graves du comportement (SQETGC) souligne d'ailleurs « qu'étant particulièrement vulnérables, notamment sur le plan relationnel, ils [les usagers] requièrent la présence d'équipes spécialisées en mesure de leur assurer une stabilité et une cohérence dans l'intervention » (SQETGC, 2021, p.8).

Malgré cette recommandation, le CIUSSS du Grand Montréal a élargi ses critères d'embauche pour le titre d'éducateur spécialisé afin de répondre aux besoins de personnel dans les services. A priori, un diplôme d'étude collégiale technique (DEC) en éducation spécialisée était requis. Le diplôme atteste que le titulaire, au terme de sa formation, a développé 26 compétences nécessaires à la fonction de travail comme l'observation de comportements significatifs, la planification d'un plan d'intervention, l'intervention auprès de personnes ayant une déficience intellectuelle ou un trouble du spectre de l'autisme, la gestion de crise, la communication au sein d'une équipe, etc. Au fil de cette formation, l'étudiant développe également sa posture d'éducateur spécialisé afin de se légitimer dans son rôle professionnel et prendre sa place au sein

⁴ Les milieux de vie substituts (MVS) désignent les ressources d'hébergement qui offrent des services d'hébergement se rapprochant le plus possible d'un milieu de vie naturel aux personnes qui leur sont confiées.

d'une équipe interdisciplinaire. Depuis quelques années, l'attestation d'études collégiales (AEC) en éducation spécialisée est également acceptée. Ce type d'attestation permet à l'étudiant de développer les mêmes compétences spécifiques que le programme DEC sans toutefois devoir faire les cours de formation générale comme les cours de philosophie ou d'anglais langue seconde.

Or, depuis peu, au CIUSSS du Grand Montréal, d'autres programmes collégiaux relevant du domaine social permettent d'accéder à un poste en éducation spécialisée. Parmi ceux-ci, on retrouve le DEC en intervention en délinquance, le DEC en technique de travail social ou même le DEC en intervention en loisir. Si certains énoncés de compétence sont transférables entre les programmes techniques de niveau collégial du secteur 20⁵ (MÉES, 2019), ces programmes n'ont pas la même finalité et mènent à des métiers distincts. En plus de ces programmes collégiaux, les étudiants universitaires ayant complété au moins 60 crédits dans des programmes universitaires tels que : la sexologie, la psychologie, l'enseignement en adaptation scolaire, le travail social peuvent également se qualifier pour le titre d'éducateur spécialisé et accéder aux assignations et postes destinés aux détenteurs de ce titre. Cette diversité académique fait en sorte qu'une main-d'œuvre aux compétences variées accède à une même fonction de travail. En dépit de détenir une formation ciblée axée sur le travail auprès d'une telle clientèle, les personnes nouvellement embauchées doivent tout de même répondre aux mêmes attentes en termes de performance clinico-administrative et de ressources à mobiliser en contexte de travail. Bien que ce travail s'effectue au sein d'une équipe interdisciplinaire, l'éducateur doit en effet prendre en charge les différentes étapes du processus clinique de réadaptation pour parvenir à stabiliser le trouble grave de comportement. Ce processus débute par une observation de l'utilisateur afin d'analyser les besoins, pour ensuite cibler les sphères de réadaptation afin de planifier la réadaptation en élaborant un plan d'intervention. L'éducateur est ensuite responsable de l'application du plan d'intervention et coordonne ensuite la révision à chaque trois mois. Dépendamment de l'intensité des besoins de l'utilisateur, il est possible que l'éducateur travaille en collaboration avec d'autres professionnels issus de disciplines connexes comme la psychoéducation, la sexologie, le travail social, etc. Toutefois, ils sont impliqués au dossier de l'utilisateur afin de travailler des objectifs relatifs à leur discipline et non pour soutenir l'éducateur dans son rôle. Ce processus clinique s'effectue en continu tant que les services sont offerts à l'utilisateur et requiert des connaissances de base en éducation spécialisée comme le

⁵ Pour le ministère de l'Éducation, les programmes de formation professionnelle et collégial sont divisés en 21 secteurs d'activités. Le secteur 20 fait référence aux programmes de services sociaux, éducatifs et juridique. Il inclut des programmes comme techniques d'intervention en loisir, techniques d'éducation à l'enfance, technique d'éducation spécialisée, technique d'intervention en délinquance etc.

concept de réadaptation, la déficience intellectuelle et le trouble du spectre de l'autisme, les stratégies d'intervention à prioriser pour cette clientèle ou même une compréhension du processus clinique en soi.

En résumé, le travail auprès d'une clientèle vivant un épisode de trouble grave de comportement requiert une spécialisation voire une expertise pour intervenir efficacement et en toute sécurité auprès de cette clientèle vulnérable. L'organisation doit toutefois composer avec une main-d'œuvre débutante, détenant des compétences diversifiées et souvent de passage le temps d'obtenir un poste plus attractif ou d'obtenir leur diplôme relevant d'un domaine connexe. En raison de cette diversité, les employés ne possèdent parfois pas les connaissances de base nécessaires.

1.2 Tentative d'implantation d'un projet de parrainage et analyse de l'échec

Devant la pénurie et le roulement de personnel, le manque d'expertise des intervenants et les bris de services que cela occasionne pour les usagers, la coordination des services en troubles graves du comportement a décidé d'implanter un projet de parrainage entre éducateurs pour soutenir les nouveaux employés dans l'acquisition des savoirs et le développement des compétences nécessaires à la fonction de travail. Malheureusement, le projet n'a pas eu les résultats escomptés, mais l'analyse de cet échec et les constats en découlant constituent les prémices du présent projet d'intervention. C'est effectivement à partir d'une analyse conduite dans le cadre du cours *Apprendre en situation de travail*, un cours de deuxième cycle offert l'UQAM, que nous avons pu mettre en lumière que la coordination avait tenté d'implanter un projet de formation individualisée sans porter attention aux qualifications des personnes retenues pour réaliser ce mandat et sans leur offrir de soutien pour développer ou consolider les compétences nécessaires à leur fonction de travail. Lors du développement du projet, les gestionnaires des RAC ont été sollicités afin qu'ils ciblent des éducateurs intéressés à effectuer un tel mandat d'accompagnement. Par la nature du rôle, les responsables d'unité de vie étaient également visés par ce projet. Par la suite, ces éducateurs et responsables d'unité de vie ont été rencontrés en groupe par la personne qui chapeautait le projet afin d'exposer les objectifs et attentes quant à leurs participations. Lors des rencontres, l'animateur a constaté qu'une portion des personnes étaient présentes par obligation plutôt que par intérêt et même que certains employés ne connaissaient pas la nature de leur participation à cette rencontre, ce qui permet de déduire que ces mêmes personnes ont été sélectionnées en fonction de leurs années d'expérience sans regard sur leur intérêt à tenir ce rôle.

À la suite de ces rencontres, le projet s'est amorcé vers la fin de décembre 2019. Ce qui a toutefois été constaté sur le terrain, c'est que rien ne s'est enclenché et qu'aucun parrainage n'a été offert aux nouveaux employés les mois suivants la rencontre. Il faut cependant remettre en contexte qu'en mars 2020, la crise sanitaire mondiale provoquée par la maladie à coronavirus 2019 a eu pour conséquence de limiter les ressources humaines, mais également de proscrire les déplacements entre les milieux ainsi que les rencontres en présentiel. Toutes les activités cliniques et formations ont été suspendues pendant plusieurs mois et les priorités au sein de la coordination TGC ont été révisées. Si la pandémie explique l'absence de mécanismes de suivi ou de pérennisation, elle n'explique pas à elle seule l'échec de ce projet, car il s'est écoulé quelques mois entre la présentation du projet et le début de la crise sanitaire.

1.3 Implantation transversale d'un deuxième projet de parrainage au sein de la direction adjointe

Alors que le projet décrit précédemment se terminait en queue de poisson, la Direction des services multidisciplinaires du CIUSSS diffusait en parallèle un guide d'accueil et d'intégration des nouveaux employés pour la direction des programmes en déficience intellectuelle, troubles du spectre de l'autisme et déficience physique. La Direction des services multidisciplinaires se divise en deux volets : opération et pratiques professionnelles (DSM-PP). La DSM-PP a une responsabilité transversale, c'est-à-dire qu'elle s'assure que les services offerts par les professionnels et techniciens correspondent aux meilleures pratiques professionnelles, et ce pour l'ensemble des directions cliniques qui composent le CIUSSS. (CCSMTL, 2017). Parmi les mandats de la DSM-PP, c'est dans le cadre de celui sur le développement et l'implantation des pratiques et encadrements professionnels que cette direction a mis sur pied un deuxième projet de parrainage afin de soutenir les nouveaux éducateurs spécialisés dans leur nouveau rôle au sein de la direction des programmes en déficience intellectuelle, troubles du spectre de l'autisme et déficience physique. Devant les mêmes préoccupations quant à la formation et rétention du personnel, la DSM-PP, en collaboration avec plusieurs professionnels et éducateurs des différentes coordinations, a élaboré le *Guide d'accueil, orientation, intégration et encadrement pour le personnel éducateur* qui offre une structure administrative et temporelle des activités de parrainage offert au nouvel employé par un collègue. En effet, le guide offre un cahier de bord qui divise le processus d'intégration d'un employé en quatre phases, celles-ci étant : accueil, orientation, intégration et encadrement. Dans le guide, chaque section aborde une phase du processus ainsi que les actions à réaliser entre le nouvel employé et le collègue attitré. La figure 1.1 présente un exemple du cahier de bord tiré de la phase *Orientation* qui se déroule dans la 2^e et 3^e semaine de l'éducateur spécialisé nouvellement embauché.

Figure 1.1 : Exemple d'une section tirée de la phase Orientation

L'ORIENTATION
2^e et 3^e semaine

	Activités à réaliser	Documents et Outils	Responsables	Date	Fait
Horaire et rencontres	Fixer les dates de rencontres pour réaliser toutes les activités de la période d'orientation..		Leader clinique <input type="checkbox"/> Parrain/ Marraine <input type="checkbox"/> RUV <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Activités cliniques et attentes	Assurer la réalisation des rencontres d'accompagnement (minimum 3, et plus si possible), avec les autres éducateurs spécialisés du service en proposant des observations d'activités cliniques diversifiées : <ul style="list-style-type: none"> o Rencontre PI; o Suivi à domicile; o Cueillette de données; o Suivi des interventions TGC; o Implantation d'un nouvel outil. 		Leader clinique <input type="checkbox"/> Parrain/ Marraine <input type="checkbox"/> RUV <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

Le guide offre également quelques outils pour le parrainage du nouvel employé, notamment une présentation du profil de compétences du parrain, un modèle d'ordre du jour d'une rencontre ainsi qu'une liste des documents pertinents à la pratique. Toutefois, le même constat s'impose à ce deuxième projet : le rôle de parrain ou de marraine semble à nouveau s'appuyer sur l'expérience de l'éducateur spécialisé ou du responsable d'unité de vie sans prendre en compte qu'il y a des compétences particulières à avoir et à développer pour tenir un tel rôle qui relève du domaine de la formation bien que ce soit individualisé ainsi qu'en milieu de travail. Il est vrai que connaître son métier est l'une des compétences requises (Balleux, 2002) pour ce type d'acte andragogique, mais la personne qui accompagne doit également être en mesure d'explicitier ses actions, justifier les choix qui ont influencé ses actions, mais surtout, elle doit avoir les aptitudes requises pour mener ce genre d'introspection (Donnay et Charlier, 1991). Il apparaît donc insuffisant de fournir une liste des compétences requises pour être parrain s'il n'y a pas de modalité offerte pour s'autoanalyser en tant que formateur et encore moins un endroit pour développer ou consolider des compétences de formateur. De plus, aucune notion sur l'andragogie n'est abordée alors que plusieurs écrits scientifiques, notamment ceux de Malcom Knowles (1973, 2020), ont démontré qu'un adulte n'apprend pas de la même façon qu'un enfant d'âge scolaire. Ainsi, il y a un guide, qui offre un soutien méthodologique en présentant les étapes de l'accueil d'un éducateur au CIUSSS ainsi que le partage des rôles. Or, aucune

autre modalité ne vient soutenir les personnes qui joueront un rôle de formateur en milieu de travail. Pourtant, Bourgeois et Enlart (2017) qualifient de rôle clé celui du formateur en ce qui concerne l'apprentissage en situation de travail.

À ce jour, malgré l'existence de cet outil, il y a peu de pratique d'accompagnement dans les milieux. Cependant, comme en témoigne la première initiative ainsi que la création de ce guide par la DSM-PP, il y a un réel désir de l'organisation d'instaurer des pratiques d'accompagnement entre les éducateurs. Nous croyons que d'outiller les gens intéressés à tenir un tel rôle augmenterait l'intérêt et le sentiment de compétence des formateurs-accompagnateurs. Par conséquent, cela faciliterait l'implantation d'un projet d'accompagnement entre éducateurs. D'ailleurs, dans son récent guide *Attraction, rétention et bien-être au travail des intervenants en TGC*, le SQETGC (2021) recommande de prioriser des formations dans l'action ainsi que de l'accompagnement professionnel. En effet, s'appuyant sur Knowles (2005), le SQETGC (2021) affirme que la formation traditionnelle rejoint moins l'apprenant adulte puisque ce dernier apprend davantage par l'expérience et la résolution de problème.

Au regard du contexte présenté, il apparaît donc pertinent de se pencher sur des solutions afin de permettre à des éducateurs spécialisés expérimentés de développer leurs compétences de formateur-accompagnateur.

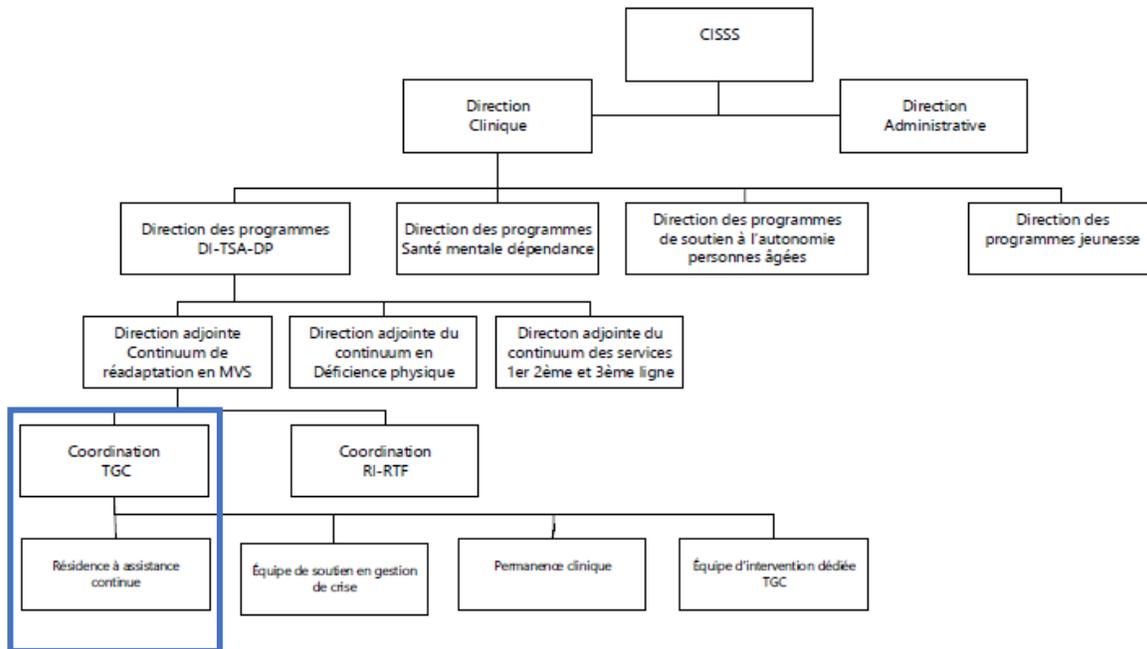
1.4 Description du milieu ciblé par l'intervention

Les CISSS et les CIUSSS ont été créés au 1^{er} avril 2015 à la suite de l'adoption du projet de loi modifiant l'organisation et la gouvernance du réseau de la santé et des services sociaux du Québec, notamment par l'abolition des agences régionales qui prévoyait la fusion de plusieurs établissements de santé et de services sociaux au sein d'une même organisation. Ainsi plusieurs hôpitaux et établissements tels que les CLSC et centres de réadaptation en déficience intellectuelle et trouble envahissant du développement du Québec ont fusionné selon des régions données pour créer un seul établissement ayant plusieurs directions de programmes cliniques et administratifs dans l'optique d'améliorer la trajectoire de services. Les divers programmes de différents établissements furent fusionnés par direction clinique pour ensuite se diviser en direction adjointe puis par coordination.

Le présent projet se déroule dans la direction des programmes en déficience intellectuelle, troubles du spectre de l'autisme et déficience physique (DI-TSA-DP) dans la direction adjointe du continuum des

services de réadaptation en milieu de vie substitués sous la coordination des Troubles graves de comportement (TGC). La figure suivante présente une version adaptée et épurée d'un organigramme afin de donner un aperçu au lecteur de la structure administrative dans laquelle ce projet s'inscrit.

Figure 1.2 : Schéma adapté de la structure organisationnelle du milieu visé par l'intervention



Légende : L'encadré bleu du schéma identifie le service dans lequel ce projet se déroule.

La coordination TGC regroupe les services offerts aux usagers adultes en milieu de vie substitué et vivant un épisode de trouble grave du comportement. Les modalités de soutien implantées dans le cadre du présent projet d'intervention seront destinées à l'intention des éducateurs spécialisés et responsable d'unité de vie du service des résidences à assistance continue désirant jouer un rôle de formateurs-accompagnateurs auprès des nouveaux éducateurs spécialisés embauchés dans ce service.

Le service des résidences à assistance continue offre un milieu de réadaptation intensive continue dans un contexte résidentiel. Concrètement, ce sont des maisons dans la communauté dans lesquelles résident en moyenne quatre usagers vivant un épisode de TGC et qui reçoivent, en continu, des services d'éducateurs spécialisés, d'auxiliaires en santé et services sociaux et d'agents d'intervention. Ce milieu de réadaptation devient le milieu de vie temporaire à long terme de l'utilisateur, le temps de stabiliser le comportement. Ces

milieux de vie temporaires permettent d'offrir ces services à 115 usagers desservis par le CIUSSS du Grand Montréal. Une fois stabilisés, les usagers sont orientés vers d'autres types de services résidentiels à des fins d'intégration dans la communauté.

En moyenne, les équipes sont constituées de trois éducateurs spécialisés, un auxiliaire de santé et services sociaux et un agent d'intervention par quart de travail par milieu. Bien que dans le quotidien il n'y ait pas de limite franche entre les rôles, ils ont quand même des tâches distinctes, mais complémentaires. L'agent d'intervention sera en support lors d'évènement où la sécurité de l'utilisateur ou celle d'autrui pourrait être compromise. L'auxiliaire est également appelé à intervenir puisqu'il côtoie l'utilisateur dans son quotidien, mais les tâches sont généralement axées sur l'hygiène, les besoins généraux de la personne, l'élaboration des repas ainsi que l'administration de médicaments et de soins. Quant à l'éducateur, ce dernier effectue les activités de réadaptation dans le quotidien de l'utilisateur et applique les recommandations de l'éducateur pivot et de l'équipe clinique. Pour bien saisir les enjeux de cette réalité, il est important de différencier les rôles d'éducateur et d'éducateur pivot dans la mesure où ces rôles peuvent être tenus par la même personne, malgré une distinction claire entre les rôles. En RAC, l'éducateur offre un soutien à l'utilisateur dans sa réadaptation par les activités du quotidien tout en restant centré sur les besoins quotidiens de ce dernier. Lorsqu'un éducateur a le mandat d'être également le pivot d'un usager, il devient en quelque sorte le porte-parole de ce dernier dans le processus clinique de réadaptation au sein de l'équipe interdisciplinaire. Il travaille au quotidien avec l'utilisateur, mais il sera également dégagé de son horaire habituel pour préparer et animer des rencontres interdisciplinaires, faire des tâches clinico-administratives, préparer et élaborer du matériel d'intervention, faire de la tenue de dossier, etc. Il doit également transmettre les recommandations cliniques et soutenir ses collègues dans l'application de ces recommandations. Ce rôle de pivot est exigeant pour le personnel expérimenté par la posture de leadership que cela nécessite, mais cela représente un défi majeur lorsqu'un nouvel employé devient pivot, car il est en double apprentissage : celui de son rôle d'éducateur et de son rôle d'éducateur pivot, tout en apprenant les savoirs théoriques, les savoirs organisationnels et de s'acclimater au travail dans le réseau de la santé et des services sociaux et la culture du travail en RAC donc de s'intégrer professionnellement. L'accompagnement est donc bénéfique autant pour les éducateurs que pour les éducateurs pivots dans l'appropriation de ces diverses notions et mandats. Devant cet important besoin d'accompagnement, les responsables d'unité de vie s'intègrent graduellement au sein des équipes depuis 2018. Ils font partie des équipes, mais jouent un rôle plus périphérique. Ils s'assurent du bon fonctionnement de la résidence et sont appelés à offrir du soutien auprès des équipes dont ils font partie. Un responsable d'unité de vie soutient en moyenne trois équipes

localisées dans différents secteurs sur l'Île-de-Montréal. Il est donc impossible pour les responsables d'offrir un soutien constant dans chacun de leurs milieux appuyant ainsi la pertinence de mettre un projet d'accompagnement entre éducateurs en place. En l'absence de personnel éducateur stable et suffisamment expérimenté pour exercer ce rôle, la tâche de l'accompagnement en milieu de travail revient désormais aux responsables d'unité de vie. Ce titre d'emploi est un poste syndiqué et non hiérarchique, destiné aux éducateurs spécialisés désirant soutenir les équipes des RAC. Aucune formation complémentaire n'est requise pour tenir ce rôle de soutien qui est attribué par ancienneté parmi les éducateurs ayant obtenu minimalement 60% à l'entrevue de sélection. Par la nature du poste, ils doivent donc également faire de l'accompagnement en milieux de travail, et à l'instar des éducateurs, aucune modalité ne vient soutenir ce rôle qui s'apparente à de la formation. Certes les employés ont accès aux formations offertes par l'organisation, mais celles-ci relèvent plutôt du domaine de la gestion avec des thèmes comme : la gestion du changement, l'approche de l'amélioration continue, la négociation des collègues et des partenaires.

À la lumière des éléments de la problématique présentée, nous soulevons l'interrogation suivante : l'implantation des modalités de soutien s'inscrivant dans une perspective andragogique, et plus précisément sur l'apprentissage en situation de travail permettrait-elle de mieux outiller les personnes devant effectuer de l'accompagnement en milieu de travail?

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce deuxième chapitre présente le cadre de référence théorique. Il aborde le concept plus général de l'apprentissage en situation de travail pour ensuite présenter de manière plus spécifique, l'accompagnement de formation individualisé, qui est le cadre de référence théorique retenu pour ce projet d'intervention.

2.1 L'apprentissage en situation de travail

Bien qu'il gagne en popularité depuis les dernières années, l'apprentissage en situation de travail (AST)⁶ n'est pas un concept nouveau. Au Québec, par exemple, le Programme d'apprentissage en milieu de travail permet depuis plus de 20 ans, pour des métiers réglementés, que des apprentis complètent leur formation avec une expérience en contexte réel de travail. Cette forme de formation individualisée se fait sous la supervision de collègues plus expérimentés aussi appelés compagnons. En organisation ou en entreprise, la situation est différente. Les formations offertes aux employés sont souvent décontextualisées, c'est-à-dire que l'employé est retiré de son milieu de travail le temps de la formation. Ainsi, on estime que de cette façon, la personne sera plus disponible aux apprentissages, ce qui facilitera le transfert de ces nouveaux acquis en situation réelle (Bourgeois et Enlart, 2017). Or, depuis quelques années, l'accompagnement en milieu de travail est de plus en plus considéré comme approche de formation que ce soit pour des raisons économiques, en raison des grandes avancées technologiques (Filliettaz et al., 2021; Tynjälä, 2008) ou encore en «*réponse à un malaise social*» (Voyer et al., 2017 p.13). Ce malaise évoqué par les auteures s'explique par le fait que les individus doivent désormais évoluer dans une société en changement, une société qui autrefois était caractérisée par des normes et des «*schèmes identificatoires prédéterminés et déjà connus.*» (Voyer et al., 2017 p.14). Conséquemment, l'incertitude, la pression de performance, la complexité des problèmes ainsi que les questions identitaires qu'amènent ces grands changements sociaux contribueraient à la popularité incessante de l'accompagnement individualisé puisque l'individu serait à la recherche de soutien pour surmonter les difficultés vécues (Voyer et al., 2017).

⁶ Le lecteur est invité à ne pas confondre le présent concept avec l'acronyme du même nom *analyse de situation de travail* qui correspond plutôt à l'analyse effectuée d'une situation de travail afin de faire le portrait global d'un métier à partir des tâches, des conditions d'exercices et attitudes requises pour le métier visé (Ministère de l'Éducation, 2002).

L'approche de l'apprentissage en milieu de travail, puise dans plusieurs champs disciplinaires comme ceux de l'andragogie, la psychologie organisationnelle (Tynjälä, 2008), les sciences de l'éducation, la psychologie culturelle (Bourgeois et Mornata, 2012). Dans ces disciplines, ce sont surtout les théories fondatrices constructivistes et socioconstructivistes du développement de l'enfant, comme celles de Piaget et de Vigotsky, qui l'ont influencé. Plutôt que de voir l'enfant comme un récepteur passif d'apprentissage, ces théories avancent que les apprentissages de l'enfant sont le fruit d'une recherche d'équilibre cognitif à l'aide de processus mentaux, le tout étant influencé par des variables socioculturelles. Appliquées à l'apprentissage des adultes, ces théories permettent d'examiner comment et sous quelles conditions, les mécanismes d'apprentissage, tel que nous les connaissons, se mobilisent en situation de travail (Bourgeois et Mornata, 2012; Filliettaz et al., 2021).

Selon Bourgeois et Enlart (2017), Stephen Billet est un des auteurs qui a fortement influencé les théories de l'apprentissage en situation de travail, notamment avec son premier ouvrage *Learning in the Workplace : Strategies for Effective Practice*. Dans ce livre, Billet (2001) stipule qu'au travail, nous sommes constamment en apprentissage puisque le travail et l'apprentissage sont des variables interdépendantes. Il affirme qu'une personne qui effectue consciemment des tâches du quotidien, qui réfléchit et agit en conséquence, est en train d'apprendre. Afin que ces apprentissages soient significatifs, Billet (2001) identifie trois variables indispensables qui viendront influencer le processus d'apprentissage en situation de travail. Ces variables sont (a) l'individu lui-même et sa disposition à apprendre ainsi que des facteurs contextuels à la situation de travail comme (b) le type d'activité et tâches qui vont permettre à la personne d'apprendre ainsi que (c) la disponibilité des ressources pour soutenir ses apprentissages. Chaque variable est présentée dans les paragraphes suivants.

2.1.1 L'individu et sa disposition à apprendre

L'apprentissage n'est pas un processus unidirectionnel puisque l'individu joue un rôle central dans ce processus. Il faut se tourner vers les théories de l'apprentissage issues du constructivisme et socioconstructivisme pour en comprendre l'influence. Les travaux de Piaget démontrent que l'apprentissage se fait en construisant un sens, à partir de ce que la personne sait déjà, afin d'interpréter une nouvelle situation. Ainsi, plutôt que d'apprendre par un processus de répétition ou de reproduction que le courant behavioriste propose, l'apprentissage se fait plutôt par l'individu, qui en situation de déséquilibre cognitif, traite cognitivement la nouveauté dans le but de retrouver l'équilibre. Pour y parvenir, il cherchera à donner un sens à la nouveauté en la rattachant à un schème déjà existant. Quant à Vigotsky,

il met en évidence l'influence socioculturelle sur le processus d'apprentissage. Tout comme la théorie de Piaget, la personne cherche à faire un sens de ses apprentissages, mais ce processus sera influencé par la famille, les pairs, les croyances ainsi que les attitudes culturelles de la personne (Boyd et Bee, 2017). Ces théories socioconstructivistes mènent Billet (2001) à stipuler que le sens que l'apprenant⁷ donnera à ses apprentissages ou comment il construira ses apprentissages sera influencé par ses connaissances antérieures, ses expériences de vie et ce à quoi il aura été exposé au cours de sa vie. Cette influence amènera l'individu à faire des choix quant à ce qu'il décide d'apprendre, comment il décide d'apprendre, l'effort qu'il y met ainsi que son engagement comportemental. L'application de ces notions à l'apprentissage en milieu de travail met en lumière qu'afin de favoriser des apprentissages en situation de travail de qualité, il faut permettre à l'apprenant de s'approprier ses nouvelles connaissances subjectivement pour que celles-ci aient du sens pour lui. Il faut également considérer que le sens ou la valeur que l'apprenant accordera aux apprentissages sera influencé par des variables socioculturelles auxquelles il aura été exposé au cours de sa vie.

Bien que l'apprenant et ses caractéristiques individuelles doivent être considérés dans l'apprentissage en situation de travail, l'apport de la situation de travail est non négligeable. En effet, Billet (2001) retient comme deuxième variable le type de tâche en situation de travail qui favorisera les apprentissages.

2.1.2 Type d'activités

L'apprentissage en situation de travail se fait dans le quotidien à travers les tâches inhérentes à la situation de travail. Le type de tâches auxquelles l'apprenant aura accès en situation authentique de travail influencera le transfert des apprentissages par la qualité des apprentissages et des stratégies employées pour faire apprendre. Billet (2001) distingue deux types de tâches : celles qualifiées de familières et les nouvelles tâches. Les tâches familières font référence aux tâches plus communes qui reviennent fréquemment pendant le travail. En RAC par exemple, chaque usager possède une fiche de prévention active personnalisée qui décrit les comportements en gradation d'intensité allant de 0 (Calme) à 4 (Dangerosité) ainsi que les interventions à préconiser pour chaque niveau. À partir de cette fiche descriptive, les éducateurs doivent consigner à quel niveau l'usager se trouve chaque demi-heure en utilisant les degrés d'intensité comme légende. Cette action est effectuée toutes les trente minutes pour chaque usager à partir de leur fiche individuelle. C'est une tâche familière parce que cela revient constamment dans tous les

⁷ Le terme apprenant fait référence à l'employé en apprentissage en situation de travail.

milieux. Bien que cela semble simple, cela demande une analyse fine du comportement et des aptitudes d'observation. Dans un cercle vertueux, plus les éducateurs cotent les comportements, plus ils affinent leur analyse et aptitude d'observation. La récurrence de cette tâche permet donc aux éducateurs de consolider leurs apprentissages quant à la cotation comportementale, mais leur permet également d'autoapprécier leur évolution (Billet, 2001).

Quant aux nouvelles tâches, l'apprenant devra également puiser dans ses ressources, dans le but cette fois— de les mobiliser en contexte de résolution d'un nouveau problème, ce qui l'amènera à construire ou transformer de nouvelles connaissances. Par exemple, quand un usager vit une désorganisation comportementale amenant le recours à des mesures exceptionnelles pour sa sécurité et celle des intervenants, cela engendre de nouvelles tâches auxquelles la personne n'a jamais été exposée. En effet, une fois l'épisode terminé, il y a plusieurs tâches clinico-administratives à faire, certaines par obligations légales et d'autres reliées au processus clinique de réadaptation. Il faut faire la cotation comportementale, mais également une grille ABC⁸, faire sa tenue de dossier, informer l'équipe de la RAC et l'équipe clinique, déclarer le recours à l'utilisation d'une mesure de contrôle non planifiée s'il y a lieu. Si mesure de contrôle il y a, il faut également aviser le représentant légal et écrire une note au dossier officiel de l'utilisateur. Ce sont toutes des actions professionnelles dont les éducateurs ont entendu parler soit lors de la formation à l'accueil ou dans leur formation initiale, mais puisqu'ils n'ont pas fréquemment mobilisé ces ressources, les éducateurs ont souvent besoin de soutien pour les premières gestions de désorganisation comportementale afin d'être conformes aux obligations légales, cliniques et administratives.

En somme, les tâches familières et les nouvelles tâches permettent aux apprenants d'apprendre en situation de travail. Il sera parfois nécessaire pour l'apprenant d'avoir du soutien pour accomplir une nouvelle tâche et ainsi faire des apprentissages de qualité en situation de travail. Ceci fait référence à la troisième et dernière variable évoquée par Billet (2001) : la disponibilité du soutien.

2.1.3 La disponibilité du soutien offert

Un autre facteur contextuel augmentant la qualité de l'apprentissage en situation de travail d'un individu est le soutien disponible dans le milieu de travail que celui-ci soit direct ou indirect (Billet, 2001). Par soutien

⁸ La grille d'observation de type ABC (A pour Antecedents, B pour Behavior et C, pour Consequences) est une fiche d'observation visant l'analyse de la fonction d'un comportement ciblé.

direct, Billet fait référence aux collègues plus expérimentés qui sont en mesure d'offrir du soutien aux nouveaux apprenants que ce soit par des conseils, des explications ou tout simplement par le travail d'équipe dans une situation donnée. Ainsi, côtoyer des personnes plus expérimentées serait bénéfique pour les nouveaux apprenants, car cette collaboration permettrait à une personne en zone de développement proximal⁹ de relever un défi ou résoudre un problème à l'aide de ce soutien minimal. C'est d'ailleurs cette variable qui est visée par le présent projet d'intervention. Le soutien peut être d'une grande aide, à condition d'être un soutien de qualité (Billet, 2001). Le soutien peut également être indirect et ce dernier se traduit par plusieurs possibilités propres à la situation de travail. Le soutien indirect peut être tous les éléments ou même la disposition de l'environnement qui peut aider la personne dans la construction de ses connaissances et par conséquent, l'accomplissement d'une tâche. On peut penser notamment à un aide-mémoire, un pas-à-pas, l'observation d'un collègue sans interaction, l'écoute d'une conversation entre collègues sans participation, etc.

L'apprentissage en situation de travail tel que décrit par Billet (2001), représente donc un concept théorique intéressant pour comprendre comment nous pourrions favoriser de meilleurs apprentissages chez les nouveaux employés. De plus, ce concept met en lumière que l'apprentissage de l'employé ne repose pas uniquement sur lui-même et qu'une liste de vérification des thèmes à aborder n'est pas suffisante. Un apprentissage de qualité dépend également des types de tâches accessibles dans la situation de travail et de la disponibilité et qualité du soutien offert.

Comme le but implicite du présent projet est d'augmenter la qualité des apprentissages en milieu de travail, les conditions rapportées par Billet (2001), pour un apprentissage de qualité, appuient la pertinence de s'attarder aux connaissances et aptitudes des personnes qui accompagnent, ce que Billet (2001) désigne comme soutien direct. Certes, les deux autres variables c'est-à-dire l'individu et sa propension à apprendre ainsi le type d'activité ne sont pas à négliger. Il est effectivement bien démontré par Billet (2001) qu'elles influencent tout autant la qualité des apprentissages en situation de travail. Il apparaît toutefois judicieux de prioriser une intervention sur la qualité de l'accompagnement puisque celle-ci pourrait avoir comme effet de potentialiser les autres variables. Il est en effet raisonnable de croire qu'un accompagnateur ayant des connaissances et une compréhension de l'apprentissage des adultes saura composer avec l'unicité des apprenants, mais également mieux utiliser les différentes opportunités du quotidien au travail afin de

⁹ Concept élaboré par Vigotsky, la zone de développement proximal représente une distance entre ce que la personne peut faire seule et ce qu'elle peut réussir à faire avec une certaine aide minimale. (Bee et Boyd, 2002)

favoriser les apprentissages chez les nouveaux employés. Puisque ce type d'accompagnement s'apparente à de la formation individualisée, il convient de traiter le rôle de l'accompagnateur comme celui d'un formateur. Or, l'expérience n'est pas suffisante pour être formateur puisque cela requiert des compétences propres à la profession de formateur (Balleux, 2002; Donnay et Charlier, 1991). Porter notre attention sur l'apprentissage en situation de travail du point de vue du formateur représente donc une avenue pertinente et concrète pour améliorer la qualité de l'accompagnement auprès des nouveaux employés et en favoriser l'implantation.

2.2 Les différentes pratiques d'apprentissage en situation de travail

L'accompagnement en milieu de travail se décline en plusieurs pratiques pour favoriser l'apprentissage en milieu de travail. Parmi celles-ci, on retrouve le préceptorat (Caouette et al., 2020), le coaching, le mentorat, le parrainage et le compagnonnage (Voyer et al., 2017). Bien que ces formes aient toutes la même finalité — c'est-à-dire, de favoriser le transfert des savoirs par le biais d'une relation entre une personne plus expérimentée et une personne moins expérimentée (Voyer et al., 2016; 2017) —, elles n'ont pas la même résonance. D'ailleurs il n'y a pas de consensus en ce qui a trait aux diverses appellations (Voyer et al. 2017). Nous nous référons donc au résumé de Voyer et al. (2017) qui ont cherché à clarifier ce flou sémantique en comparant quelques définitions. Le tableau 2.1 offre un résumé des différentes appellations.

Tableau 2.1 : Résumé des définitions des différentes formes d'accompagnement de formation individualisé en milieu de travail (Voyer et al., 2017 p.9-10)

Forme d'AST	Définition
Mentorat	Relation développementale qui s'inscrit (<i>embedded</i>) dans le contexte de la carrière, visant plus particulièrement le développement et l'évolution de la carrière (Ragins et Kram, 2007, p. 5, traduction libre).
Mentorat	« Relation interpersonnelle de soutien, d'échanges et d'apprentissage, dans laquelle une personne d'expérience investit l'expertise qu'elle a afin de favoriser le développement d'une autre personne moins expérimentée qui a des compétences à acquérir et des objectifs personnels à atteindre » (Mentorat Québec, 2016)?
Mentorat	« Forme d'aide-volontaire favorisant le développement et l'apprentissage basé sur une relation interpersonnelle de soutien et d'échange dans laquelle une personne d'expérience investit sa sagesse acquise et son expertise afin de favoriser le développement d'une autre personne qui a des compétences à acquérir et des objectifs professionnels à atteindre » (Cuerrier, 2001, p. 520).
Coaching	« Le coaching est un partenariat qui met l'emphase sur l'action que nos clients ont l'intention de prendre pour réaliser leur vision, leurs buts et leurs désirs. [...] Le processus

Forme d'AST	Définition
	de coaching aide les clients à définir et à atteindre leurs buts professionnels et personnels plus rapidement» (Fédération internationale des coachs — France [FIC — France], 2016).
Coaching	«Série d'entretiens individuels entre une personne (le coaché) et un professionnel (le coach) qui ont pour but d'aider la personne à atteindre ses objectifs et réussir sa vie personnelle ou professionnelle» (Delivré, 2013, p. 27). «Le coaching est l'art d'aider une personne à trouver ses propres solutions» (Delivré, 2013, p. 28).
Coaching	«Accompagnement d'une personne à partir de ses besoins professionnels pour le développement de son potentiel et de ses savoir-faire» (Higy-Lang et Gellman, 2002, p. 4).
Coaching	«Accompagnement de la performance individuelle en entreprise» (Chavel, 2003, p. 218).
Compagnonnage	Mode de transmission du savoir-faire effectué par du personnel expérimenté qui forme des collègues sur une base individuelle et structurée (Commission des partenaires du marché du travail [CPMT], 2016 b).
Compagnonnage	Modèle qui consiste à mettre un nouveau salarié, qu'il s'agisse d'une personne nouvellement embauchée ou d'une personne qui change de poste, près d'un travailleur expérimenté pour qu'à son contact, il apprenne le métier (De Bruycker, 2006).
Tutorat	«Ensemble des actions personnalisées, posées par un être humain, conduisant un autre être humain à l'atteinte d'un ou de plusieurs objectifs» (Legendre, 2005, p. 1414).
Tutorat	Actions visant à faciliter l'intégration et la formation des nouveaux salariés dans l'entreprise (Peretti, 2008).
Tutorat	«Le tutorat, mot dérivé du latin, <i>tutor</i> , <i>tutrix</i> désignant un défenseur, un protecteur ou un gardien, décrit précisément cette fonction d'aide, d'appui, exercée entre une personne en mesure «d'apporter» et une personne en situation de «recevoir»» (Fredy-Planchot, 2007, p. 27).
Parrainage	Relation développementale dans laquelle un parrain offre un soutien de carrière instrumental en référant son protégé pour une promotion ou pour toute autre activité pouvant mener à une promotion (Friday, Friday et Green, 2004, p. 631, traduction libre de <i>sponsoring</i>).
Parrainage	Forme de soutien, apporté dans une perspective d'entraide, à des personnes en difficulté ou vivant des situations de transition. Terme souvent utilisé par des organismes d'entraide ou à vocation humanitaire (Voyer, 2011).

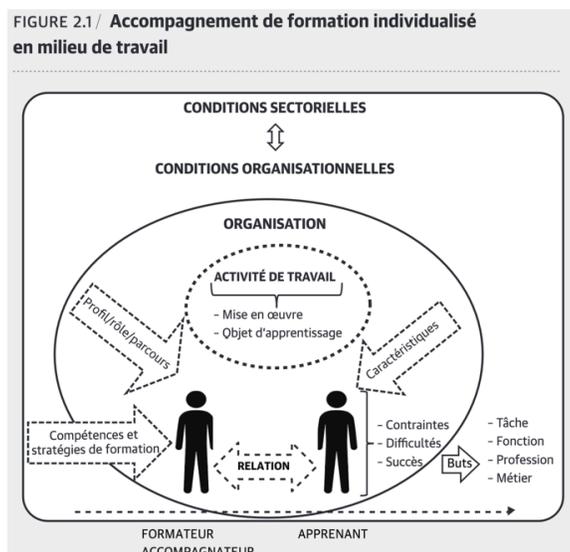
En réponse à cette diversité et manque de consensus entre les mêmes appellations, Voyer et al., (2017) suggèrent plutôt d'opter pour le terme accompagnement de formation individualisé en milieu de travail. Ce choix s'explique par le fait qu'il est assez général pour viser toutes les formes d'apprentissage en situation de travail, peu importe le terme plus spécifique utilisé en pratique sans valoriser un terme au profit d'un autre. Les auteures soulignent d'ailleurs que le terme accompagnement fait référence à « deux personnes qui progressent dans une direction « commune » (p.20) ce qui fait le caractère bidirectionnel de la relation entre les deux individus puisque les deux évoluent malgré la relation entre une personne expérimentée et une personne moins expérimentée.

Pour ce projet-ci, nous avons également choisi d'utiliser le terme *Accompagnement de formation individualisé* pour faire référence à la pratique de l'apprentissage en situation de travail ainsi qu'au terme *formateur-accompagnateur*. Ce choix s'explique par la neutralité qu'évoquent ces termes en opposition au mentorat qui peut parfois attribuer un rôle d'expert au formateur ou au parrainage qui évoque une prise en charge de l'autre dans une perspective d'entraide. Un terme neutre donc permet de faire référence à une relation sans hiérarchie et sur une évolution commune. De plus, il met en évidence que bien que ce soit individualisé et en situation de travail authentique, cet accompagnement est une forme de formation et il faut considérer la professionnalité que requiert le rôle de formateur. Si le concept de l'AST permet de comprendre les assises théoriques de ce projet, le concept d'accompagnement de formation individualisé (Voyer et al., 2016; 2017) permet de saisir plus en profondeur l'influence du formateur en milieu de travail et met en évidence la relation didactique bidirectionnelle entre les parties prenantes : le personnel formateur et les personnes apprenies.

2.3 L'accompagnement de formation individualisé

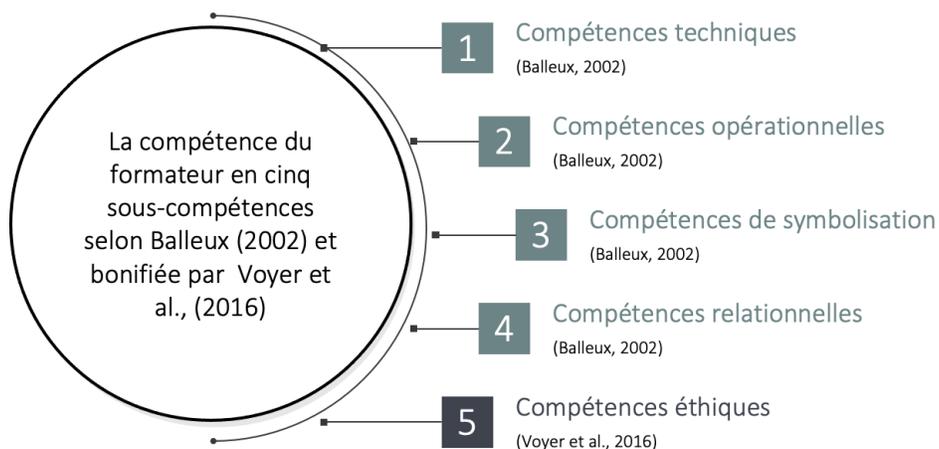
En s'appuyant sur plusieurs recherches en matière d'apprentissage en situation de travail, l'accompagnement de formation individualisé est un cadre de référence de type descriptif élaboré par Voyer et al., (2016; 2017) qui met en lumière les différents éléments en interaction venant influencer l'apprentissage en situation de travail. Les cinq éléments clés de ce cadre descriptif sont présentés à la figure 2.1 qui suit.

Figure 2.1 : L'accompagnement de formation individualisé en milieu de travail (Voyer et al., 2017 p.50)



La figure 2.1 ci-dessus présente les cinq aspects et leurs interactions : (a) la relation entre l'apprenant et le formateur-accompagnateur, (b) les stratégies et les compétences du formateur-accompagnateur, (c) l'activité de travail, (d) le profil individuel, le parcours et le rôle du formateur-accompagnateur et finalement (e) les conditions sectorielles et les conditions organisationnelles. Bien que tous les éléments présentés sont à considérer lorsqu'on procède l'analyse d'une situation d'apprentissage dans son ensemble, la présente intervention se concentre sur les stratégies et compétences du formateur-accompagnateur. Pour décrire les compétences du formateur-accompagnateur, les auteures reprennent les travaux de Balleux (2002) qui stipule que la compétence du formateur est «la déclinaison de quatre composantes de base intégrées à une compétence globale, complexe, forte et interreliée » (Balleux, 2002, p. 3). La compétence du formateur se compose ainsi des compétences opérationnelles, relationnelles, de symbolisation et techniques. Voyer et al., (2016) bonifient cette théorie en y rajoutant la notion de compétences éthiques. La figure 2.2 schématise l'ensemble de la compétence du formateur.

Figure 2.2 : Compétence du formateur-accompagnateur



Les compétences techniques font référence à la connaissance et à la maîtrise du métier à transmettre. Les compétences opérationnelles représentent la capacité de formateur à impliquer l'apprenant dans une gradation logique des opérations du métier tandis que la compétence de symbolisation, celle-ci permet au formateur-accompagnateur de non seulement se positionner en tant que formateur, mais également de transmettre une culture du travail en s'appuyant sur ses valeurs. En ce qui a trait aux compétences relationnelles, celles-ci représentent l'aptitude du formateur à créer une relation pédagogique sécuritaire et significative avec l'apprenant. Enfin, la compétence éthique est l'aptitude du formateur à évaluer le

travail de l'apprenant avec des faits mesurables et observables dans une optique d'amélioration et d'accompagnement avec prudence sans créer de dépendance de la part de l'apprenant dans un but d'autonomisation. D'ailleurs, les auteures précisent qu'une personne intéressée de jouer un rôle de formateur-accompagnateur doit absolument s'y préparer en conséquence. Ce point appuie à nouveau l'importance d'avoir des modalités afin d'outiller les éducateurs spécialisés devant faire de l'accompagnement.

2.4 Objectifs du projet d'intervention

À la lumière du problème exposé, des tentatives précédentes de mieux soutenir le nouveau personnel éducateur, mais également des écrits scientifiques sur l'importance du formateur dans la situation d'apprentissage, l'objectif général est le suivant : mettre en place des modalités de soutien afin d'augmenter les compétences nécessaires au rôle de formateur-accompagnateur chez les éducateurs spécialisés qui souhaitent effectuer de l'accompagnement de formation individualisé auprès des nouveaux éducateurs (apprenants) en résidence à assistance continue. Pour atteindre cet objectif général, les deux objectifs spécifiques suivants ont été ciblés :

Objectif 1 : Déterminer les dimensions de la compétence du formateur-accompagnateur à développer chez les personnes effectuant de l'accompagnement de formation individualisé au sein des ressources à assistance continue

Objectif 2 : Identifier les modalités de soutien à élaborer afin de développer les dimensions de la compétence du formateur-accompagnateur ciblées.

C'est à l'aide d'une stratégie d'intervention inspirée de la recherche-développement (Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021; Harvey et Loiselle, 2009; Van der Maren, 2014) que nous visons d'atteindre ces objectifs. La stratégie est détaillée dans le chapitre qui suit.

CHAPITRE 3

STRATÉGIE D'INTERVENTION

Ce troisième chapitre expose la démarche méthodologique adoptée pour la conception de l'atelier de formation. Pour ce faire, la recherche-développement est présentée brièvement ainsi que les raisons justifiant le recours à cette méthodologie. Ce chapitre conclut avec la présentation détaillée de la stratégie d'intervention retenue.

3.1 Méthodologie

Puisque le présent projet a pour objectif l'élaboration de modalité de soutien, nous avons opté pour une stratégie d'intervention inspirée de la méthodologie de la recherche-développement (RD) en contextes éducatifs. Provenant de la recherche appliquée, deux finalités sous-tendent la RD en contextes éducatifs : la conception ou le développement d'un produit utilisable par le terrain et l'émergence de nouvelles connaissances au cours de ce processus (Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021; Harvey et Loiselle, 2009). En plus de favoriser le rapprochement entre la théorie et la pratique, la recherche-développement permet d'opérationnaliser une idée, une solution face à un problème rencontré sur le terrain (Van der Maren, 2014). La RD peut s'articuler dans une logique ascendante ou descendante : la conception d'un produit fondé sur les besoins du terrain (logique ascendante) ou la conception d'un produit fondé sur la théorie, produit qui sera ensuite appliqué sur le terrain (logique descendante) (Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021; Harvey et Loiselle, 2009; Van der Maren, 2014).

De plus, puisque la conception d'un produit viable répondant aux besoins du milieu est au cœur d'une démarche en RD, l'évaluation de ce même produit représente un jalon essentiel à la démarche puisqu'elle teintera également la posture et l'approche adoptées par le chercheur. Selon Bergeron et Rousseau (2021), il y a deux visées possibles quant à l'évaluation. Dans une logique plus inductive, l'évaluation peut permettre d'améliorer le produit pendant sa conception ou lorsqu'il est presque terminé. Sinon, dans une logique plus hypothético-déductive, l'évaluation peut avoir comme objectif de mesurer l'impact du produit directement après son implantation ou après un délai.

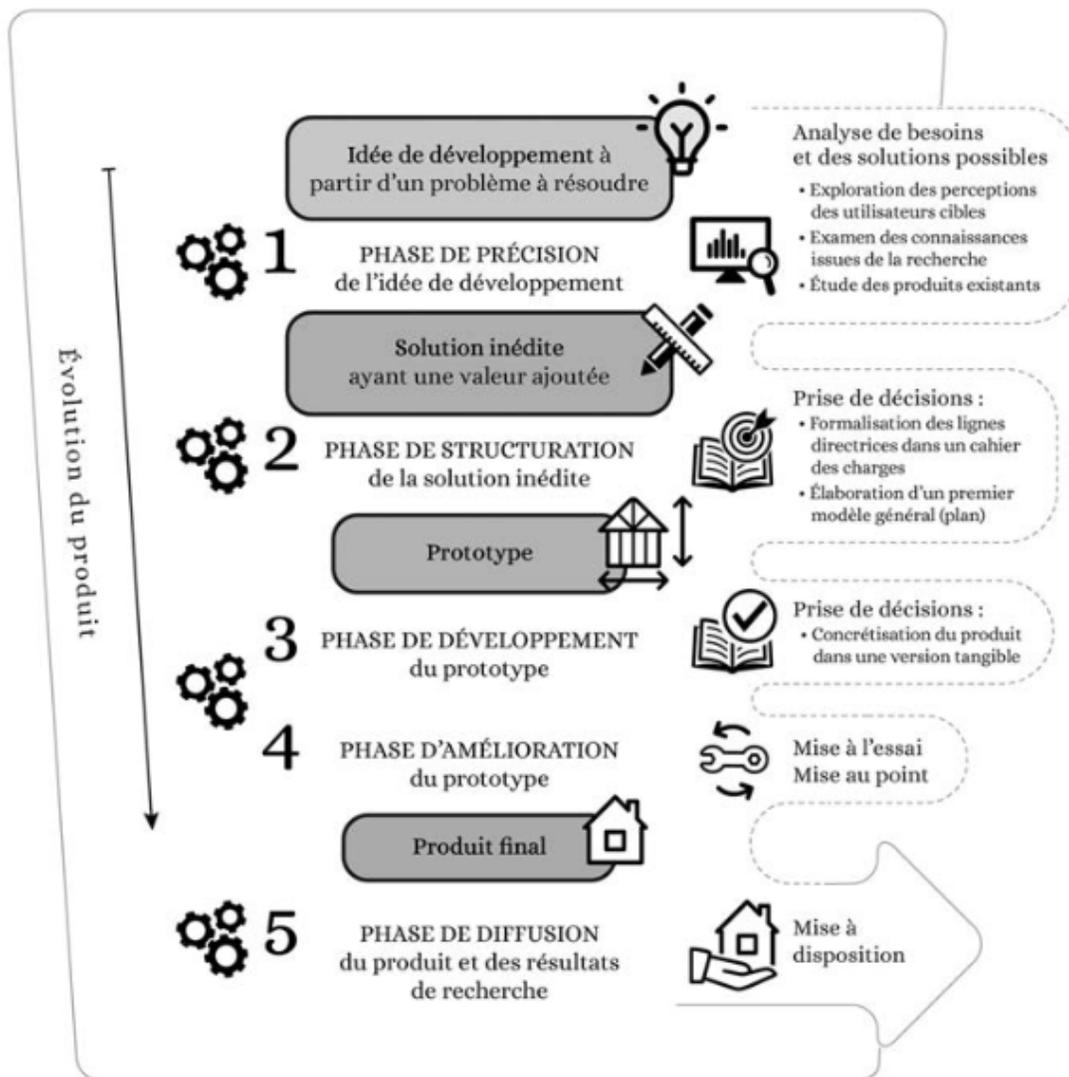
Comme la présente intervention est en réponse à un besoin observé et vécu par la chercheuse dans le milieu de pratique, nous estimons que l'intervention se situe dans une logique ascendante, mais également dans une approche inductive faisant ainsi référence au premier type de RD évoqué précédemment. Par

l'adhésion à une logique plus inductive, nous serons en mesure de comprendre, grâce à l'expérience et la perception des personnes sollicitées comment le produit, peut être amélioré en cours de conception (Bergeron et Rousseau, 2021). Par le fait même, le projet s'inscrit dans une démarche socioconstructiviste dans la mesure où les acteurs du terrain sont au cœur du processus tant par l'évaluation de besoins tel que décrit dans le premier chapitre que leur rôle central dans le développement de la formation.

Il apparaît également important que la stratégie d'intervention retenue soit en partie compatible avec la culture du milieu de pratique afin d'assurer la faisabilité de l'intervention, mais également l'ouverture des acteurs en périphérie comme les gestionnaires, conseillers cadres et coordonnateurs de programme. Comme évoqué précédemment, la recherche-développement se distingue par la volonté d'offrir une solution pratique aux acteurs du milieu dans une situation problématique circonscrite. Bergeron, Rousseau et Dumont (2021) décrivent ce type de recherche comme une activité de résolution de problème. Cette recherche d'amélioration en fonction d'un problème rejoint les fondements de la logique Lean qui s'est graduellement instaurée au sein des établissements publics du réseau de la santé depuis 2011 (Houle et al., 2015) ainsi qu'aux autres établissements de santé et services sociaux qui ont été fusionnés, en 2015, à la suite de la réforme majeure du système de santé. Il faut toutefois mentionner que l'utilisation de cette approche, tout comme la réforme de 2015, est vivement critiquée dans le réseau de la santé et des services sociaux. Il est effectivement questionnable d'appliquer une telle approche requérant des indicateurs de performance quantitatifs quant à la prestation de services humains. Nonobstant les critiques possibles à l'égard de l'approche Lean, nous devons composer avec l'utilisation de cette logique puisque le présent projet se déroule dans une organisation de santé et de service sociaux. C'est en nous intéressant aux fondements de l'approche Lean que nous parvenons à faire des rapprochements avec la méthodologie de recherche-développement. En effet, dans le fondement de l'approche, le Lean est une méthode de gestion qui vise la performance de l'organisation par une approche d'amélioration continue, par la réflexion autocritique et l'engagement de tous les employés (Landry et Beaulieu, 2016). Plus concrètement, cette approche vise à impliquer toutes les parties prenantes dans la recherche de solutions face aux problèmes vécus dans le quotidien en stipulant que les employés détiennent l'expertise de ce qui a trait à leur travail. Ainsi, l'approche de collaboration qui teinte l'amélioration continue rejoint la méthodologie de la recherche-développement qui, elle, s'inscrit dans une perspective de co-construction des connaissances (Bergeron et Rousseau, 2021). Cette jonction entre les deux logiques appuie donc la pertinence de retenir une stratégie d'intervention issue de la RD et permet d'argumenter l'utilité de la présente stratégie auprès du milieu d'intervention.

En ce qui concerne la conception du produit, Bergeron, Rousseau et Dumont (2021) proposent une démarche dynamique de développement. La figure 3.1 schématise cette démarche telle que proposée par les auteurs.

Figure 3.1 : Démarche de recherche-développement par Bergeron et al., 2020, s. p. citées dans Bergeron et al., (2021) p.31



Tel qu'exposé dans la figure 3.1, cette démarche dynamique se divise en cinq phases celles-ci étant (a) précision de l'idée de produit, (b) structuration du produit, (c) conception du produit, (d) améliorations du produit ainsi que la (e) diffusion du produit final

La première étape consiste à analyser les besoins du terrain afin d'en dégager des solutions possibles. La deuxième étape vise ensuite à conceptualiser une des solutions retenues qui deviendra le projet à développer. Ainsi, le projet se concrétise et se structure davantage à l'aide d'un plan d'action ou d'un cahier de charge qui aiguillera les décisions prises au cours du développement. Cet outil ne sert pas seulement à présenter les lignes directrices. Il permet également de spécifier les différentes facettes du produit telles que la visée du produit, les utilisateurs cibles visés et les conditions d'utilisations. En somme, cela expliquera en quoi le produit développé répondra aux besoins et comment l'utiliser (Van der Maren, 2003). La troisième phase vise le développement du prototype ou d'un produit pilote c'est-à-dire une première version du produit final. Ensuite, la quatrième phase vise, quant à elle, l'amélioration du produit par un cycle de mise à l'essai. C'est donc par plusieurs cycles d'utilisation-amélioration que le chercheur-développeur sera en mesure d'arriver à un produit final répondant aux besoins du terrain. Quant à la cinquième et dernière phase, elle vise à diffuser ou implanter le produit développé.

Le présent projet se focalise sur les trois phases de la recherche-développement, soit la précision de l'idée du produit, la structuration de celui-ci et sa conception. La recherche-développement étant une méthodologie qualifiée d'itérative par Bergeron, Rousseau et Bergeron (2021), cette démarche est donc dynamique puisque les phases évoluent ensemble et s'influencent à mesure que le projet dans son ensemble avance.

Pour la première phase, les besoins de modalité de soutien pour outiller les personnes jouant un rôle d'accompagnement de formation individualisé ont été largement détaillés au cours du premier chapitre. Une première collecte de données a permis d'identifier avec plus en profondeur les composantes de la compétence du formateur (Balleux, 2002; Voyer et al., 2016) à développer.

Pour la deuxième phase, c'est-à-dire la structuration du produit, il est recommandé d'utiliser un cahier de charge ou un modèle d'action qui servira à structurer la conception du produit (Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021; Harvey et Loiselle, 2009; Van der Maren, 2014). Nous avons donc élaboré un modèle d'un plan de conception d'un produit en nous appuyant sur les éléments proposés par Bergeron et al., (2021). L'annexe A et B présente respectivement une version vierge du plan de conception d'un produit et le plan final pour ce projet.

S'ensuit la troisième phase, la conception du produit. Lors de cette phase, nous avons effectué une rencontre de restitution qui permettra de présenter une première suggestion de modalité de soutien et de bonifier les éléments en fonction des rétroactions reçues.

La quatrième phase, celle de l'amélioration et la cinquième phase, celle de la diffusion ne sont pas documentées dans le présent projet puisque la démarche sera poursuivie à l'extérieur du cadre académique.

3.2 Plan de la collecte de données

Le projet étant entrepris au sein du milieu de travail de l'auteur, il était essentiel d'impliquer d'autres personnes au cours des différentes phases afin d'assurer une réelle congruence entre le produit et les besoins perçus des acteurs proximaux. Ainsi, nous avons conduit une collecte de données en deux temps auprès de personnes qui font de l'accompagnement de formation individualisé sans soutien ni formation au préalable, hormis leur formation initiale en éducation spécialisée ou autre profession de la santé et des services sociaux. Dans un premier temps, chaque personne était rencontrée dans le cadre d'une entrevue semi-dirigée dans l'objectif de mieux cibler les besoins de formations de ces personnes. Bien que les écrits scientifiques mettent en lumière les meilleures pratiques pour le formateur-accompagnateur en situation de travail, le partage de leurs expériences, leur quotidien, leurs difficultés ou même ce qu'ils auraient aimé savoir avant de faire ce rôle permettait d'établir un niveau de base quant à leurs compétences de formateur. Dans un deuxième temps, une rencontre de restitution avec chacune des personnes sondées a permis de valider les propos retenus et d'obtenir de la rétroaction sur les modalités proposées.

3.2.1 Participants

Nous avons opté pour un échantillonnage à participation volontaire parmi les 12 employés effectuant de l'accompagnement en milieu de travail au sein de la coordination des troubles graves du comportement. Leur implication permettra d'avoir un autre regard quant à ce qu'il serait nécessaire de retrouver dans la formation s'ils devaient former quelqu'un pour effectuer leur travail ou ce qu'ils auraient aimé savoir avant de faire de l'accompagnement de formation individualisé. De plus, afin d'optimiser la pérennisation du produit au-delà de l'aboutissement de ce projet de nature académique, il convenait d'impliquer également d'autres acteurs indirectement impliqués (Loiselle et Harvey, 2007; Van der Maren, 2003 dans Bergeron et al., 2021). Il était donc pertinent d'inclure dans la collecte de données de ce projet, d'autres acteurs clés comme une personne de l'équipe de gestion et deux professionnels. Parmi les 12 personnes recrutées, huit d'entre elles ont répondu positivement à l'invitation et participé entièrement au projet. Toutes ces

personnes avaient comme critère d'inclusion d'être appelées à offrir du soutien aux éducateurs spécialisés et responsables d'unité de vie dans l'accomplissement de leurs tâches clinico-administratives.¹⁰

3.2.2 Procédure

Pour créer un espace de collaboration et de partage avec les différents participants, nous avons initialement opté pour l'entretien de groupe non dirigé comme instrument de collecte de données. Ce type d'entretien permet d'aborder avec un groupe, un thème divisé en sous-thèmes (Gagnon, 2012 dans Rousseau et al., 2021). Toutefois, il fut ardu de faire concorder huit horaires distincts pour ce projet dans un délai convenable pour la chercheuse. Nous avons ainsi fait le choix de conduire des entretiens individuels semi-structurés. Les entretiens avaient pour objectif de cibler les besoins de formation quant aux dimensions de la compétence du formateur pour ensuite identifier les modalités pour les développer. Nous avons donc élaboré un guide d'entretien qui s'intéressait aux compétences opérationnelles, relationnelles et de symbolisation des participants. Le guide d'entretien se situe à l'annexe D.

De plus, Bergeron, Rousseau et Dumont (2021) recommandent aux chercheurs en RD de consigner dans un journal de bord leurs réflexions ayant guidé les choix effectués. Nous avons retenu deux façons d'appliquer cette recommandation. À la manière d'un journal de bord, les réflexions ayant influencé les choix effectués sont indiquées en italique avec une couleur de police bleue dans le plan de conception en cours (voir Annexe B). Dans la même optique, nous avons également consigné les réflexions après chaque entretien individuel dans un document faisant office de journal de bord (voir Annexe D).

3.2.3 Analyse des entretiens

Une analyse de contenu des entretiens permettra de dégager les éléments à insérer dans la formation à élaborer (Gaudreau, 2011). Pour procéder au traitement de ces données, nous avons enregistré dans un format audio, les entretiens afin de les transcrire par la suite. Les données recueillies ont ensuite été codées en sous-compétences l'aide du logiciel NVivo. L'arbre de codes, disponible à l'annexe E, a été fait à partir du cadre opérationnel élaboré par Voyer et Ouellet (2013) dans Voyer et al., (2016) en mettant l'accent sur les sous-compétences suivantes : opérationnelles, relationnelles et de symbolisation. Contrairement aux entretiens, le journal de bord ne fut pas analysé dans le logiciel NVivo puisqu'il avait surtout comme objectif

¹⁰ Le titre professionnel des personnes ciblées n'est pas nommé afin de préserver l'anonymat de participants.

de soutenir la pratique réflexive de la chercheuse en gardant une trace écrite des impressions, et des réflexions et des liens effectués lors des entretiens.

3.3 Considérations éthiques de l'intervention

Le recrutement des personnes impliquées s'est effectué sur une base volontaire. Une première prise de contact lors d'une rencontre d'équipe a permis de présenter l'objectif du projet, les modalités ainsi que l'échéancier afin que les possibles participants soient bien informés des tenants et aboutissants de leurs participations à ce projet. Les participants furent invités à poser des questions ou à nous contacter individuellement s'ils avaient des questions ou des commentaires. Une fois le processus de l'approbation éthique terminée (Annexe H), nous avons procédé à notre recrutement par courriel en mettant tous les individus en mode *copie carbone invisible* afin d'éviter une réponse avec la fonction répondre à tous et préserver la confidentialité. L'obtention du consentement libre et éclairé s'est formalisée à la signature d'un formulaire de consentement, disponible en annexe G, qui fournit les détails à l'implication de leurs participations à l'intervention et la possibilité de se retirer du projet à tout moment. La confidentialité et l'anonymat des participants sont préservés puisqu'aucune donnée nominative n'est dans les analyses. De plus, les enregistrements audio et la liste de correspondance entre les noms et codes attribués ont été stockés sur l'ordinateur portable personnel de la chercheuse en accès local plutôt que dans un serveur infonuagique personnel ou celui de l'organisation afin d'en assurer la confidentialité. Tel que mentionné précédemment, l'auteur fait partie de l'équipe des responsables d'unité de vie, donc la collecte de donnée s'est effectuée auprès de ses collègues. Bien qu'il n'y ait pas de rapport de force ou d'autorité entre eux, il est possible que la teneur académique du projet en instaure un de manière implicite. De plus, certaines personnes auraient pu se sentir obligées de participer par peur de représailles d'un supérieur immédiat ou de compromettre la relation professionnelle. Certaines personnes pouvaient également être soucieuses de la confidentialité quant aux propos tenus lors des entretiens. Nous avons donc mis l'accent sur l'importance de l'aspect volontaire de la participation et insisté sur le fait qu'un refus de participation est tout autant acceptable et qu'aucune justification n'est nécessaire. Nous croyons l'explication transparente du projet et de la posture adoptée, des modalités entourant la confidentialité de la recherche et en fournissant l'espace pour répondre aux questions, aux craintes et aux suggestions a su solidifier le climat de confiance et minimisé la possibilité d'un conflit d'intérêts et d'un conflit de loyauté.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les chapitres précédents ont permis de présenter la problématique, le cadre théorique ainsi que la méthodologie d'intervention. Ce quatrième chapitre présente les résultats de la collecte de données au regard des objectifs du présent projet, c'est-à-dire déterminer les dimensions de la compétence du formateur-accompagnateur à développer chez les personnes effectuant de l'accompagnement de formation individualisé au sein des ressources à assistance continue et identifier les modalités de soutien à élaborer afin de développer les dimensions ciblées. Pour ce faire, des entretiens individuels ont été conduits auprès de huit personnes effectuant de la formation en milieu de travail afin de mettre en lumière les défis vécus par les formateurs-accompagnateurs en les rattachant aux compétences du formateur-accompagnateur c'est-à-dire les compétences symboliques, opérationnelles et relationnelles. De plus, en réponse à ces défis soulevés, les participants se sont exprimés sur leurs perceptions de leurs besoins de soutien pour développer ces compétences. Quant à l'interprétation de ces données et des propositions de modalité de soutien qui en découlent, ceux-ci seront abordés dans le chapitre suivant.

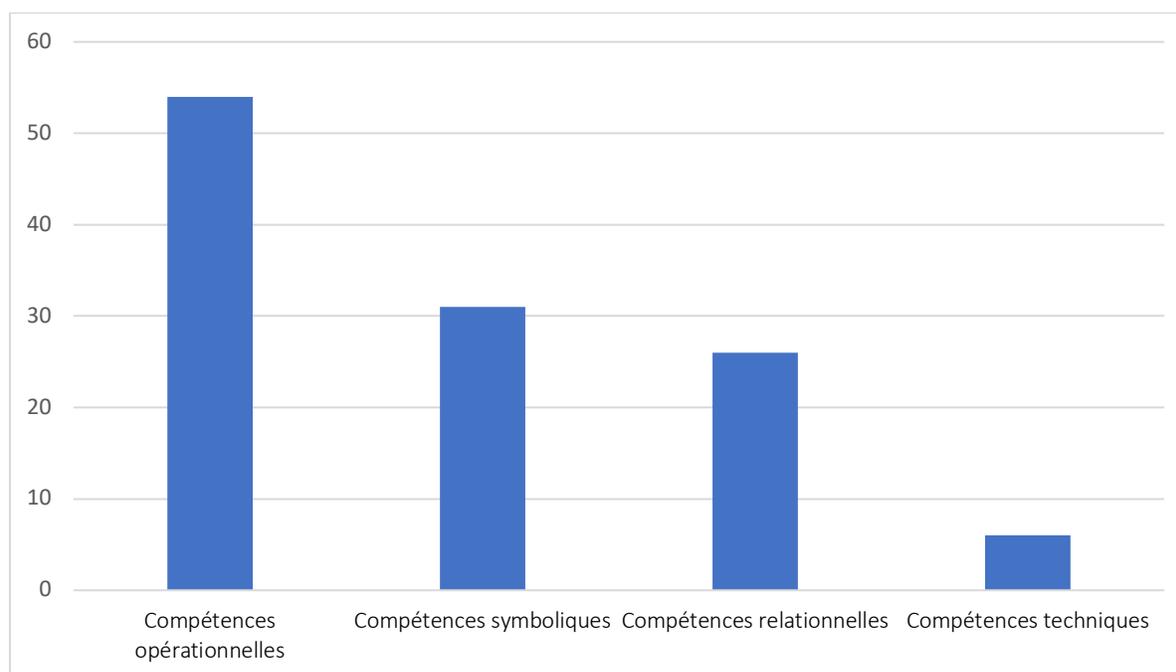
Avant de présenter les résultats, il convient de présenter sommairement les participants. Afin de respecter l'anonymat des personnes participantes, les titres d'emploi des personnes rencontrées ne sont pas spécifiés. De plus, certaines d'entre elles possédaient de l'expérience se rapprochant de la formation en milieu de travail que ce soit dans un autre poste, comme le coaching familial ou dans une autre carrière complètement. Ces personnes ont été identifiées comme étant plus expérimentées. Les huit personnes répondantes ont également été questionnées sur les formations reçues à ce jour en lien ou connexes à la formation en milieu de travail. Aucune formation n'était spécifiquement en lien avec la formation de travail, mais trois personnes (R6, R7 et R8) avaient reçu de la formation sur des notions comme le coaching parental, la communication et la prestation de formation à un groupe. Les caractéristiques de l'ensemble des participants sont décrites dans le tableau 4.1 qui suit.

Tableau 4.1 : Présentation sommaire des personnes participantes

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8
Titre d'emploi	Éducateur ou professionnel							
Possède une expérience connexe					X		X	X
A eu une formation sur un sujet connexe						X	X	X

Les entretiens individuels ont permis de soulever les difficultés vécues dans la mobilisation des compétences opérationnelles, symboliques, relationnelles et techniques. L'analyse de ces mêmes entretiens à l'aide du logiciel NVivo a ensuite permis de compiler la fréquence d'évocation de chaque difficulté par type de compétence. La fréquence des difficultés évoquées est représentée dans la figure 4.1 ci-dessous.

Figure 4.1 : Fréquences des types de difficultés dans l'accompagnement rapportées par les participants



Le tableau ci-dessus donne donc une vue d'ensemble des difficultés évoquées par les participants. L'axe horizontal présente les 4 sous-compétences de la compétence globale du formateur tandis que l'axe vertical indique la fréquence de l'évocation pour chaque difficulté. L'analyse du tableau permet d'affirmer que les

difficultés reliées à la compétence opérationnelle du formateur sont celles qui furent le plus fréquemment évoquées au cours des entretiens suivies dans l'ordre par les difficultés de la compétence symbolique et relationnelle. Une quatrième catégorie a émergé de ces entretiens : la compétence technique. Bien qu'aucune question ne visât à évaluer la maîtrise technique du métier initial des formateurs-accompagnateurs, trois participants ont relevé rencontrer des difficultés à ce niveau. Les prochains paragraphes soulèvent les difficultés vécues pour chaque catégorie de compétences.

4.1 Compétences opérationnelles

La compétence opérationnelle fait référence à l'aptitude du formateur-accompagnateur à mettre la personne apprenante au travail tout en l'amenant à découvrir le produit qu'elle doit faire, les tâches et le travail. C'est donc la compétence opérationnelle qui permet au formateur d'ordonner les savoirs à transmettre (Poitou, 1996 dans Balleux, 2002) et d'organiser les apprentissages dans une séquence graduelle, logique et structurée (Balleux, 2002). De plus, selon l'auteur, le formateur-accompagnateur doit être en mesure d'« expertiser » c'est-à-dire de donner une rétroaction constructive autant sur la finalité que le processus. Dans cette optique, les propos rapportés par les participants démontrent que certains éprouvent de la difficulté de faire apprendre ou du moins à composer avec le double rôle du nouvel employé c'est-à-dire de le traiter à la fois comme un employé et comme un apprenant.

« C'est vraiment problématique en ce moment. Il y a des RUV partout, mais le processus clinique ne roule pas plus. La compétence des éducateurs n'est pas plus là donc il y a un enjeu dans la façon de le faire. Il y a quelque chose qui ne marche pas dans l'accompagnement. » (R2-111).
« L'art de questionner pour qu'un adulte apprenne, il faut que tu sois capable de le faire. [...] Développer cette habileté-là, va te permettre d'accompagner le monde, parce qu'un adulte ce n'est pas en y donnant la notion [que tu le fais apprendre]. Tu vas le questionner. Tu vas le faire faire, il faut qu'il réfléchisse, il faut qu'il s'implique. Ce n'est pas toujours clair pour eux (les formateurs-accompagnateurs en milieux de travail » (R2-174).

« C'est quelque chose que j'ai de la misère à faire, donner une critique [sur le travail] à quelqu'un. Je vais donc plus me tourner vers les outils en disant de ne pas oublier de les utiliser. [...] je reprends ma stratégie. Je ne suis pas très créative pour trouver d'autres méthodes » (R1-58; 62).

« Quelquefois avec l'expérience, on fait des trucs de manière automatique, puis on le sait en dedans nous, mais c'est difficile à expliquer. [...] ben c'est ça, moi d'aller expliquer à quelqu'un, même si je le sais, quelquefois c'est dur à traduire en mot parce qu'on le fait automatiquement ou instinctivement » (R3 114;124).

« J'ai dû apprendre à rendre la personne autonome en mettant plus de temps au début, pour lui enseigner pour qu'après je sauve du temps à long terme, parce que moi j'avais vraiment tendance à pallier pour que le travail soit fait » (R3-158).

« [Ce qui est difficile] c'est plus, qu'est-ce qu'on met en place en lien avec le trouble grave du comportement puis qu'on collige dans des notes d'évolution pour s'assurer que ce qu'on a mis

en place a une incidence, puis qu'il y a une évolution qui se fait. De les inciter à mettre cette paire de lunettes là, c'est difficile à transmettre » (R7-301).

Cette difficulté à faire apprendre peut également être exacerbée par l'hétérogénéité des profils des apprenants :

« Elle n'a pas les connaissances de base et moi je n'ai pas le bagage pour la prendre d'aussi loin. Je ne crois pas que je pouvais faire différemment, elle n'avait juste pas la base pour être formable » (R1-131).

« Le plus difficile c'est vraiment s'accorder avec chacun parce qu'on a quand même tout un background, des façons de faire, c'est de s'enligner avec les demandes de l'établissement, mais partir des compétences de la personne et le bon vouloir de la personne puis adjacer ça ensemble » (R4-8).

« [...] les gens n'ont pas tous une technique en éducation spécialisée, par leurs parcours académiques et qu'est-ce qu'ils ont appris, ils n'ont pas la vision qui est reliée à notre mandat, dans notre travail qui est la réadaptation. En éducation spécialisée c'est ça que tu vois un peu tout le processus clinique, comment on arrive à faire une réadaptation, en insertion sociale. Ils font des stages aussi, entre autres. Ça fait que quand j'arrive à quelqu'un qui a un bacc, qui est super intéressant en psychologie, *which is nice*, mais ça ne leur a pas toujours permis de prendre ce qu'ils ont appris, puis de le connecter au terrain ! Là tu arrives dans un mandat un peu spécial qu'est les RAC, c'est complexe ! » (R6-263).

« C'est difficile parce que ce n'est pas tout le monde nécessairement qui apprend de la même façon » (R4-4).

Les propos rapportés ont également permis de constater une absence de variétés dans les moyens et stratégies utilisées pour faire apprendre une tâche ou un produit à effectuer. En effet, lorsque les formateurs-accompagnateur furent questionnés sur les stratégies qu'ils utilisent pour faire apprendre, les personnes plus expérimentées (R5, R7 et R8) rapportent utiliser des techniques d'impact, des schémas, du matériel visuel et organisent leurs apprentissages dans une séquence logique tout comme leur soutien. Il peut arriver qu'elles utilisent du soutien indirect (R7), mais cela semble s'inscrire dans un inventaire de stratégies plus élargi. À l'opposée, les formateurs-accompagnateurs moins expérimentés privilégient davantage les explications verbales et ils réfèrent les personnes apprenantes vers des mesures de soutien indirectes (Billet, 2001) comme des aide-mémoires et des pas-à-pas. Il arrive qu'une démonstration ait lieu une fois pour ensuite référer aux mesures de soutien indirect. Dans certains cas, le soutien direct, c'est-à-dire le soutien qu'offre l'employé plus expérimenté au nouvel employé par le biais d'explication ou de travail d'équipe (Billet, 2001), est vu comme la méthode de dernier recours si les mesures indirectes s'avèrent infructueuses ou que la personne ne démontre pas de potentiel à apprendre par elle-même initialement.

Personnes expérimentées :

« Je commence par un peu donner une base théorique après ça peut être un peu d'observation. Après ça, essaie, rétroaction. T'sais je le vois un peu comme ça[...] c'est ça mon objectif d'apprentissage quand je fais ça, j'ai un objectif derrière ça. Je l'improvise, mais j'ai un objectif » (R8-117).

« [l'utilisation de] techniques d'impact de même, peut-être moins, mais les schémas, je me rends compte que je fais plein de gribouillis tout le temps genre : pour la pyramide des lois, j'ai fait comme des organigrammes, des affaires comme un peu sur le *fly*, un peu comme en Saccade [Méthode d'apprentissages en TSA] » (R8-179).

C'est niais, mais ce n'est pas juste parler qui marche. Quelquefois, c'est comme [silence] on dirait qu'on le sait avec notre clientèle, mais des fois avec nos intervenants moins, ce n'est pas toujours le parler qui fait que la personne comprend! » (R8-212).

« Ben beaucoup, c'est sûr en m'asoyant à côté d'eux autres, puis en leur expliquant les choses au départ là. Mais après ça. [Réfléchit] Au début, je vais donner beaucoup d'intensité où je vais être très présente, je vais beaucoup donner beaucoup de soutien personnel en direct, des heures là. Rapidement quand même je vais essayer de m'estomper pour pas qu'ils développent une dépendance à mon soutien » (R7-126).

Personnes moins expérimentées :

« Moi, j'utilise beaucoup les aide-mémoires, des listes de vérification (...) les procédures, toutes ces choses-là. Donc si j'ai un truc précis à montrer, mais je vais envoyer le pas-à-pas, des documents à comment le faire, puis tout. Je trouve que pour moi, c'est un moyen j'utilise tout le temps. Je ne sais pas si les gens l'utilisent forcément, mais je me dis au moins ils ont les outils pour le faire, je vais les accompagner, puis, ensuite mon travail est fait et c'est réglé. (...) » (R1-28; 48).

« Je le réfère à des outils qui sont déjà existants. Après ça, je leur demande de consulter ces outils-là en premier s'ils ne sont pas déjà consultés. Après ça, je vais aller prendre du temps avec et je vais lui offrir un temps parce que je ne veux pas travailler en double puis des fois, on a déjà certains guides donc pourquoi j'irais? Les intervenants n'ont pas tendance à toujours prendre le temps [de prendre les outils] fait que moi je les recentre à prendre ce temps-là avant. Je dois dire qu'il y a beaucoup de mon travail qui est ça pour, après ça, m'asseoir parce que j'ai un peu horreur de m'asseoir, puis qu'on parte d'encore plus loin, puis que ça prenne encore plus de temps et c'est plus dur pour la personne aussi de comprendre. Fait que c'est sûr que si c'est quelque chose qui n'a pas d'outil de référence ou qui n'ont pas accès pour x raisons, ben là, c'est sûr que je vais y aller » (R6-146).

« Moi, j'ai des intervenants qui sont vraiment comme archi nuls en informatique, fait que c'est sûr que cette personne-là, ben je vais peut-être plus le faire en premier, puis je vais m'assurer qu'elle voit puis la deuxième fois à la limite, je vais le faire avec puis là c'est moi qui vais être comme plus spectateur ou je vais là comme ça si elle a des questions, je suis sur place ou des choses comme ça. Sinon je vais lui dire de m'appeler s'il y a de quoi et je vais l'aider à distance et je vais partager mon écran pour l'aider à débloquer à l'étape qu'elle est rendue » (R6-168).

Les propos rapportés témoignent également des difficultés à faire apprendre certaines tâches professionnelles plus procédurales comme la transcription d'un plan d'intervention dans l'application SIPAD, consigner les statistiques de prestation de service, remplir un formulaire de déclaration de recours à une mesure de contrôle non planifiée, etc. Certaines participantes indiquent également éprouver des difficultés à faire apprendre des éléments qui relèvent d'approches d'intervention ou de jugement clinique

« Tu sais quand tu expliques des choses qui semblent évidentes ou de base comme l'approche positive. Tu finis ta journée et tu penses que tu as clarifié les attentes. Tu reviens le lendemain et c'est encore la même chose. Les interventions n'ont pas changé. Je trouve ça dur de déconstruire des patterns, des habitudes qui sont installées depuis le début. Ces habitudes et tout s'appuient sur les croyances des personnes, c'est long à déconstruire » (R3-147).

« [ce qui est plus difficile] ça serait vraiment plus tout ce qui est diagnostic ou clinique » (R4-181).

« Cette transmission-là (intention éducative de l'intervention) je m'attends à ça d'un RUV sur le plancher parce que moi, comme gestionnaire, je ne l'ai pas cette connaissance-là. Je ne peux pas le faire. (...) Les raisons cliniques en arrière [des actions professionnelles]. Pourquoi tu fais ça? Ça rentre dans le leadership, mais on n'est pas rendu-là (...) » (R2-38).

Cette aptitude du formateur à faire apprendre des approches d'intervention se rapproche également de ce que Balleux (2002) décrit comme la compétence de symbolisation du formateur.

4.2 Compétence de symbolisation

La compétence de symbolisation principalement permet au formateur de transmettre une culture du milieu de travail à l'apprenant, mais aussi de ce que Balleux (2002) nomme « le sens plus caché des choses » (p.10). Étant amené à côtoyer l'apprenant régulièrement, le formateur exercera une certaine influence éducative sur l'apprenant et cela permettra de créer une dynamique d'apprentissage, mais également de transmettre les notions moins tangibles comme la culture du milieu, les normes sociales informelles, les valeurs rattachées au métier, etc. Pour se faire, Balleux propose quatre actions professionnelles du formateur qui représente cette compétence, notamment s'appuyer sur ses valeurs et idéaux ainsi que d'assumer une posture de formateur.

Bien que cette compétence soit la deuxième en importance dont les difficultés furent évoquées (voir figure 4.1), les personnes répondantes l'ont surtout abordée en parlant de leurs difficultés passées, surmontées et non actuelles. Ainsi, bien que ce ne soit pas un défi actuel, les propos rapportés permettent de comprendre les difficultés vécues par un formateur-accompagnateur débutant et par conséquent, des

mesures à mettre en place pour le futur. Les difficultés rapportées concernaient surtout le changement de posture c'est-à-dire quand la personne devenait formatrice-accompagnatrice en milieu de travail.

« Chaque RUV est tellement différent que c'est dur de dire que je vais faire comme un tel [RUV], parce que chacun a des trucs positifs comme chacun a des défauts, que c'est dur de savoir comme comment se positionner. J'aurais aimé que quand je commence, qu'on m'explique un peu le rôle de l'accompagnateur, les attentes envers les employés et les checklists et autres [outils d'accompagnement] qu'on nous les montre, puis qu'on nous accompagne un peu plus dans comme voici vos outils, voici ce que vous avez à faire. » D'avoir des exemples clairs de ce qui est attendu dans l'accompagnement sinon on l'apprend avec le temps, mais on perd le temps à l'apprendre » (R1-253;260).

« Il faut l'accompagner, mais avec un guide, une structure et non juste en l'air : « Ah ouais, on va travailler telle ou telle affaire ? Le formateur-accompagnateur n'est pas structuré dans son rôle et c'est lui ensuite qui doit accompagner. Ils sont *pitché* trop vite dans la mêlée. » (R2-154)

« J'avais de la difficulté à lâcher prise pour créer pour créer des opportunités d'apprendre pour le personnel et à pas m'en mêler » (R3-139).

« Tu sais, ça fait trois ans que j'étais éduc à cet endroit-là et d'un coup je monte, puis là c'est un rôle complètement différent avec des critères complètement différents et des attentes différentes. [C'était difficile de] savoir ce que je peux faire, qu'est-ce que je ne peux pas faire au niveau de mes tâches » (R4-57).

« Ça a été de redéfinir un nouveau lien de confiance avec ces gens-là. Les gens me connaissaient, il y avait des attentes à quand je suis arrivé. Ils m'avaient tous connu là en tant qu'éduc, fait qu'il s'attendait, comme on dirait des choses face à moi et ce que j'allais soutenir. Il fallait aussi que je me positionne pour pas tomber dans la même posture que mon prédécesseur, mais ce n'était pas évident. Le rôle est très clair et défini autant qu'il est comme mou. Je ne sais pas comment dire ce n'est pas un moule qui est solide, c'est un moule qui est mou, puis l'interprétation de tous vient comme un peu jouer ce moule-là dans comment il est façonné » (R6-11;72).

« Parce qu'on me dit : « *Fais ça* », mais je suis comme : « j'ai-tu l'droit ? C'est quoi mon rôle ? Je l'apprends en même temps que je fais ça. Je suis comme OK, jusqu'où c'est quoi la limite ? C'est quoi le cadre ? Moi j'ai besoin de l'avoir, de le comprendre plus théoriquement, le cadre et les limites, puis de faire : « OK, je peux, c'est ça mon rayon d'actions possibles quand ça dépasse ça, ça m'appartient plus. » C'est là que j'ai été capable, une fois que j'ai su ça » (R8-325).

4.3 Compétence relationnelle

En excluant la compétence technique qui a émergé, la compétence relationnelle du formateur est celle dont les difficultés furent le moins soulignées. Cela peut s'expliquer par le fait que les personnes sondées sont initialement issues d'un métier de relation d'aide. Les difficultés rapportées par les formateurs-accompagnateurs sont surtout par rapport aux rétroactions. Bien que la rétroaction soit une stratégie et pourrait être reliée à la compétence opérationnelle, la difficulté des personnes sondées était surtout la

gestion de l'impact de la rétroaction sur la personne accompagnée ainsi que d'adresser les malaises. La difficulté semble donc découler d'un souci de préserver la relation avec la personne accompagnée.

« Nommer les malaises, c'est con à dire, mais ce n'est pas évident ! Autant qu'avec un usager, je suis à l'aise de le faire, mais un employé du même niveau que moi c'est vraiment difficile. Plus qu'avec un usager. Personnellement, je trouve ça plus difficile » (R6-317).

« [...], mais tu ne peux pas être là comme cinq jours par semaine donc je pense que ton lien de confiance prend plus long, se créer plus lentement, mais ton lien se brise aussi plus facilement. Il est moins solide en tout temps. » Je suis quand même quelqu'un d'impulsif, quelqu'un qui est quand même assez direct. Je te dirais que je ne peux pas me permettre autant. Je reparle du lien fragile. Quelquefois, je trouve ça difficile de nommer des choses qui sont inconfortables parce que les gens sont saturés aussi » (R6-455).

« On aurait pu s'obstiner des heures de temps ! Puis c'était émotif, puis c'est quelqu'un avec qui j'ai un certain lien aussi fait que là, surtout que moi, moi je pense, je carbure à ça le lien, donc que ça, ce soit en remise en question... Ouf ça, c'est venu me chercher. Surtout que le lien c'est aussi un outil de travail, pis c'est comme c'est important pour moi que les liens soient cordiaux et professionnels. Je suis une personne qui déteste les conflits. » Comment je fais pour préserver le lien de confiance, mais répondre aux normes administratives ? » (R8-313).

« C'est difficile d'adresser quelque chose. Moi j'aime ça que les gens soient contents, qu'ils soient bien donc je trouvais difficile de devoir parfois les reprendre ou d'adresser quelque chose. Je peux prendre des grands détours et je ne suis pas certaine que je reste claire dans ce temps-là. Je prends tellement de détours en me disant que la personne va comprendre, mais, au final, probablement pas. C'était vraiment difficile d'apprendre à être plus direct. C'était plus difficile de faire des rétroactions. J'ai vraiment dû apprendre à être plus directe et plus claire, mais ce n'était pas facile » (R3-333).

4.4 Compétence technique

La compétence technique est primordiale dans l'éventail des compétences propres au formateur puisqu'elle fait référence à l'aptitude du formateur à effectuer les tâches du métier à transmettre. Pour Balleux (2002), il ne suffit pas de savoir ou de connaître. Il faut que le formateur maîtrise son métier pour ensuite mobiliser les autres types de compétences afin de bien transmettre le métier. Bien que les questions posées n'eussent pas pour objectif de sonder le niveau de compétence technique des formateurs-accompagnateurs questionnés, certains propos rapportés ont permis de faire émerger que certaines difficultés dans l'accompagnement peuvent découler du fait que certaines notions à transmettre ne sont pas maîtrisées par les formateurs-accompagnateurs eux-mêmes.

« On m'a dit que je ferais une bonne RUV, mais au final je n'avais pas nécessairement les connaissances pour bien faire ce rôle-là. Dès le départ, tu sais, ça a pris comme beaucoup de temps » (R1-352).

« J'ai l'impression que les RUV ont peut-être pas toute la compréhension pour le faire? [...] Comment on leur permet, puis comment on leur donne des compétences et la connaissance pour ensuite le montrer? » (R2-90).

« Encore là, des fois je ne me sens pas super compétente là-dedans. Pour élaborer des objectifs, il n'y a pas de problème (...) Moi dans le fond, ce qu'ils me demandent surtout, c'est d'accompagner l'intervenant pour le déposer au SIPAD puis à chaque fois j'ai l'air d'une perdue parce que je n'en ai pas fait tant que ça malgré les années d'expérience puis il n'est pas pantoute *friendly*. Je ne l'aime pas » (R7-324).

« Ben le point de départ ça serait qu'eux [les formateurs-accompagnateurs] même maîtrisent ce qu'ils doivent montrer. Ils doivent comprendre, ça serait idéal qu'ils aient expérimenté les tâches puis les fonctions. Ce n'est pas toujours le cas en ce moment » (R8-461).

« J'aurais aimé avoir une semaine pour vraiment voir est ce que je comprends, qu'est-ce que je m'en vais montrer aux autres? Si quelqu'un vient de me poser une question sur SIPAD, est-ce que je vais rusher ou je vais être correct? Ce n'est pas très professionnel, je te dirais d'être en train de chercher pendant quinze minutes avant de pouvoir donner l'information. Oui, c'est bon de chercher l'information pour donner l'exemple, mais il me semble qu'il y a des choses que je dois savoir du tac au tac. C'est vraiment ça qui a été un petit peu difficile pour moi comme parce que quelquefois y a des questions que je savais pas du tout la réponse. Pendant cette semaine-là, je referais le tour de toute la base parce que je dois le montrer, mais si j'ai des mauvais plis ou la mauvaise information? » (R4-312).

« Premièrement, je demande aux personnes, s'ils connaissent les applications ou connaissent le document qu'ils doivent remplir. S'ils disent non, moi je vais chercher l'information pour pouvoir faire voici le document ou voici le système » (R4-71).

4.5 Modalités de soutien souhaitées

En réponse aux multiples difficultés vécues en tant que formateur-accompagnateur en milieu de travail, les participants se sont exprimés sur les types de modalités de soutien qu'ils ont aimés ou qu'ils auraient souhaité avoir pour leurs fonctions. Le contexte d'intervention présenté au premier chapitre mettait en lumière qu'il n'existe pas de formation ou de modalité de soutien pour ces personnes qui font de l'accompagnement en milieu de travail. Le tableau 4.2 consigne les modalités suggérées par les participants.

Tableau 4.2 : Présentation des suggestions de modalités de soutien souhaitées par les formateurs-accompagnateurs en milieu de travail

		R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	Total
Ateliers sur l'accompagnement		X		X	X	X		X	X	6
Soutien en groupe	Codéveloppement	X		X			X	X	X	5
	Communautés de pratique	X				X	X	X		4
	Non spécifié	X		X	X	X	X			5
Soutien par les pairs					X	X	X	X		4
Mesures indirectes		X		X			X	X		4
Soutien individuel ou personne de référence	Externe	X				X	X			3
	Interne ou non spécifié	X	X	X	X	X	X		X	7
	dans l'action		X			X		X	X	4
	Accueil\Orientation	X	X		X		X	X		5
Établir des balises claires		X	X	X	X		X	X		6
Soutien aux compétences techniques					X			X		2

Les résultats présentés par le tableau 4.2 indiquent que les participants ne semblent pas préférer une modalité plus qu'une autre, mais plutôt plusieurs modalités qui auront de l'impact si elles s'inscrivent dans une démarche multimodale. La majorité (n=7) d'entre eux signalent vouloir une personne de référence pour les accompagner dans leur fonction ainsi que des ateliers sur l'accompagnement (n=6). Une minorité souhaiterait du soutien quant aux compétences techniques (n=2) ou du soutien par une personne externe au service (n=3). De façon générale, ils veulent en effet se former que ce soit par des ateliers ou du soutien individuel, mais les propos rapportés indiquent qu'ils sont surtout à la recherche de façon de briser l'isolement du formateur-accompagnateur pour apprendre des pairs.

« [...] en RAC, quand on est éduc ou ASSS, on est là pour travailler ensemble. On est des gens qui aiment travailler en équipe généralement, en tout cas, moi, j'adore ça! Tu arrives comme RUV, tu te ramasses avec pas d'équipe. C'est le no man's land, c'est exactement ça. Cette position est *câlissement* inconfortable pour moi parce quelqu'un qui aime réfléchir avec les gens. Je n'aime pas être seul sur mon bord puis genre leader mes affaires. Je n'ai pas de personnalité autodidacte » (R6-588).

« Je trouve que parfois on n'est pas assez ensemble » (R1-296).

« Donc un espace de groupe, avec un ordre du jour et des thèmes et des échanges. On pourrait se donner des trucs et on ressort avec des idées et s'apaisait en se disant qu'on n'est pas la seule personne qui rush » (R1-373).

J'ai eu du soutien d'un autre RUV. Ça été vraiment bénéfique là parce que c'était une grosse chaussure, tu sais passer d'éduc à RUV et de devoir accompagner, c'est une autre posture à adopter » (R6-493).

« Je ne pense pas être le seul à me sentir seul donc je pense que ça serait le fun d'avoir des modalités entre accompagnateurs pour parler et s'entraider. Ça nous formerait un réseau. Du co-développement entre formateurs-accompagnateurs, ça serait intéressant » (R6-597).

« Je suis certaine que ce que moi je vis, d'autres personnes l'ont vécu aussi. Ce sont toujours des enjeux qui reviennent donc peut-être que d'autres personnes ont des solutions. On travaille tous en parallèle sans travailler ensemble » (R3-377).

D'ailleurs les quelques personnes qui ont eu du soutien par les pairs dès leur arrivée, dénotent une expérience positive.

« Je te dirais que les autres RUV ont été vraiment aidants. (...) Ici j'ai trouvé que l'équipe de RUV était très soutenante. Les gens m'envoyaient des courriels avec les outils, les conseils, les modèles de courriel sans que j'aie eu à demander ce soutien-là. Pour moi ça vraiment été aidant » (R3-304).

« J'ai eu du soutien d'un autre RUV. Ça été vraiment bénéfique là parce que c'était une grosse chaussure, tu sais passer d'éduc à RUV et de devoir accompagner, c'est une autre posture à adopter » (R6-493).

Outre briser l'isolement, le besoin d'avoir un atelier ou une formation a été évoqué chez les participants R7 et R8, mais cela avait surtout pour but d'avoir les grandes lignes sur l'accompagnement ainsi que de développer un vocabulaire afin de partir d'une base commune. Les participants nomment avoir besoin d'expérimenter et de partager afin d'apprendre (R5, R6, R7, R1) et non d'avoir du contenu théorique ou de façon autodidacte.

« Je ne sais pas, je ne sais pas s'il pourrait exister une formation sur comment être RUV, mais si c'était quelque chose qui pourrait être fait, moi je la suivrais. Faudrait que ce soit une combinaison de comment les gens apprennent, nous en tant que RUV, les différents moyens qu'on peut utiliser (...). Je peux juste en nommer deux, mais j'en utilise sûrement plus, mais je n'arrive pas à les identifier ou à les reconnaître. Donc oui une petite formation sur l'apprentissage, l'accompagnement puis comment préserver une relation et reprendre des notions » (R1-394).

« Genre de faire une formation de formateur, assoyez-vous et écouter. Non pas du tout parce que ça ne travaille pas les habiletés. La posture là, tu peux ben l'avoir dans ta tête, mais ça se concrétise peut-être dans ta bouche ou ton savoir-être. Pourquoi pas du *codev* entre formateurs? » (R8-495).

« Je dois le faire pour comprendre. Pour moi, apprendre, j'ai besoin de faire, de voir et de toucher. Je suis quelqu'un qui observé beaucoup, fait que je n'ai pas la possibilité d'observer, ben pour moi, c'est difficile à transposer à moi, puis de moi juste créer comme d'être un peu autodidacte. Je pense que je ne suis pas tout seul là-dedans, puis l'être humain, je pense qu'il est peu de même aussi. On regarde beaucoup l'autre à côté pour apprendre. Enfin moi ce que j'aurais aimé » (R6-250).

Une autre mesure de soutien qui a fait presque l'unanimité est celle d'avoir une personne de référence. La fonction de cette personne varie selon les répondants. Pour certains c'est d'avoir un formateur-accompagnateur pour le rôle de formateur-accompagnateur et pour certains c'est d'avoir une personne de référence pour des besoins ponctuels comme des questions ou des enlignements

« Clairement, d'avoir un responsable d'unité de vie de référence, d'avoir du coaching et de créer un genre de communauté entre nous. On le fait de plus en plus, mais c'est informel » (R7-460).

« Je pense qu'un atelier ou une formation, ce n'est jamais perdu, mais rien d'élaboré non plus parce que comme je te disais, je pense que l'accompagnement réel est tout aussi primordial » (R5-454).

« Ce serait intéressant d'avoir un genre de mentor de formateur-accompagnateur. Je ne sais pas, un genre de conseiller sur comment accompagner, un genre de conseiller à qui se référer » (R3-368).

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Dans ce cinquième chapitre, nous proposons une discussion de l'ensemble des résultats du présent projet. Pour ce faire, nous présenterons d'abord un rappel du contexte d'intervention, des objectifs du projet afin de discuter des résultats aux regards de chaque objectif. Le chapitre se conclut avec une analyse critique de l'ensemble de la démarche.

5.1 Rappel du contexte et des objectifs d'intervention

Dans un contexte de pénurie de ressources humaines malgré une augmentation des besoins de services de réadaptation en déficience intellectuelle, trouble du spectre autistique, déficience physique (DI-TSA-DP), la formation en milieu de travail est vue comme moyen efficace pour former le personnel éducateur qui œuvre dans un service spécialisé avec des qualifications académiques diverses. En l'absence d'éducateur d'expérience pouvant avoir une fonction de formateur en milieu de travail, la tâche revient aux responsables d'unité de vie, qui sont eux-mêmes éducateurs, et qui sont libérés de leurs tâches pour remplir des tâches administratives et jouer un rôle de formateur-accompagnateur en milieu de travail. Or, les écrits scientifiques indiquent qu'un rôle de formateur-accompagnateur requiert des compétences particulières et que l'expérience ne suffit pas pour jouer ce rôle efficacement. Les responsables d'unité de vie se retrouvent ainsi dans une position de formateur sans avoir de soutien pour développer les compétences nécessaires. C'est donc en optant pour une stratégie d'intervention inspirée de la recherche-action en contextes éducatifs que le projet vise à une fournir une solution possible qui adresserait une facette d'un problème multidéterminé. Ainsi, l'objectif général du présent projet d'intervention consistait à augmenter la qualité des apprentissages effectués en milieu de travail en optant pour le développement des compétences des formateurs-accompagnateurs. Pour ce faire, nous avons opté pour les deux objectifs spécifiques suivant :

Objectif 1 : Déterminer les dimensions de la compétence du formateur-accompagnateur à développer chez les personnes effectuant de l'accompagnement de formation individualisé au sein des ressources à assistance continue

Objectif 2 : Identifier les modalités de soutien pour développer les dimensions ciblées.

5.2 Objectif 1 : Déterminer les dimensions de la compétence du formateur-accompagnateur à développer

Pour le premier objectif, la collecte de données effectuées auprès des huit personnes a permis de situer les difficultés relevées en fonction des différentes dimensions des compétences du formateur-accompagnateur (Balleux, 2002; Voyer et al., 2016). Cette collecte a permis de mettre en lumière que la compétence opérationnelle était celle qu'il convenait le plus de s'y attarder puisque les participants lui ont accordé le plus d'importance.

5.2.1 La compétence opérationnelle

La plupart des personnes participantes rapportent apprendre dans l'action. Par des mises en situation, en s'appuyant sur leurs expériences, elles peuvent réfléchir à leurs pratiques d'accompagnement avec leurs pairs. Ce type de stratégie, concorde avec les bonnes pratiques pour l'apprenant adulte en milieu de travail (Bourgeois et Mornata, 2011; Roussel, 2011; Charlier, 2012). Lorsqu'ils se forment, les formateurs-accompagnateurs souhaitent avoir des modalités de soutien et de développement professionnel en ce sens. Or, quand ces derniers doivent à leur tour former le nouveau personnel, les pratiques déclarées des formateurs-accompagnateurs indiquent qu'ils optent majoritairement pour des mesures indirectes pour faire apprendre. En effet, les formateurs s'attendent à ce que les apprenants¹¹ fassent preuve d'autonomie et d'autodidactie et qu'ils utilisent eux-mêmes les guides, les vidéos d'autoformation ou bien qu'ils soient en mesure de réaliser la tâche attendue après une explication sans soutien supplémentaire.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce paradoxe, notamment la charge de travail, mais aussi la culture de la gestion axée sur les résultats qui vient teinter l'organisation du travail et des tâches. Dans un souci de performance en contexte de surcharge de travail, il est possible de croire que les formateurs-accompagnateurs décident d'opter pour des mesures indirectes pour faire apprendre puisque cela requiert moins de temps pour le formateur-accompagnateur et que la diffusion d'un guide ou d'une vidéo explicative indique que le travail a été réalisé. Ainsi, le soutien offert par les formateurs-accompagnateurs vise plutôt l'atteinte des indicateurs de performance de l'organisation (le résultat) plutôt que le soutien du processus d'apprentissage de l'apprenant.

¹¹ Rappelons au lecteur que dans ce projet, le terme apprenant fait référence à l'employé en apprentissage en milieu de travail.

Pour soutenir le processus d'apprentissage des nouveaux employés, il conviendrait d'opter pour des mesures de soutien direct comme du modelage ou de l'accompagnement dans l'accomplissement de la tâche. Puisqu'elles requièrent plus de temps et d'investissement du formateur-accompagnateur, dans une approche axée sur les résultats, elles sont mises de côté parce qu'elles sont perçues comme une perte de temps. Pourtant, le formateur-accompagnateur gagnerait à se concentrer sur le processus d'apprentissage de l'apprenant et viser l'augmentation de l'autonomie de l'apprenant plutôt que de viser l'atteinte des objectifs uniquement puisque l'apprentissage par la réflexion dans l'action est au cœur de l'apprentissage en situation de travail (Bourgeois et Mornata, 2011).

Ce paradoxe peut également s'expliquer par une méconnaissance des formateurs-accompagnateurs quant aux diverses stratégies pour faire apprendre un métier. Cela semble donc les amener à s'appuyer sur leurs propres expériences pour faire apprendre. Or, plusieurs ont évolué dans un paradigme d'enseignement plus magistral qui a longtemps dominé le système scolaire et qui teinte, encore aujourd'hui, le domaine de la formation continue. Il s'avère donc essentiel d'amener les formateurs-accompagnateurs à augmenter leur répertoire de moyens et de stratégies pour faire apprendre.

L'intervention en éducation spécialisée et l'accompagnement en milieu de travail ont comme similarité qu'ils nécessitent des habiletés ouvertes¹² puisque ce ne sont pas des actions professionnelles répétitives, mais plutôt des situations qui requièrent de l'adaptation ainsi qu'une analyse de plusieurs facteurs pour prendre les bonnes décisions. En effet, intervenir en contexte de risque suicidaire ou former quelqu'un sur une approche d'intervention relève d'habiletés ouvertes. Comme les solutions sont multiples, la personne doit alors s'appuyer sur ses habiletés de résolution de problème et sa capacité d'adaptation pour choisir quoi faire et comment procéder (Blume et al., 2010; Roussel, 2016). Les modalités de soutien mises en œuvre par les formateurs-accompagnateurs doivent donc être en adéquation avec le type d'habiletés qu'on cherche à développer. C'est le changement de comportement dans les actions professionnelles qui indiquera que le transfert des apprentissages est un succès.

¹² À l'opposé, les habiletés fermées font référence aux actions professionnelles procédurales et fixes. Comme par exemple, procéder à un changement de pneu d'une voiture.

En s'appuyant sur la taxonomie du transfert des apprentissages de Roussel (2011) adapté de Haskell (2001), il convient de statuer que les apprentissages que les formateurs-accompagnateurs devront effectuer nécessiteront un transfert éloigné; c'est-à-dire qu'il y aura peu de similarité entre les situations de formations et les contextes d'applications. Ceci est exacerbé par la variété des qualifications académiques des apprenants et de l'hétérogénéité des profils des usagers de chaque résidence. Par conséquent, il est difficile de reproduire toutes les situations et les possibilités d'intervention et de les inclure dans une formation. De plus, selon les propos de Perkins et Salomon (1989) cités par Roussel (2011), les apprentissages qui se transféreront en contextes éloignés seront mieux soutenus par l'utilisation de stratégies métacognitives¹³ qui permettront aux personnes de réfléchir à leurs processus cognitifs et aux actions en découlant pour ensuite s'autoréguler. Ainsi, au fil des apprentissages, la personne qui aura pris conscience de ses réflexions et de processus cognitifs agira, par la suite, avec une intention plus claire.

Il est important de mettre en lumière que nous faisons en quelque sorte face à un double défi dans la présente situation. Il faut effectivement opter pour des stratégies métacognitives pour favoriser les apprentissages chez les formateurs-accompagnateurs afin qu'ils développent les habiletés nécessaires pour faire apprendre. Cependant, les formateurs-accompagnateurs doivent également apprendre à utiliser des stratégies pédagogiques qui favoriseront le recours aux stratégies métacognitives; puisqu'ils doivent faire apprendre, aux éducateurs spécialisés, des habiletés ouvertes qui s'articuleront dans plusieurs contextes, auprès d'usagers très différents dont le seul dénominateur commun est qu'ils ont un trouble grave du comportement qui se manifeste bien singulièrement pour chacun d'entre eux.

En réponse à ce double défi, nous croyons qu'il est plus que pertinent d'opter pour des modalités de soutien qui permettront une pratique réflexive chez les formateurs-accompagnateur afin qu'ils puissent développer les compétences nécessaires pour l'action de former, mais aussi qu'ils vivent comment ce type d'habiletés

5.3 Objectif 2 : Identifier les modalités de soutien pour développer les sous-compétences ciblées.

Ce deuxième objectif avait pour but d'identifier les modalités qui soutiendraient le développement des compétences à développer ciblées par le formateur-accompagnateur. Conformément à l'approche de la recherche-développement, les participants furent impliqués dans la proposition des modalités présentées.

¹³ La métacognition permet à une personne de comprendre, de planifier, de surveiller et d'auto-réguler ses propres processus cognitifs et d'apprentissage (Kaiser et Kaiser, 2009). Les stratégies comme réfléchir à voix haute, la tenue d'un journal réflexif, l'auto-évaluation favorisent le développement des habiletés de métacognition.

Bien qu'il apparaisse essentiel que les modalités ciblent davantage la dimension opérationnelle, les modalités favoriseront également les autres dimensions de la compétence du formateur c'est-à-dire les compétences de symbolisation, éthiques, relationnelles et techniques.

5.3.1 Ateliers de formation

Tel qu'évoqué précédemment, les participants ont partagé leurs idées quant aux modalités qui leur permettraient d'améliorer leurs compétences de formateurs-accompagnateurs. La formation plus classique de type magistral avec des activités n'est pas ressortie autant qu'anticipée comme modalité de soutien. Elle fut plutôt évoquée comme moyen de mieux connaître le vocabulaire et les concepts connexes afin de potentialiser les autres modalités comme les communautés de pratique. Dans cette optique, nous suggérons ainsi d'opter pour de courts ateliers qui viseraient à initier les formateurs-accompagnateurs à l'approche de l'apprentissage en milieu de travail, ce qui permettrait ensuite d'avoir un vocabulaire commun et une compréhension commune de la dynamique d'accompagnement ce qui leur permettra de renforcer leurs compétences de symbolisation et opérationnelles. Le tableau qui suit suggère des thématiques possibles.

Tableau 5.1 : Suggestion de thèmes pour les ateliers

Suggestion d'ateliers	
Thèmes abordés	Intention visée
Qu'est-ce que l'accompagnement en milieu de travail?	Échanger sur les visions quant à l'accompagnement en milieu de travail
Principes d'accompagnement (Voyer et al.2017)	Présenter les principes d'accompagnements et échanger
Compétences du formateur	S'interroger sur les compétences nécessaires pour former.

En optant pour un atelier sur ces thèmes animés par l'auteure, cela permettrait d'initier les participants à l'approche de l'apprentissage en situation de travail et aux sujets connexes y étant rattachés. En plus de partir sur des connaissances communes, cela permettrait aux participants de réaliser ce qu'ils ne savent pas, de comprendre comment ces notions pourraient les soutenir dans leur fonction de formateur-accompagnateur et donc d'alimenter leur motivation en s'attardant à la valeur perçue de la tâche. Dans une perspective de cognition sociale, Vroom (1964) avance dans sa théorie des attentes que la motivation au travail repose sur trois dimensions : (a) les attentes de réussites en fonction de l'effort (*Expectancy*); (b)

la réussite sera utile aux buts poursuivis par la personne (*instrumentality*) et (c) l'importance accordée aux buts poursuivis (*value*; Bourgeois, 2011).

Dans le même courant de pensée, Eccles et Wigfield (2000) ajoutent à ces dimensions l'importance de la valeur perçue de la tâche ou des apprentissages. Ces derniers définissent la valeur perçue comme étant l'appréciation subjective d'une personne quant à l'utilité de la tâche ou des apprentissages pour le futur. Cette valeur est composée de quatre dimensions en interaction, soit (1) l'utilité perçue, (2) l'importance, (3) le coût ainsi que (4) l'intérêt subjectif. La première dimension fait référence au lien que la personne fait entre les apprentissages et ses buts tandis que la deuxième dimension est l'importance qu'accorde la personne à réaliser l'apprentissage. La troisième dimension aborde le coût psychologique et physique d'effectuer la tâche ou l'apprentissage demandé, faisant ainsi référence aux aspects plus négatifs de l'investissement requis (Roussel, 2011). Quant à la dernière dimension, elle réfère à l'intérêt subjectif que la personne accorde aux apprentissages ou tâches demandées. Nous croyons que des ateliers permettraient de susciter la motivation des formateurs-accompagnateurs à participer aux différentes modalités d'apprentissage en milieu de travail en démontrant comment les futurs apprentissages seront pertinents pour la pratique professionnelle de formateur-accompagnateur. D'autant plus que la valeur perçue de la tâche est intéressante quand on cherche à motiver des apprenants en milieu organisationnel (Roussel, 2011). En effet, selon Roussel (2011), une perception positive par l'apprenant sur l'utilité des apprentissages à effectuer aura un effet favorable sur le transfert des apprentissages par la suite. C'est d'ailleurs une stratégie intéressante que les formateurs-accompagnateurs gagneraient à connaître puisqu'ils doivent à leur tour, faire développer des compétences à des apprenants adultes.

Toutefois, pour apprendre davantage et plus concrètement, les formateurs-accompagnateurs ont clairement nommé préférer l'apprentissage par les pairs. Il convient donc de mettre de l'avant des modalités d'accompagnement accordant une grande place à ce type d'apprentissage dans l'éventail de modalités que nous allons développer. D'ailleurs, dans son récent guide *Attraction, rétention et bien-être au travail des intervenants en troubles graves du comportement*, le SQETGC (2021) recommande de prioriser des formations dans l'action ainsi que de l'accompagnement professionnel. En effet, s'appuyant sur Knowles (2005), le SQETGC (2021) affirme que la formation traditionnelle rejoint moins l'apprenant adulte puisque ce dernier apprend davantage par l'expérience et la résolution de problème.

5.3.2 Apprentissages par les pairs

L'apprentissage par les pairs est une modalité qui fut fréquemment abordée, que ce soit dans une formule en groupe ou par d'autres moyens. Ces formules sont décrites dans les sections qui suivent.

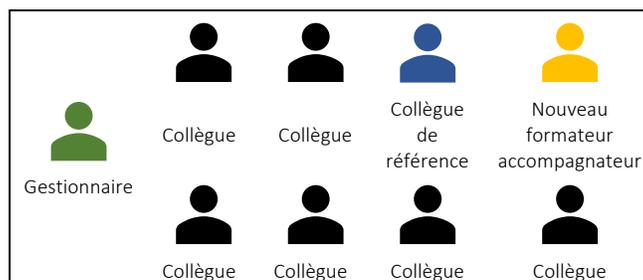
5.3.2.1 Communauté de pratique et codéveloppement

Une fois qu'une base commune est établie, il serait pertinent d'ensuite explorer d'autres thèmes ainsi que d'échanger à partir des expériences des participants. À différents moments les personnes répondantes ont soulevé la pertinence d'avoir des communautés de pratique ou des groupes de codéveloppement. Au cours des entretiens, ces deux termes ont été utilisés pour faire référence à l'apprentissage entre pairs. Il n'est toutefois pas possible de savoir si les participants utilisent les termes de façons interchangeable ou s'ils font bel et bien la distinction entre ces modalités d'apprentissage. En effet, bien que ces deux termes fassent référence à une modalité d'apprentissage par les pairs, ils ne sont pas identiques. Une communauté de pratique fait référence à un groupe qui décide d'approfondir un thème ou un sous-thème qui intéresse chaque membre de la communauté de pratique (Chaire d'étude sur l'application des connaissances dans le domaine des jeunes et de familles en difficulté, 2015). Quant au groupe de codéveloppement, il permet à un participant d'obtenir du soutien à propos d'une situation problématique, mais le sujet n'est pas obligé de rejoindre tout le groupe (Payette et Champagne, 1997). Dans une formule structurée en six étapes, un participant évoque un problème pour lequel il désire avoir une solution. Au fil des différentes étapes, les autres participants qui agissent à titre de consultants pourront poser des questions et proposer un plan d'action. Dans le cadre de ce projet d'intervention, la communauté de pratique semble être plus pertinente qu'un groupe de co-développement puisque les échanges sur le thème de l'apprentissage en situation de travail pourraient être explorés en plusieurs sous-thèmes. Le but de l'apprentissage entre pairs serait plutôt d'améliorer collectivement la pratique professionnelle quant à l'apprentissage en milieu de travail et non se pencher sur un problème vécu. De plus, puisque cet apprentissage s'effectuerait entre collègues, il est possible que les gens soient moins à l'aise de partager leurs difficultés dans l'accompagnement comme la formule codéveloppement le requiert. La communauté de pratique sur le thème de l'accompagnement en milieu de travail permettrait ainsi de rassembler les formateurs-accompagnateurs pour échanger sur une série de thèmes reliés à l'apprentissage en situation de travail. Ces thèmes devraient également être décidés en groupe afin que cela corresponde aux besoins des formateurs-accompagnateurs.

5.3.2.2 Orientations des nouveaux formateurs-accompagnateurs

Lors des entretiens, la majorité de personnes sondées a suggéré d'instaurer une période d'orientation pour les nouveaux formateurs-accompagnateurs. Cette période d'orientation d'une durée approximative de deux semaines aurait pour but de prévoir l'accueil de la personne et d'être jumelée avec d'autres formateurs-accompagnateurs. Cette suggestion découlait du fait que plusieurs d'entre eux avaient eu l'impression d'être lancés dans la mêlée sans avoir eu d'explication quant à leurs rôles ou sans avoir vu comment d'autres formateurs-accompagnateurs s'y prenaient concrètement. Afin de répondre à ce besoin de soutien quant au développement des compétences des nouveaux formateurs-accompagnateurs, nous avons suggéré au milieu d'intervention une formule d'accueil que nous avons eu l'opportunité de tester spontanément et d'en bonifier au cours d'un échange informel avec des formateurs-accompagnateurs. La proposition de cette structure d'accueil est donc le résultat d'une collaboration entre l'auteur et ses collègues. Bien que la phase de mise à l'essai ne fût pas initialement prévue dans le cadre de ce projet, nous avons profité de l'arrivée d'une nouvelle collègue pour tester cette modalité de soutien et de le documenter parallèlement au déroulement du présent projet. Pour être efficaces dans l'accueil et intégration des nouveaux, nous avons décidé de nous répartir des rôles parmi les membres de l'équipe. La figure 5.1 présente une schématisation de la répartition des rôles.

Figure 5.1 : Répartition des rôles lors de l'arrivée d'un nouveau formateur-accompagnateur.



Il fut donc convenu de cibler un collègue formateur-accompagnateur qui serait la personne de référence pour l'accueil et intégration du nouveau collègue au sein de l'équipe. Ce rôle peut être assumé par toute personne intéressée. Dans le cadre de cette première implantation, l'auteure a assumé cette fonction afin de tester la modalité. En collaboration avec la nouvelle personne et les autres collègues, nous avons ensuite établi d'un horaire qui alternait rencontre avec la collègue de référence et orientation en milieu réel avec un collègue. Cette période d'orientation permet au nouveau formateur-accompagnateur de se faire accueillir par une collègue, se faire expliquer le rôle et de prévoir une structure d'accueil et d'intégration en cohérence avec les besoins perçus de la personne. De plus, cet accueil vient légitimer la posture d'apprenant

du nouveau formateur-accompagnateur et le fait qu'il ne sait pas tout ce qu'il doit savoir, mais que plusieurs modalités peuvent soutenir ces apprentissages. Ainsi, cet accueil permet de soutenir le développement des compétences opérationnelles puisque le nouveau formateur s'initie aux façons de former les nouveaux employés en accompagnant des collègues. Cette modalité vient également soutenir le développement des compétences de symbolisation puisque cette structure permet au nouveau formateur-accompagnateur d'apprivoiser son rôle et sa nouvelle posture. Pour cette première tentative, nous avons opté pour la structure présentée dans le tableau 5.2.

Tableau 5.2 : Structure d'accueil et intégration sur deux semaines.

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
1	Accueil (CR+G) <ul style="list-style-type: none"> • Présenter la charge de cas (G) • Présentation de la coordination (CR) • Présentation du rôle (CR) • Établir une période d'orientation avec la personne (CR) 	Pairage avec un collègue de RAC DI-TSA (C)	Journée dans le milieu #1 avec le collègue sortant (C)	Pairage avec un collègue de RAC DI-TSA (C)	Journée dans le milieu #2 avec le collègue sortant (C)
2	Retour (CR) <ul style="list-style-type: none"> • Retour sur la semaine • Questions, commentaires, • Présentation des tâches concrètes • Présentation des divers outils et applications 	Journée dans le milieu #3 avec le collègue sortant (C)	Pairage avec un collègue de RAC DP (C)	Autonome	Autonome Appel avec CR pour suivi de l'arrivée
	1x mois ou au besoin		Rencontre pour soutien ou discuter du rôle (CR)		

Cette première tentative fut accueillie favorablement. Nous avons pu constater que cela permet à la nouvelle personne de se créer un réseau d'entraide plus rapidement puisqu'elle est immédiatement mise en contact avec d'autres collègues. Sans cette formule, les nouveaux formateurs-accompagnateurs découvrent leurs collègues lors des rencontres d'équipe bimensuelles. Le nouveau formateur-accompagnateur est également moins surpris par la nature des tâches et comprend plus rapidement son rôle et la posture nécessaire. Cette découverte et appropriation de la posture n'est pas sans rappeler la notion de compétences symboliques comme évoquée par Balleux (2002). Puisque cette modalité permet de soutenir le développement des compétences opérationnelles et symboliques, il fut décidé d'implanter cette modalité de soutien pour tous les nouveaux formateurs-accompagnateurs futurs. De plus, cette modalité rejoint la suggestion des participants d'avoir une période d'orientation ainsi qu'une personne de référence comme modalité de soutien.

5.3.2.3 Tableau de soutien entre formateurs-accompagnateurs

Certains participants ont évoqué éprouver des difficultés avec des tâches qui relèvent du métier initial, ce que Balleux (2002) identifie comme étant la dimension technique de la compétence du formateur. En effet, des participants ont nommé qu'ils éprouvaient parfois de la difficulté à accompagner un éducateur sur certaines notions puisqu'ils ne les maîtrisent pas eux-mêmes comme consigner un plan d'intervention dans l'application SIPAD, effectuer la tenue de dossier ou même remplir le formulaire de divulgation de recours à une mesure de contrôle non-planifiée. En réponse à ce problème, nous avons proposé un outil de référence entre collègues. Une première version présentée aux participants a permis d'aboutir à une version plus complète. La figure 5.2 qui suit présente cet outil et est disponible à l'annexe.

Figure 5.2 : Tableau de référence entre collègues

Thèmes		PRÉNOM	PRÉNOM	PRÉNOM	PRÉNOM	PRÉNOM	PRÉNOM
SIPAD	Naviguer dans SIPAD						
	Mettre le plan d'intervention au SIPAD						
	Statistiques HPS-HAP						
HORAIRE	Brouillon horaire						
BUDGET	Conciliation bancaire mensuelle						
	Demande d'avance de fonds						
	Inventaires des biens						
CLINIQUE	Tenue de dossier- (Dossier physique)						
	Tenue de dossier SIPAD						
	Application Somnet						
	Monitoring\ Suivi des interventions						
	Notes d'évolution						
	Devenir éducateur pivot						
	Mesures de contrôle						
	Processus AIMM-PAM						
	Troubles graves du comportement						
	Approche positive et autodétermination						
	Processus clinique						
Tâches en RAC	Épicerie						
	Commande GRM						
	Inventaire de la trousse premiers soins						
	Inspection santé sécurité au travail (SST)						
	Relevé de présence usagers						
	Réception de la médication						
	<i>insérez vos idées</i>						

Bien que l'outil ne résolve pas le problème à la source, le tableau de référence entre collègues permet d'identifier les forces de chaque formateur-accompagnateur. Les lignes colorées présentent les différentes actions professionnelles de l'éducateur spécialisé pour lesquelles le formateur-accompagnateur peut être appelé à offrir un soutien. Ce tableau est disponible dans un dossier commun sur le serveur infonuagique de la coordination et permet à tous les formateurs-accompagnateur d'identifier les sujets et actions professionnelles qu'ils maîtrisent. En retour, lorsqu'ils ont besoin de soutien sur un sujet précis, ils peuvent consulter le même document afin de savoir vers qui se référer pour obtenir du soutien dans l'optique de mieux soutenir les éducateurs par la suite.

5.3.3 Autres actions de soutien connexes

5.3.3.1 Baliser le rôle du formateur-accompagnateur

L'absence de balise claire et définie telle que rapportée par les participants laisse croire que cela a été un obstacle quant à la transition vers l'adoption intentionnelle de la posture de formateur nécessaire à la compétence de symbolisation (Balleux, 2002). Il apparaît donc important qu'un travail soit fait de baliser le travail du formateur-accompagnateur avec des mandats clairs. C'est entre autres une recommandation de Voyer et al. (2017) dans les sept principes que le formateur-accompagnateur balise son rôle auprès de l'apprenant. Si le rôle n'est pas clair pour le formateur-accompagnateur lui-même, il est raisonnable de croire qu'il est difficile pour le formateur-accompagnateur d'instaurer en retour des balises claires auprès de l'apprenant qu'il côtoie. Bien que le libellé de poste du responsable de vie soit encadré par une nomenclature gouvernementale, il serait pertinent de contextualiser les tâches et attentes dans le contexte singulier que sont les résidences en réadaptation. De plus, bien que cela requiert un travail de plus longue haleine, un référentiel de compétences du formateur-accompagnateur en milieu de travail et, plus précisément, au sein de la coordination en troubles graves du comportement permettrait également de professionnaliser ce rôle et assurerait un meilleur suivi des compétences à développer. En effet, il est difficile de savoir quelles sont les compétences qui doivent être améliorées et les critères de performance de celles-ci, si ces les compétences attendues par l'organisation ne sont pas statué.

5.3.3.2 Partage de références

Voyer et al (2017) nomment qu'il est important pour le formateur-accompagnateur de se professionnaliser dans ce rôle. Dans cette optique, nous croyons qu'il est intéressant d'ajouter une section *références* dans le dossier commun sur le serveur infonuagique de la coordination dans laquelle se trouverait des références bibliographiques, des webinaires, des textes scientifiques, des ateliers en ligne ou même des programmes universitaires qui soutiendrait le développement des compétences d'un formateur en milieu de travail. Ces références pourraient être pertinentes pour la personne qui souhaite se développer davantage. Nous avons également proposé la création d'une équipe *Teams*¹⁴. Toutefois, l'équipe n'a pas vu de valeur ajoutée à la

¹⁴ L'application Teams de Microsoft 365 permet à plusieurs personnes de discuter et de collaborer sur un espace virtuel commun.

création d'une telle équipe puisque l'équipe possède déjà des dossiers communs et se communique par le biais d'un groupe de message texte par téléphone.

5.4 Limites des modalités de soutien proposées

La pertinence des modalités fut précédemment exposée, mais celles-ci comportent également des limites auxquelles il convient de s'attarder. Nous en avons retenu trois.

D'abord, les modalités proposées ne s'attardent pas au problème rapporté par les formateurs-accompagnateurs quant à l'absence d'engagement du personnel à former. Certes, des stratégies de formation permettant d'alimenter les dimensions de la valeur perçue de l'apprenant peuvent aider, mais cette déresponsabilisation du personnel tel que rapporté par les formateurs-accompagnateurs semble s'inscrire dans une problématique plus large. Cela dit, ce phénomène gagnerait à faire l'objet d'une recherche distincte afin de comprendre le désengagement du personnel éducateur embauché dans le RSSS. Il pourrait également être pertinent de voir s'il y a des similitudes ou différences, quant à l'engagement, entre le personnel régulier et le personnel issu de la main-d'œuvre indépendante, aussi appelé le personnel d'agence.

Une autre limite est la mise en œuvre des modalités de groupe. L'apprentissage par les pairs est la modalité qui fut le plus évoquée, mais son articulation dépend de l'engagement et de la participation des autres formateurs-accompagnateurs. Cette modalité pourra ainsi fonctionner sous condition que plusieurs membres de l'équipe de formateurs-accompagnateurs s'engagent dans ce processus d'apprentissage autant pour apprendre des pairs, que de partager leurs connaissances. Le temps est d'ailleurs une facette de cette limite. Bien que les modalités proposées proviennent des formateurs-accompagnateurs eux-mêmes, il est possible que l'agenda chargé des formateurs-accompagnateurs qui doivent soutenir le personnel d'en moyenne trois résidences distinctes soit un frein à la mise en œuvre des modalités suggérées. C'est d'ailleurs pour ces mêmes raisons qu'il est recommandé de ne pas prévoir d'activité d'apprentissage qui requiert de la préparation comme une lecture préparatoire.

Pour terminer, les modalités ne permettent pas le développement de la dimension technique de la compétence du formateur qui est indissociable des autres dimensions. En l'absence de critères de sélection permettant d'assurer la maîtrise des tâches et actions professionnelles à faire apprendre, le tableau de référence entre collègues permet de pallier cette limite en indiquant aux formateurs-accompagnateurs vers

quel collègue se référer. Or, d'autres actions à d'autres niveaux hiérarchiques pourraient mieux desservir ce besoin. La révision de l'examen de qualification pour le titre de responsable d'unité de vie est un bon exemple. Rappelons qu'en absence de personnel éducateur expérimenté et stable, les responsables d'unité de vie ont comme principales tâches de faire développer, chez les nouveaux employés, des compétences du métier initial, donc de l'éducateur spécialisé. Une meilleure adéquation entre ce que l'examen de qualification et ce qui est exigé sur le terrain permettrait d'éviter que les responsables d'unité de vie vivent des difficultés quant au métier à transmettre.

CONCLUSION

Ce projet d'intervention avait comme objectif de déterminer les dimensions de la compétence du formateur-accompagnateur à développer chez les personnes effectuant de l'accompagnement de formation individualisé, mais également d'identifier les modalités de soutien à élaborer et implanter pour soutenir ce développement. Après avoir conduit huit entretiens individuels semi-dirigés et analysé ceux-ci, il fut convenu de mettre l'accent sur les compétences opérationnelles sur formateur-accompagnateur. Pour ce faire, nous avons suggéré l'implantation de différentes modalités comme le soutien à l'accueil, l'implantation d'une communauté de pratique et un répertoire de référence commun. En guise de conclusion, ce sixième et dernier chapitre présente une analyse critique des différentes étapes de ce projet d'intervention en abordant notamment les points forts, les limites et propose d'autres pistes d'intervention.

6.1. Stratégie d'intervention et planification

La stratégie d'intervention inspirée de la recherche-action fut pertinente et l'implication des différentes parties prenantes a permis de faire une proposition de modalités de soutien qui correspond aux besoins perçus des personnes visées par le projet. Le déroulement du projet dans son ensemble s'est vu rallongé puisque des difficultés dans la planification de la collecte n'avaient pas été anticipées.

6.2 Participation et déroulement

Bien qu'initialement une rencontre de type groupe de discussion était prévue, une rencontre initiale pour vérifier le terrain a permis de constater qu'il serait difficile de réunir huit personnes aux agendas chargées sur une même date s'il n'était pas possible d'annoncer la date d'avance. Puisque le démarrage de la collecte de données dépendait de l'obtention de la certification éthique, il était impossible de planifier une date de collecte sans rallonger davantage le processus. Par conséquent, la collecte de données de groupe a changé pour des rencontres individuelles. Bien que ce choix de méthodologie ait ralenti le processus de collecte de données, les entretiens individuels ont permis d'avoir beaucoup plus de contenu à analyser versus un seul entretien de groupe. De plus, certains participants ont nommé préférer des entretiens individuels puisque cela assurait davantage la confidentialité des propos. Les entretiens individuels permettaient également aux personnes plus timides une prise de parole. En ce qui a trait à la participation, celle-ci était sur une base volontaire, ce qui fut suffisant pour atteindre le nombre de participants visés. Une personne s'est toutefois désistée en cours de processus.

6.3 Limites et difficultés

Si le projet s'est déroulé de façon satisfaisante dans l'ensemble, nous souhaitons tout de même retenir l'attention sur les limites identifiées suivantes.

Bien que le travail de la chercheuse et celui des participants s'effectuent en parallèle, il est possible que les personnes participantes aient été réticentes à partager ouvertement les difficultés qu'elles vivent en raison d'un biais de désirabilité sociale qui pourrait avoir été exacerbé par la relation existante entre la chercheuse et les participants. Ce biais pourrait donc avoir eu comme impact de limiter l'accès aux difficultés rapportées par les participants. Pour contourner ce biais ou du moins en atténuer l'impact, l'utilisation de l'entretien d'explication telle qu'élaborée par Vermersch (2017) aurait pu être pertinente puisque ce type d'entretien permet d'amener une personne à expliciter ses actions professionnelles le plus finement possible. Plus précisément, cette explicitation permet à la personne interviewée de mettre en lumière ce qui lui est implicite ou difficile à verbaliser. Ce type d'entretien aurait été également pertinent même s'il n'avait pas eu de lien existant entre la chercheuse et les participants. D'ailleurs, il convient de souligner que les personnes participantes l'ont fait sur une base volontaire. Le nombre était suffisant, mais a surtout rejoint les personnes qui se démarquent par leur implication et un souci de s'améliorer.

Pour ce projet-ci, nous avons omis d'aborder l'impact du recours au personnel issu d'agence de placement aussi connu sous le nom de main-d'œuvre indépendante en raison de la complexité de ce phénomène. Intuitivement, nous en voyons l'impact sur la formation en milieu de travail, mais il aurait été complexe dans le cadre de ce projet-ci de cerner avec justesse l'influence et l'impact sur les difficultés à former ses personnes. Par conséquent, nous avons tout simplement omis de l'aborder.

Certaines suggestions des participants quant aux modalités de soutien possibles pour développer les compétences sont pertinentes, mais impossibles pour l'auteur de les implanter en raison des limites de son rôle au sein de l'organisation. En guise d'exemple, il fut suggéré d'avoir recours à une personne externe pour de la supervision professionnelle. Une telle modalité requiert du budget et des autorisations qui vont au-delà de ce qui est possible de faire pour l'auteur. Toutefois, les résultats et l'analyse des résultats seront présentés à l'équipe de gestion qui pourra s'inspirer de cette suggestion.

Les objectifs du projet d'intervention et l'intervention elle-même sont directement reliés aux contextes de l'intervention. Les résultats obtenus et l'analyse qui en découlent sont ainsi circonscrits à ce contexte très

précis, ce qui en rend la généralisation difficile. Il convient également de rappeler que l'ensemble du projet s'inscrit dans une perspective andragogique, ce qui indique que l'analyse des résultats et les modalités suggérées sont toujours au regard de l'apprentissage des adultes. D'autres perspectives comme la psychologie organisationnelle ou les théories de la gestion pourraient aborder le problème dans de différents angles. Cela étant dit, nous croyons en la pertinence de la démarche effectuée et encourageons d'autres chercheurs à opter pour une démarche qui permet de rallier la théorie et la pratique comme la méthodologie de la recherche-développement permet de le faire.

Dernièrement, comme évoquée dans le précédent chapitre, la mise en œuvre des différentes modalités d'apprentissage en groupe dépend de la dynamique entre les pairs pour faire vivre ces modalités. Dans cette optique, la pérennisation de ce projet peut également être un défi si la mise en œuvre repose que sur l'auteur. La collaboration de l'équipe de gestion de la coordination des services en troubles graves du comportement sera essentielle à la pérennisation de ce qui est suggéré et implanté.

6.4 Limites et difficultés

À l'issue de l'ensemble des démarches de la présente intervention, quelques pistes d'intervention ont émergé et nous souhaitons les partager pour orienter de futures interventions.

D'abord, il serait pertinent d'explorer d'autres méthodes pour cibler les besoins de formation comme l'utilisation de l'entretien d'explicitation élaborée dans les travaux Pierre Vermesch. Tel qu'expliqué précédemment, ce type d'entretien amène la personne interviewée à partager son vécu de façon descriptive permettant ainsi d'omettre notamment les opinions et les représentations que se fait la personne. (Vermesch, 2017). L'utilisation d'une méthode plus factuelle permettrait de s'intéresser plus limpiquement à l'activité de travail de la personne afin de mieux cibler l'écart entre sa situation actuelle et la situation attendue.

Ensuite, d'autres domaines s'intéressent à l'accompagnement comme soutien professionnel et cela pourrait inspirer l'implantation d'un tel projet dans le réseau de la santé et des services sociaux. Par exemple, le concept de mentorat s'implante graduellement dans les dernières années comme modalité d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants (Granger, 2023; Granger et al., 2022). Dans cette optique, le département de formation continue de l'Université de Sherbrooke a élaboré une formation continue non créditée visant à former des mentors travaillant en milieux scolaires (Racicot et Stabile, 2023). Présentée

dans le cadre d'une communication lors du 90^e congrès de l'ACFAS, la formation *Moi personne mentoré ? Pourquoi pas!* est basée sur le modèle conceptuel de l'actualisation du leadership selon Poirel, Lauzon et Clément, (2020) afin d'amener le mentor à prendre conscience de soi, prendre connaissance du milieu et d'agir de façon à instaurer une confiance dans la relation avec la personne mentorée (Racicot et Stabile, 2023). D'une durée de 45 heures, la formation s'appuie sur une variété de stratégies, notamment la résolution de problème, des réflexions individuelles, des présentations théoriques, des présentations d'outils et du réinvestissement des stratégies entre les rencontres. Bien que cette formation vise le personnel enseignant, le modèle conceptuel utilisé propose une autre vision de l'accompagnement qui serait pertinent d'approfondir.

De plus, l'effet de l'implantation de modalités de soutien pour les éducateurs dans le réseau de la santé et des services sociaux gagnerait à être mesuré. Il est envisageable de croire que des modalités de soutien auraient un effet positif sur le sentiment d'efficacité personnel des personnes jouant un rôle de formateur-accompagnateur, mais il serait intéressant de voir comment cela s'opérationnalise concrètement.

Également, tel que mentionné précédemment, les formateurs-accompagnateurs ont également rapporté éprouver des difficultés à soutenir la motivation à apprendre des employés, ce qui pourrait s'expliquer par la forte présence du personnel d'agence qui est présent temporairement ou la diversité du bagage académique pour un même titre d'emploi. Cela nous amène à nous questionner si les déterminants de la motivation au travail et plus spécifiquement celle de la valeur perçue (Eccles et Wigfield, 2000) varient de façon significative entre les employés réguliers et les employés issus de l'agence.

Enfin, dans une perspective plus large et plus personnelle, nous souhaitons encourager la réalisation de recherche et de projet d'intervention impliquant le métier d'éducateur spécialisé puisqu'il passe fréquemment sous silence au profit des autres professions mieux représentées par le Code des professions et la Loi sur l'instruction publique.

ANNEXE A

PLAN DE CONCEPTION DU PRODUIT VIERGE

Plan de conception du produit tel que suggéré par Bergeron, Rousseau et Dumont (2021) p.35

*Il est possible de glisser le curseur sur les titres pour obtenir des explications des composantes de la grille

TITRE DU PROJET :		
<u>FONCTION ET VISÉE</u>		
<u>CARACTÉRISTIQUES SOUHAITÉES*</u>		
<u>STRUCTURE ET MODE DE FONCTIONNEMENT*</u>		
<u>CONTENU DE L'ATELIER*</u>		
<u>PÉRIMÈTRE*</u>		
<u>CONTRAINTES*</u>	<u>POSSIBILITÉS*</u>	

RESSOURCES NÉCESSAIRES*		
HUMAINES	MATÉRIELLES	FINANCIÈRES

ANNEXE B

PLAN DE CONCEPTION DU PRODUIT EN COURS

Plan de conception du produit tel que suggéré par Bergeron, Rousseau et Dumont (2021) p.35

*Il est possible de glisser le curseur sur les titres pour davantage d'explications

Les auteurs recommandent aux chercheurs en RD de consigner dans un journal de bord leurs réflexions ayant guidé les choix effectués. À la manière d'un journal de bord, mes réflexions ayant influencé les choix effectués sont indiquées en *italique avec une couleur de police bleue*.

TITRE DU PROJET :	Élaboration de modalités de soutien pour le rôle de formateur-accompagnateur en RAC
FONCTION ET VISÉE	
Le produit est éventail de modalités visant à outiller les employés devant jouer un rôle de formateur-accompagnateur en milieu de travail	
<ul style="list-style-type: none">• Ce projet est initialement destiné aux éducateurs et responsables d'unité de vie en résidence en assistance continue ayant un intérêt pour l'accompagnement de formation individualisé en situation de travail. Toutefois, puisqu'il n'y a aucun contenu clinique spécifique, la formation pourrait être destinée à un public plus large de personnes jouant un rôle de formateur-accompagnateur en milieu de travail au sein du CIUSSS. Toutefois, pour la composition des groupes, il faut considérer que l'activité de travail varie d'une direction adjointe à l'autre, mais également d'une fonction professionnelle à l'autre. Ainsi la formation pourrait être transférable sans toutefois être généralisable. Certains titres d'emploi professionnels sont davantage initiés aux rouages de l'accompagnement. Or, la formation pourrait facilement être adaptée.• L'atelier d'une durée de trois heures vise à développer une compréhension commune de l'accompagnement de formation en milieu de travail et de développer un vocabulaire commun. Toutefois, d'autres modalités soutiennent ensuite le développement des compétences de formateur-accompagnateur.	
CARACTÉRISTIQUES SOUHAITÉES*	
L'atelier de formation aborde le thème de l'accompagnement de formation en milieu de travail d'un point de vue andragogique. Les autres modalités permettent le soutien entre les pairs et une pratique réflexive.	
Méthode pédagogique interactive – lien avec les expériences d'accompagnement actuelles et lien avec la fonction de travail initiale (éducation spécialisée).	
Approche expérientielle inductive; à partir du connu (pratique) pour aller vers l'inconnu (théorie) afin de <i>favoriser le transfert des apprentissages</i> .	

Une période de trois heures *afin de favoriser la disponibilité cognitive, permettre de concrétiser les apprentissages entre les deux séances et ainsi optimiser le transfert des apprentissages.*

Cela pourrait être fait en trois fois une heure pour que cela s'imbrique facilement dans une rencontre d'équipe ou dans un format en ligne. *Afin de faciliter la formation du personnel terrain, favoriser l'attention et les apprentissages entre chaque thème.*

La participation à la formation doit être sur une base volontaire; le participant doit avoir de l'intérêt pour l'apprentissage en situation de travail. *Favorise le transfert des apprentissages.*

Entre 5 et 7 participants par cohorte de formation. *(Assez de participants pour stimuler les échanges, mais pas trop de participants pour garder une fluidité dans les échanges)*

Implantation d'une communauté de pratique sur le thème de l'accompagnement de formation individualisé en milieu de travail *(Permet de réinvestir les éléments appris entre les rencontres et en discuter ensuite. Permet de faire des apprentissages par les pairs, permet de briser l'isolement du rôle, favorise le processus de transfert des apprentissages (Roussel, 2011, p.67) de contextualiser, décontextualiser et recontextualiser.)*

STRUCTURE ET MODE DE FONCTIONNEMENT*

AVANT L'ATELIER (à faire pour le bloc de trois heures)

Lors de l'inscription des participants

- Contacter le participant inscrit afin de vérifier que son inscription est volontaire et que le sujet de l'apprentissage en situation de travail l'intéresse. *Les inscriptions aux formations doivent toujours transiter par les gestionnaires et il est fréquent, bien que sans mauvaise intention, que des gestionnaires imposent des formations dans l'optique que cela aidera la personne ou parce que cela semble pertinent. Si la personne n'est pas intéressée ou qu'elle n'en voit pas la pertinence, cela freinera le transfert des apprentissages. Cela peut également potentiellement nuire au climat d'apprentissage et d'échange au sein du groupe dépendamment de l'attitude de la personne.*

Une semaine avant :

- Confirmer la présence des participants à l'aide d'une entrée d'agenda (Outlook) et envoyer la description de la formation avec les objectifs *(favorise le transfert des apprentissages)*
- Réserver une salle de formation avec projecteur
- Effectuer les impressions de matériel ou faire la demande au plateau Ville Saint-Pierre
- Envoyer un courriel aux participants et leur demander de réfléchir à une situation positive et une situation négative d'accompagnement *(favorise le transfert des apprentissages en partant de leurs expériences)*

La veille

- Envoyer un courriel de rappel avec les informations nécessaires (Adresses, stationnement, entrée)

LORS DE L'ATELIER

- Présenter les objectifs de l'avant-midi *(favorise le transfert des apprentissages)*
- Faire un tour de table sur les attentes et leurs besoins. *(Pour faire des liens avec ce qu'ils ont nommé)*

APRÈS L'ATELIER

- Implanter une communauté de pratique sur le thème de l'accompagnement en milieu de travail
- Présenter le tableau d'accompagnement entre pairs

CONTENU DE L'ATELIER*

Thèmes abordés	Intention visée
Qu'est-ce que l'accompagnement en milieu de travail?	Échanger sur les visions quant à l'accompagnement
Principes d'accompagnement (Voyer et al.2017)	Présenter les principes d'accompagnements et échanger
Compétences du formateur	S'interroger sur les compétences nécessaires pour former.

PÉRIMÈTRE*

CONTRAINTES*	POSSIBILITÉS*
<p>Libération des éducateurs doit être prévu 1 mois et demi d'avance afin d'assurer le remplacement</p> <p>Il pourrait être difficile de libérer les éducateurs pour seulement 3 heures.</p> <p>L'atelier ne sera pas aux calendriers des formations officielles. Il faudra en faire la promotion auprès des équipes terrain.</p> <p>S'assurer auprès des gestionnaires qu'ils comprennent que l'atelier doit être suivi sur une base volontaire.</p>	<p>Possibilité de former une deuxième formatrice de l'atelier pour assurer la pérennité du projet.</p> <p>Possibilité à long terme de rendre l'atelier transversal donc disponible à plusieurs coordinations</p>

RESSOURCES NÉCESSAIRES*

HUMAINES	MATÉRIELLES	FINANCIÈRES
<ul style="list-style-type: none">• Une formatrice (Melissa Gagné)• Demande de remplacement pour les éducateurs terrain• Partenariat avec Plateau Ville Saint-Pierre pour les impressions• Promotion de la formation au sein des équipes terrain.	<ul style="list-style-type: none">• Salle de formation ayant un ordinateur et un projecteur• Matériel de l'atelier	<ul style="list-style-type: none">• Autorisation de faire codifier le temps en FORM pour les personnes en formation et FTEUR pour la formatrice. <i>Explication : les employés seraient donc payés par le budget Formation du CIUSSS</i>

ANNEXE C

SCÉNARIO PRISE DE CONTACT

Présentation du projet lors d'une rencontre d'équipe

Comme vous le savez, j'étudie à la maîtrise en éducation et formation spécialisée à l'UQAM. Mon projet d'intervention vise la conception d'une modalité de soutien sur l'accompagnement en situation de travail pour les éducatrices et éducateurs spécialisés en résidences à assistance continue.

Nature de leur participation

Puisque vous faites de l'accompagnement dans vos fonctions professionnelles, je suis intéressée à discuter avec vous afin de comprendre comment on pourrait soutenir les futures personnes qui feront un tel mandat. Votre expérience, perceptions, vos idées et opinions aideront donc à concevoir une modalité de soutien en adéquations avec vos besoins. Cette participation se fait sur une base volontaire et se traduira par deux rencontres. Une première individuelle de 90 minutes et une deuxième pour vous présenter les résultats et les suggestions de modalités de soutien. La participation et les propos rapportés sont confidentiels, ils ne seront qu'utilisés par moi pour analyser les besoins. Un formulaire de consentement formalise cette modalité. De plus, j'aimerais faire les rencontres dans un format audio pour faciliter l'analyse par la suite.

Déroulement pour la suite

Aujourd'hui je souhaitais prendre contact de façon exploratoire avec vous, mais lorsque j'aurai l'approbation éthique, j'enverrai un courriel et vous pourrez répondre individuellement. Nous pourrons ensuite convenir d'un rendez-vous.

Période de commentaires et de questions

Avez-vous des commentaires, des interrogations? Vous pouvez également me les adresser individuellement que ce soit par courriel, appel, ou rencontre.

Remercier les personnes de leur écoute

ANNEXE D

GUIDE D'ENTRETIEN

Structure du guide :

1. Prise de contact exploratoire
2. Rencontre
3. Détails sur les participants
4. Liste de questions
5. Clôture de la rencontre

1. Prise de contact exploratoire

- Utiliser le scénario de prise de contact (voir Annexe C)

2. Prise de contact

- Après l'obtention de l'approbation éthique, envoyer un courriel de groupe en mode CCI pour recruter des participants.
- Contacter les personnes répondantes pour une prise de rendez-vous. Ne pas envoyer d'entrée d'agenda dans le calendrier Outlook pour préserver la confidentialité des participants.
- Dix jours avant l'entretien : envoyer le formulaire de consentement
- Une semaine avant la rencontre : demander par courriel aux participants de penser à des situations d'accompagnement plus difficile et à celles qu'ils sont fiers.

3. Rencontre, rappel de la démarche

- Accueillir la personne et la remercier de sa participation
- Lire le formulaire de consentement et faire signer
- Explication que la rencontre sera enregistrée dans un format audio pour en faciliter l'analyse, que les questions sont à titre indicatif et que toutes informations pertinentes seront notées par l'étudiante-chercheuse.
- Expliquer la démarche d'utiliser des situations plus difficiles pour analyser les besoins. Expliquer que le but est de décortiquer objectivement une situation afin de l'analyser dans le but de cibler les besoins. Réitérer qu'il n'y a pas de jugement.
- Nommer qu'il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse. Leurs enjeux et besoins sont le point de départ sur projet.

- Nommer qu'on peut prendre une pause au besoin.
- Expliquer la structure de l'entretien

4. Détails sur les participants

	#1	#2	#3	#4	#5	#6	#7	#8
Pseudonyme								
Nombre d'années à ce poste								
Avez-vous déjà suivi une formation sur des notions d'apprentissages, d'accompagnement ou de formation								
Si oui ; quelle était la formation								

5. Liste de questions

Thèmes		Questions principales	Questions complémentaires	Questions de clarifications
L'accompagnement en milieu de travail (Compétences de symbolisation, éthiques et techniques)		- Comment décrivez-vous votre posture en tant que formateur-accompagnateur ?	- Qu'aimez-vous le plus dans l'accompagnement en situation de travail ? - Qu'aimez-vous le moins ?	- Pouvez-vous donner un exemple ?
		- Que devez-vous montrer (comme contenu) le plus fréquemment aux éducateurs et éducatrices ?	- Quels sont les outils ou matériels que vous utilisez pour y parvenir ?	Pouvez-vous détailler davantage ?
Compétences techniques et opérationnelles	De façon plus générale	- Comment vous y prenez-vous pour faire apprendre du contenu	- Plus précisément, quelles sont vos méthodes et stratégies pour faire apprendre du contenu ? - Que faites-vous lorsque vous avez l'impression que la personne ne comprend pas ?	- Avez-vous des stratégies ou méthodes particulières - Utilisez-vous les mêmes pour toutes les personnes accompagnées ? - Pouvez-vous donner des exemples ?
		- Quels conseils donneriez-vous à un nouveau formateur-accompagnateur quant à la façon de montrer quelque chose à un apprenant ?	- Quelle serait la façon idéale d'outiller un nouveau formateur-accompagnateur quant aux façons de faire apprendre du contenu ?	- Pouvez-vous donner un exemple ? - Pouvez-vous détailler sur ce point ?
	Situation plus difficile	Est-ce que vous pouvez me parler d'une situation d'accompagnement que vous avez trouvé plus difficile ?		
			- Comment auriez-vous pu être préparé à une telle situation ?	

		<p>Quelles sont les difficultés rencontrées dans l'action de faire apprendre du contenu en tant que formateur-accompagnateur,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Il arrive parfois qu'avec du recul, on se dise qu'on ferait les choses différemment. Est-ce le cas? - Quelles stratégies ou méthodes connaissez-vous maintenant qui auraient été utiles lors de cette situation? - Quels conseils donneriez-vous à un nouveau formateur-accompagnateur qui se trouverait dans la même situation? - Comment auriez-vous souhaité avoir du soutien pour cet accompagnement plus difficile? 	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles stratégies ou méthodes auriez-vous utilisées? - Pouvez-vous donner un exemple? - Pouvez-vous donner un exemple?
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Compétences relationnelles, éthiques et de symbolisation	- De façon générale	En tant que formateur-accompagnateur, qu'est-ce qui est important pour l'aspect relationnel de la fonction d'accompagner en milieu de travail ?	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles attitudes ou actions jugez-vous important de faire pour la relation entre vous et votre apprenant ? - - Est-ce qu'il y a des expressions ou des conseils que vous dites souvent aux personnes que vous accompagnez ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvez-vous détailler davantage ? - Pouvez-vous donner un exemple ?
	Situation plus difficile	En repensant à la situation d'accompagnement plus difficile évoquée précédemment, quelles sont les difficultés rencontrées, en tant que formateur-accompagnateur, l'aspect relationnel de la fonction d'accompagner en milieu de travail ?	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce qui était le plus difficile dans la relation avec la personne ? - Il arrive parfois qu'avec du recul, on se dise qu'on ferait les choses différemment. Est-ce le cas pour cette situation-ci ? - Comment auriez-vous pu être préparé à une telle situation ? - Quels conseils donneriez-vous à un nouveau formateur-accompagnateur qui se trouverait dans la même situation ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvez-vous détailler sur ce point ? - Avez-vous un exemple ?
Modalité de soutien		- À vos débuts comme formateur-accompagnateur, quelles modalités de soutien aviez-vous pour ce mandat ?	- Est-ce que ces modalités ou cette modalité correspondaient à vos attentes ?	- Qu'est-ce que vous auriez souhaité ?

		<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que vous garderiez ces modalités de soutien pour les prochains formateurs-accompagnateurs? - Qu'est-ce qui vous aurait aidé dès le départ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Que proposeriez-vous? - Pouvez-vous détailler davantage?
	<ul style="list-style-type: none"> - Et maintenant, avec l'expérience acquise, serait-il pertinent d'avoir du soutien quant à votre rôle de formateur-accompagnateur en milieu de travail? 	<ul style="list-style-type: none"> - Sous quelles formes ce soutien pourrait-il prendre forme? - Si vous n'aviez qu'à choisir une seule modalité, laquelle choisiriez-vous? 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvez-vous me donner un exemple - Pouvez-vous m'en dire plus - Quels sont les thèmes qu'ils seraient pertinents d'aborder? <p>Avez-vous d'autres suggestions?</p>
Question de clôture	<ul style="list-style-type: none"> - Pour ma part, ça conclut mes questions. Pour vous, est-ce qu'il y a d'autres éléments, des commentaires ou même des suggestions sur l'accompagnement en milieu de travail que vous aimeriez partager? 		

6. Fin de la rencontre

- Remercier les participants pour leur participation et leurs temps
- S'assurer qu'ils vont bien; que le déroulement de la rencontre fût conforme à leurs attentes
- Demander s'il y a des interrogations, des commentaires ou même des suggestions.
- Expliquer la suite du projet

ANNEXE E
JOURNAL DE BORD DU CHERCHEUR

Date de l'entrée : _____

Informations pré entretien
(P. ex., l'organisation de la rencontre a été très facile, la personne répondait vite aux courriels)

Information concernant l'entretien
Numéro d'entretien : _____
Participant (pseudonyme) : _____
Date de l'entretien : _____
Durée exacte de l'entretien _____

Autres types d'informations
Le contexte dans lequel l'entretien s'est déroulé

Impressions générales sur l'entretien (ressenti, impressions). <ul style="list-style-type: none">- Émotions ressenties à l'un ou l'autre moment de l'entretien ou encore de manière plus générale- Par rapport au participant, à ma « performance », au guide d'entretien

Idées de formation ; modalités de soutien

Intuitions et réflexions sur le plan théorique

- Des liens que je fais déjà avec la théorie
- Des questions par rapport au cadre de référence
- Ce que je veux approfondir davantage dans les prochains entretiens selon mon cadre de référence
- Les liens avec les objectifs de l'intervention

Court résumé de l'entretien

En 5 mots :

ANNEXE F
ARBRE DE CODES

Élaboré à partir du cadre opérationnel : analyse verticale de chaque cas de Voyer, B. et Ouellet, S. (2013)
tel que cité dans Voyer et al., 2016 (Annexe XII)

	Indicateurs	
Compétences opérationnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre l'autre au travail : montrer, indiquer, expliquer, démontrer, effectuer en même temps, demander d'effectuer. • Dévoiler le produit et la tâche : Faire voir, faire faire, dévoiler la matière, organiser travail et ressources en étapes/séquences, supporter au fur et à mesure, reprendre le contrôle si erreur, vérifier 	<ul style="list-style-type: none"> • Observer • Corriger les erreurs • Superviser • Évaluer produit et tâche pendant l'apprentissage • Calibrer travail et apprentissage
Compétences de symbolisation	<ul style="list-style-type: none"> • Se positionner : s'engager, se rendre disponible, ajuster son rôle au fur et à mesure • Considérer l'apprenant à long terme 	<ul style="list-style-type: none"> • Aider à développer la conscience du métier (limite et perspective) • S'appuyer sur valeurs et idéaux
Compétences relationnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Écouter • Tolérer les difficultés/erreurs • Rassurer • Encourager 	<ul style="list-style-type: none"> • Encourager l'expression • Stimuler la confiance en soi • Se montrer présent • Questionne avec empathie • Fais verbaliser l'autre
Compétences éthiques	<ul style="list-style-type: none"> • Évalue à partir du travail effectué en s'appuyant sur des faits/critères • Agit pour favoriser l'autonomie • Confidentialité 	<ul style="list-style-type: none"> • Évalue pour l'amélioration ou le développement • Agit avec distance- sans rapport d'autorité
Compétences techniques	<ul style="list-style-type: none"> • Procède à la tâche avec ou devant l'apprenant • Expliquer le travail 	<ul style="list-style-type: none"> • Conseille • Corrige

ANNEXE G

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Conception d'une modalité de soutien pour l'accompagnement de formation individualisé dans un CIUSSS du Grand Montréal

Étudiante-chercheuse

Melissa Gagné, Éducatrice spécialisée et responsable d'unité de vie au CCSMTL et étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQAM gagne.melissa.6@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Annie Dubeau, UQAM, professeure, Département d'éducation et formation spécialisées, dubeau.annie@uqam.ca.

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet d'intervention qui consiste à participer à deux entrevues individuelles en compagnie de la chercheuse. Ces rencontres auront pour but d'orienter la conception de modalité de soutien sur le rôle de formateur-accompagnateur à partir de vos expériences d'accompagnement. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Cette intervention vise à concevoir une modalité de soutien sur le rôle de formateur-accompagnateur en milieu de travail. Des entretiens semi-structurés individuels auprès de personnes effectuant de l'accompagnement dans le cadre de leurs fonctions professionnelles seront réalisés afin d'obtenir les données requises pour répondre à cet objectif de recherche.

Nature et durée de votre participation

Votre participation consiste en une entrevue individuelle d'environ 90 minutes et une deuxième de restitution. Les dates et lieux seront convenus d'un commun accord entre l'étudiante-chercheuse et chaque participant. Un guide d'entretien encadre les rencontres, mais chaque participant est libre et répondre ou non aux questions posées. La première rencontre individuelle aura pour objectif de cibler les besoins de soutien pour les personnes ayant un mandat de pour le rôle de formateur-accompagnateur en milieu de travail. La deuxième rencontre permettra de présenter les propositions de modalité afin d'obtenir vos rétroactions dans le but d'améliorer le produit.

Avantages liés à la participation

Votre participation vous permettra de partager vos expériences d'accompagnement en tant que formateur-accompagnateur. Les stratégies que vous utilisez et les enjeux que vous avez rencontrés serviront de point de départ à la conception de modalité de soutien pour les personnes effectuant de l'accompagnement en milieu de travail. Cette formation permettra d'outiller les personnes intéressées à avoir un mandat de formateur-accompagnateur en milieu de travail.

Risques liés à la participation

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers. Toutefois, si certaines questions vous indisposaient, vous pouvez décider de ne pas répondre à celles-ci.

Confidentialité

Il est entendu que tous les renseignements et documents recueillis lors de l'entretien sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à vos réponses et à vos informations personnelles. Tout le matériel de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément en lieu sûr au bureau de l'étudiante-chercheuse pour la durée totale du projet ainsi que dans l'ordinateur personnel de l'étudiante-chercheuse. Afin de protéger votre identité et la confidentialité des données recueillies auprès de vous, vous serez toujours identifié(e) par un pseudonyme. Celui-ci sera associé à votre nom et ne sera connu que de l'étudiante-chercheuse.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Melissa Gagné verbalement, par courriel ou par téléphone. Toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Annie Dubeau, 514-987-3000 poste 3645, dubeau.annie@uqam.ca; Melissa Gagné, gagne.melissa.6@courrier.uqam.ca ou melissa.gagne.ccsmtl@ssss.gouv.qc.ca

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : (cerpe-pluri@uqam.ca).

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec la protectrice universitaire de l'UQAM (courriel : protectriceuniversitaire@uqam.ca; téléphone : 514-987-3151).

Remerciements

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

- Je souhaite une copie en version papier
- Je souhaite une copie électronique envoyé par courriel

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

- ✓ avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ;
- ✓ avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;
- ✓ lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;
- ✓ que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE H

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE



No. de certificat : 2023-5273

Date : 2023-04-21

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains*(2020) de l'UQAM.

- Titre du projet : Conception d'une modalité de soutien pour les nouveaux-formateurs-accompagnateurs en milieux de travail dans un CISSS du Grand Montréal
- Nom de l'étudiant : Mélissa Gagné
- Programme d'études : Maîtrise en éducation (éducation et formation spécialisées)
- Direction(s) de recherche : Annie Dubeau

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2024-04-21**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Caroline Coulombe', written over a horizontal line.

Caroline Coulombe
Professeure, Département de management
Présidente du CERPÉ plurifacultaire

RÉFÉRENCES

- Balleux, A. (2002). Dynamiques de formation sur le lieu de travail : paroles de formateurs. *Pistes*, vol 4, no 1, 1-22.
- Bergeron, L., et Rousseau, N. (2021). Avant-propos. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs : Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. XXV-XXX). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N., et Bergeron, G. (2021). Quelques propositions méthodologiques pour une recherche-développement dans les contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs : Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. 3-22). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N., et Dumont, M. (2021). Une opérationnalisation de la recherche-développement menée en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs : Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. 25-42). Presses de l'Université du Québec.
- Billet, S. (2001). *Learning In The Workplace: Strategies for effective practice*. Routledge.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., et Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065–1105.
- Bourgeois, É. (2011). La motivation à apprendre. Dans É. Bourgeois & G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (2^eéd., p. 233-253). Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, É. et Enlart, S. (2017). Chapitre 24. L'apprentissage en situation de travail. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (4^e éd., p. 483-499). Paris : Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2017.01.0483>
- Bourgeois, É., et Mornata, C. (2012). Apprendre et transmettre le travail. Dans É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 31-51). Presses Universitaires de France.
- Boyd, D., et Bee, H. (2017). *Les âges de la vie : Psychologie du développement humain* (5e éd.). Pearson.
- Caouette, P. M., Loisel, J., Audet, M., et Otis, A.-S. (2020). L'utilisation d'une pratique de préceptorat pour le personnel nouvellement embauché en déficience intellectuelle en soutien à l'adoption de pratiques inclusives. *Revue CNRIS: magazine scientifique et professionnel*, 2(2), 10-14
- Chaire d'étude sur l'application des connaissances dans le domaine des jeunes et de familles en difficulté (2015). *Communauté de pratique". SACO - Stratégies de transfert et d'utilisation des connaissances*. SACO. <http://www.saco.ugam.ca/activite/communaute-de-pratique>
- Charlier, B. (2011). Apprentissage et communauté de pratique. Dans É. Bourgeois & M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 99-110). Presses Universitaires de France.

- CCSMTL. (2017). *Offre de service de la direction de services multidisciplinaire; volet des pratiques professionnelles*.
- Coulombe, S. (2008). *Processus et stratégies d'apprentissage en situation de travail émergent d'une communauté de pratique* [Thèse, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.ugam.ca/id/eprint/1278>
- Donnay, J. et Charlier, E. (1991). *Comprendre des situations de formation : Formation de formateur à l'analyse* (1re éd.). De Boeck.
- Filliettaz, L., et Zaouani-Denoux, S. (2021). Apprendre en situation de travail : Développements théoriques, approches méthodologiques et enjeux praxéologiques. *Éducation et socialisation*, 62.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer; une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Granger, M. (2023, 8-12 mai). Recension des écrits sur le mentorat et visée systémique de la formation [communication orale]. 90^e congrès de l'ACFAS, Montréal, QC, Canada. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/90/500/519/c>
- Granger, N., Racicot, C., et Stabile, C. (2022). *Accompagner au mentorat : Quelques bases théoriques*. Vitrine de formation continue. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- GRETA de Veley (Groupement d'établissements publics d'enseignement). (2009). *Guide pour valoriser les apprentissages informels*.
- Harvey, S., et Loïselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95. <https://doi.org/10.7202/1085274ar>
- Hobeila, S. (2011). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3e éd., p. 35-61). Éditions du Renouveau Pédagogiques Inc.
- Houle, L., Bareil, C., Gosselin, A., et Jobin, M.-H. (2015). Le déploiement du Lean santé au Québec en mode agile : *Question(s) de management*, n° 10(2), 45-64. <https://doi.org/10.3917/qdm.152.0045>
- Kaiser, A. et Kaiser, R. (2009). Métacognition et formation des adultes. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (Vol.6 n°12), 147-163. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.463>
- Knowles, M. S. (1973). *The adult learner: A neglected species*. Gulf Publishing Company.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., Swanson, R. A., et Robinson, P. A. (2020). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (9th ed.). Routledge.
- Landry, S., et Beaulieu, M. (2016). *Lean, Kata et système de gestion au quotidien : Réflexions, observations et récits d'organisation*. Éditions JFD inc.
- Le Boterf, G. (2002). Développer la compétence des professionnels. *Construire des parcours de navigation professionnelle* (4^e éd.) Paris : Édition d'organisation.

- Leray, C., et Bourgeois, I. (2016). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (6^e éd., p. 427-453). Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Ministère de l'Éducation. (2002). *Élaboration des programmes d'études professionnelles et techniques : Guide d'animation d'un atelier d'analyse de la situation de travail*. Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Techniques d'éducation spécialisée (DEC 351.A0) : Tableaux d'harmonisation*. Québec.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2017). *Des actions structurantes pour les personnes et leur famille : Plan d'action sur le trouble du spectre de l'autisme 2017-2022*. Québec.
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2021). *Opération main-d'œuvre : Mesures ciblées pour certains secteurs prioritaires*. Québec.
- Poirier, L.-R., Pineault, R., Gutiérrez, M., Viens, L.-P., et Morisset, J. (2019). *Évaluation de la mise en œuvre du Programme national de santé publique 2015-2025 : Analyse de l'impact des nouveaux mécanismes de gouvernance*. [Rapport d'évaluation]. Institut national de santé publique du Québec. Québec
- Paquet, M., Longtin, V., Lafranchise, N. et Reux, M. (2020). Former pour l'évolution des attitudes : une piste à exploiter! Dans M. Saint-Jean et V. LeBlanc (dir.), *Formation des professionnels de santé, partenariat patient : vers une perspective humaniste* (p. 101–122). L'Harmattan.
- Payette, A., et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.
- Racicot, C., et Stabile, C. (2023, 8-12 mai). Moi, mentor(e), pourquoi pas? [Communication orale]. 90^e congrès de l'ACFAS, Montréal, QC, Canada.
<https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/90/500/519/c>
- Rousseau, N., Voyer, D., et Mercure, C. (2021). Les outils de collecte de données à exploiter dans le cadre d'une recherche-développement en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs : Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. 45-62). Presses de l'Université du Québec.
- Roussel, J.F. (2016). Transfert éloigné des apprentissages : Une perspective adaptative qui met en lumière le rôle primordial de l'apprenant. Dans M. Lauzier et D. Denis (dir.), *Accroître le transfert des apprentissages : Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences* (1^{re} éd., p. 41-64). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec
- Roussel, J.F. (2011). *Gérer la formation – Viser le transfert*. Guérin.
- Service québécois d'expertise en troubles graves du comportement (2021). *Attraction, rétention et bien-être au travail des intervenants en TGC (DI-TSA-DP)*. Montréal, Canada : SQETGC | CIUSSS MCQ.

- St-Vincent, L.-A., Rousseau, N., et Laforme, C. (2021). La responsabilité du chercheur pour une démarche scientifique de qualité en recherche-développement. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs : Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. 65-77). Presses de l'Université du Québec.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Van Der Maren, J.-M. (2014). La recherche de développement. Dans *La recherche appliquée pour les professionnels : Éducation, (para)médical, travail social* (3e éd., p. 145-162). De Boeck Supérieur.
- Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation* (9e éd.). Éditions Sociales Françaises – ESF.
- Voyer, B., Ouellet, S., et Zaidman, A. M. (2016). *L'accompagnement de formation individualisé en milieu de travail : Rôle, stratégies et compétences de formateurs et de formatrices internes*. (Rapport de recherche N° 2658-13521.; p. 224).
- Voyer, B., Ouellet, S. et Zaidman, A. (2017). *Accompagnement de formation individualisé en milieu de travail : Récits de coaches, mentors et compagnons*. Presses de l'Université du Québec
- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. J. Wiley.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>