

**Master of Advanced Studies HES-SO en Direction et Stratégie
d'institutions éducatives, sociales et socio-sanitaires
MAS DSIS HES-SO**

TRAVAIL DE MASTER

**« Partager ensemble pour être plus
fort individuellement »**

Essor d'une communauté de pratique au sein de la
démarche inter-institutionnelle romande
« *Autisme Partenaires* »

Directeur de mémoire
Jean-Louis Korpès

Présenté par
Ghiskan Sakijha

Lausanne, le 16 juin 2014

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	4
RÉSUMÉ	5
1. INTRODUCTION	6
1.1. Choix du thème et motivation du travail de Master	6
1.2. Constat	9
1.3. Problématique	9
1.4. Hypothèse de recherche	10
1.5. Objectif de recherche	10
2. POSTURE DE DIRECTEUR	11
3. AUTISME PARTENAIRES	13
4. PARTIE THÉORIQUE	15
4.1. Concepts et définitions	15
4.1.1. <i>Coordination</i>	16
4.1.2. <i>Collaboration</i>	16
4.1.3. <i>Coopération</i>	16
4.1.4. <i>Cohésion</i>	17
4.2. Le savoir.....	17
4.3. L'information	18
4.4. La connaissance	19
4.5. La compétence	21
4.6. La gestion des connaissances	22
4.7. Le partenariat	23
4.8. Le réseau	24
5. PROPOSITION D'UN NOUVEAU CONCEPT	29
5.1. Les communautés	29
5.2. Les pratiques	30
5.3. Les communautés de pratique	30
6. PARTIE EXPLORATOIRE : MÉTHODOLOGIE	35
6.1. Le focus groupe.....	35
6.2. Focus groupe des directeurs	36
6.2.1. <i>Forces de la démarche « Autisme Partenaires »</i>	37
6.2.2. <i>Préoccupations et critiques</i>	38
6.2.3. <i>Pistes et propositions</i>	38
6.3. Focus groupe des collaborateurs du FOYER.....	39
6.3.1. <i>Forces de la démarche « Autisme Partenaires »</i>	39
6.3.2. <i>Préoccupations et critiques</i>	40
6.3.3. <i>Pistes et propositions</i>	40
6.4. Points de divergences des groupes	41
6.5. Points de convergences des groupes	41
6.6. Bilan personnel de la démarche « Autisme Partenaires »	42
7. ANALYSE	44
7.1. Difficultés humaines	47
7.2. Pistes et propositions	47
7.3. Modèle de communauté de pratique.....	48
7.4. Réponse à mon hypothèse	49
8. CONCLUSION	50

ANNEXES	54
ANNEXE 1 : L'Association LE FOYER.....	54
ANNEXE 2 : L'école pour enfants atteints d'autisme (EEAA)	56
ANNEXE 3 : La structure éducative pour adolescents atteints d'autisme (STRADA).....	57
ANNEXE 4 : « Autisme Partenaires », but et objectifs	58
ANNEXE 5 : La communauté de pratique.....	59

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma vive reconnaissance à toutes les personnes qui m'ont aidé et soutenu dans la réalisation de ce mémoire et que j'associe à ce travail.

Merci à Monsieur Jean-Louis Korpès pour sa disponibilité et son implication. Il a été un guide précieux et son expérience a été stimulante.

Merci à Monsieur Marc Pannatier, directeur du FOYER, qui m'a fait confiance et qui est à l'origine de la démarche « Autisme Partenaires ».

Merci aux membres du Conseil du FOYER pour leurs encouragements.

Merci aux partenaires des institutions et aux collaborateurs du FOYER qui ont accepté de prendre du temps pour participer aux focus groupe.

Merci à mes collègues de STRADA et de l'EEAA pour leur collaboration et leur professionnalisme.

Merci à Madame Sandrine Conus et à Monsieur Younès Hafri pour leur lecture critique.

Merci à ma tendre épouse Cristina et à mes fils Elia et Mattia pour leur patience et leur soutien.

« Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteur »

RÉSUMÉ

Encore peu présentes dans le domaine du travail social, les communautés de pratique représentent une nouvelle forme d'organisation facilitant la gestion des connaissances, les échanges entre pairs et les apprentissages. Ce mode d'organisation du travail a entre autres pour but de fluidifier la communication entre personnes, d'améliorer leurs méthodes de travail en commun et de faciliter la coordination des activités et des acteurs dans les initiatives qu'ils poursuivent. Ni service, ni réseau, la communauté de pratique est un groupe de professionnels qui partagent des savoirs, créent des pratiques communes et les enrichissent dans un domaine d'intérêt partagé.

Le groupe « Autisme Partenaires » est une initiative romande qui s'est donnée pour but d'harmoniser les pratiques institutionnelles dans l'accompagnement des personnes atteintes de troubles du spectre autistique.

Ce travail de recherche explore l'idée de la mise en place d'une communauté de pratique en vue de la consolidation et de l'évolution dynamique du groupe « Autisme Partenaires ». Le point de départ de cette démarche est un constat tiré d'observations du terrain. Une problématique est ensuite développée ainsi qu'une hypothèse et un objectif. Vient ensuite une présentation détaillée de la démarche « Autisme Partenaires ». La partie théorique aborde les définitions des mots-clés de ce travail telles que : coordination, collaboration, coopération, cohésion, savoir, connaissance, compétence, gestion des connaissances, partenariat et réseau.

La seconde partie de ce travail est consacrée au concept des communautés de pratique. Elle est mise en contraste avec l'expérience de partenariat envisagé par le groupe « Autisme Partenaires ». La méthode du focus groupe est utilisée pour mener une enquête de terrain qualitative et pour disposer d'un matériel pertinent permettant la vérification de l'hypothèse.

La conclusion offre une analyse de la pertinence et de l'utilité d'une communauté de pratique en lien avec le groupe « Autisme Partenaires ».

1. INTRODUCTION

Mon parcours professionnel, dans le domaine du travail social, a débuté en 1994 par mon engagement au FOYER à Lausanne. L'association LE FOYER gère quatre établissements distincts : un centre éducatif avec home et ateliers destiné à l'accompagnement permanent de personnes aveugles ou malvoyantes intellectuellement handicapées, une école pour enfants atteints d'autisme (EEAA), une structure pour adolescents atteints d'autisme (STRADA) et une structure d'accueil temporaire pour enfants et adolescents atteints d'autisme (SAT).

Ébéniste de formation, j'ai entrepris des études de maître socioprofessionnel en cours d'emploi à l'École d'études sociales et pédagogiques de Lausanne, après ma première année d'engagement au FOYER. Mon parcours a été ponctué par une formation de praticien formateur, par un certificat post-grade de spécialisation en autisme et par diverses formations continues de courte durée. Ces étapes m'ont permis d'accéder à différents postes à responsabilités au sein de l'association. En 2000, la direction m'a confié la gestion des ateliers de développement personnel et des ateliers artisanaux. Actuellement, je coordonne 15 postes de stagiaires, mis au concours chaque année au sein des secteurs résidentiels, ateliers et classes. J'ai participé au projet pilote de création de STRADA dont j'ai pris la responsabilité en 2009. Il en est de même pour la structure d'accueil temporaire pour enfants et adolescents atteints d'autisme, créée en 2012.

En 2010, le conseil du FOYER m'a sollicité pour reprendre la direction de l'association, en prévision du futur départ à la retraite du directeur actuel, qui quittera ses fonctions en 2016. Cette nomination coïncide avec un projet conséquent de développement institutionnel sur un plan architectural. Ce chantier vise à améliorer les conditions de vie des résidents en adaptant les locaux à leurs besoins spécifiques. Investi dans cette démarche, le directeur a entrepris un processus de délégation de ses fonctions managériales, pour pouvoir s'occuper principalement du suivi des travaux à venir. C'est la raison pour laquelle j'occupe, à ce jour, le poste d'adjoint de direction et que je participe activement au processus de transmission des responsabilités, souhaité par la direction et le conseil de l'association.

1.1. Choix du thème et motivation du travail de Master

Durant près de 20 ans, j'ai eu la chance d'effectuer un parcours professionnel enrichissant et épanouissant, qui m'a permis de découvrir l'autisme, puis de me spécialiser dans ce domaine. Vu de l'extérieur, ce parcours, d'une durée certaine, pourrait paraître peu stimulant dans une carrière. Il m'est arrivé d'entendre, lors d'une intervention dans une école sociale, que l'on préconise, de nos jours des rotations professionnelles après 5 années dans un poste, pour rompre avec la monotonie institutionnelle et découvrir de nouveaux horizons.

Pour ma part, ces années m'ont donné accès à une quantité insoupçonnée d'informations que j'ai su capitaliser et transformer en compétences. J'ai été le témoin privilégié de l'évolution du processus d'accompagnement des personnes en situation de handicap et des techniques mises en place pour les soutenir. J'ai aussi, et en premier lieu, pu profiter des nombreuses rencontres qu'il m'a été donné de faire sur le terrain, tant par le biais des collègues côtoyés au quotidien que des différents intervenants externes, superviseurs et formateurs. Mes fonctions variées m'ont permis de découvrir toute l'étendue, la diversité et la richesse du champ social.

J'ai encore, aujourd'hui, la chance de collaborer avec des équipes stables et des collègues qui peuvent se targuer d'une plus grande longévité institutionnelle que la mienne. Ces collaborateurs disposent d'une expertise métier qui fait leur réputation et qui apporte une plus value incontestable à nos établissements.

Françoise Rossion précise : « *L'individu est le premier agent dans la création de savoirs et le principal détenteur de connaissances. Il développe d'ailleurs son capital de connaissances tacites grâce à son expérience : plus grande est son expérience, plus importantes sont ses connaissances* » (Rossion, 2008, p. 46).

L'école pour enfants atteints d'autisme, riche d'une expérience de 15 ans, est un exemple qui m'inspire. La démarche entrepreneuriale de la direction à l'origine de cette école, relayée par une équipe motivée et passionnée, a permis le développement d'un pôle de compétences qui fait aujourd'hui référence dans le canton de Vaud. La force et la richesse de cette structure reposent essentiellement sur un dévouement hors norme de professionnels impliqués, qui opèrent pour une cause commune. La valeur, créée au fil du temps, des expériences et des collaborations ne doit en aucun cas se perdre, mais au contraire être pérennisée. La création à la fois de la structure pour adolescents et de la structure d'accueil temporaire valident cette reconnaissance d'acquis et de compétences en autisme.

Pour tendre vers le maintien de cette précieuse expérience et pour la valoriser encore davantage, le directeur du FOYER et moi-même avons entrepris une démarche d'évaluation des pratiques dans le milieu des institutions pour l'accompagnement des personnes atteintes de troubles du spectre autistique (TSA). Une journée de travail, réunissant différents partenaires institutionnels et associatifs, a été organisée pour échanger sur le partage des connaissances en vue de l'amélioration des modes d'accompagnement. Cette démarche spontanée a été initiée dans le but de mutualiser entre les institutions du canton, la compétence acquise par les équipes de nos établissements spécialisés.

À la suite de cette journée, le groupe « Autisme Partenaires » a été constitué en janvier 2011. Il se rencontre 2 fois par année pour traiter de sujets propres aux besoins des personnes avec autisme et des équipes qui les accompagnent. Nous avons décidé de développer le travail de ce groupe dans deux directions. La première vise la création d'une grille d'évaluation des services en vue d'une accréditation. La seconde tend à favoriser le partage des connaissances, en ouvrant aux professionnels les portes des établissements pour présenter les pratiques en cours.

Dans le cadre de ce groupe, j'ai eu l'occasion de visiter un peu plus de 12 institutions et de découvrir des pratiques professionnelles remarquables. J'ai été impressionné par la qualité des prestations offertes, qui, toutefois, ne sont malheureusement pas assez valorisées. J'ai pu en faire l'expérience à l'intérieur même de nos établissements dans le cadre d'une intervention dans l'un des secteurs éducatifs. Une éducatrice m'a sollicité pour aménager la chambre d'un résidant aveugle atteint d'autisme, en me demandant des conseils sur la structuration de l'environnement. Tout en l'écoutant, je me suis remémoré la visite d'une chambre d'un secteur voisin, structurée quelques années plus tôt par une autre collègue. Pour répondre à sa question, je l'ai simplement invitée à me suivre pour lui faire découvrir le travail existant, reflétant une compétence acquise et transposable.

Cette expérience vécue à l'interne m'a encouragé à créer et à mettre en place un système de capitalisation des savoirs en lien avec la pratique et l'expérience. J'ai effectué un travail de recensement des compétences et des pratiques appliquées au sein des différents groupes de l'association, pour en constituer une base de données. Celle-ci est actuellement à disposition des collaborateurs sur le réseau informatique de l'institution. Je souhaite préciser qu'elle n'est de loin pas aboutie, ni exhaustive et qu'il reste tout un travail de veille documentaire et de gestion administrative à mettre en place pour optimiser et pérenniser le système. C'est, à proprement dit, ce type d'expérience qui est à l'origine de l'initiative de création du groupe « Autisme Partenaires », qui se donne pour but d'échanger nos connaissances respectives et de les mutualiser.

M. Jean-Pierre Robin, intervenant social au Québec et personne ressource de ce travail, relève, lors d'un échange de mails en lien avec mon projet : « *Vous abordez un problème très important, soit celui d'un savoir expert qui existe certainement, mais dont on se prive trop souvent, car les éducateurs ont cette fâcheuse habitude d'écrire leurs savoirs dans le sable...!* ». Je mesure l'impact de ces propos et prends conscience du risque lié à la perte des savoirs que nous développons au quotidien.

Françoise Rossion est assez catégorique sur ce point : « *Se reposer sur l'individu en tant que source unique de savoirs présente plusieurs inconvénients pour l'organisation : elle risque de perdre des connaissances essentielles lors du départ de l'individu ; la connaissance tacite, transmise directement de personne à personne, peut perdre une partie de sa richesse contextuelle suite aux difficultés de la communication. Mettre en place des stratégies de façon à protéger, à préserver et à transférer la connaissance des individus devrait donc être à l'agenda de tout manager* » (Rossion, 2008, p. 46).

Le temps de la réflexion devrait être révolu. Il convient aujourd'hui de s'accorder sur les moyens à mettre en œuvre pour sortir du déclaratif et valoriser ces potentiels, avant qu'ils ne disparaissent de nos établissements.

Il est reconnu, de longue date, que la bonne santé d'une organisation repose en grande partie sur ses ressources humaines et leur gestion. Elles en font la force, la réactivité et le dynamisme. La gestion des connaissances qui consiste à identifier, capitaliser, valoriser et partager le capital intellectuel d'une institution s'avère être un enjeu majeur de développement.

Ce travail de recherche se situe à l'intersection du management des connaissances et des besoins pragmatiques du champ professionnel du secteur institutionnel. Prenant appui sur le projet « Autisme Partenaires », présenté ultérieurement, ce travail de recherche vise à évaluer la pertinence d'une démarche spontanée de collaboration et de partenariat inter-institutionnels. Le processus d'investigation abordera le développement des connaissances et des compétences, la gestion et la capitalisation des savoirs, qui ont pour finalité le partage des ressources entre pairs par le biais des communautés de pratique.

J'ai découvert le modèle des communautés de pratique dans le cadre du cours de management et pilotage animé par M. Thomas Straub. Nous avons abordé cette notion en lien avec le management des connaissances. J'ai retenu cette approche, car je n'ai malheureusement pas pu l'approfondir comme je l'aurais souhaité durant la formation. De plus, je suis convaincu de son utilité pour nos organisations. J'ai choisi de confronter le modèle des communautés de pratique, en tant que nouvelle approche, à l'organisation actuelle des rencontres du groupe « Autisme Partenaires ». Élaboré à partir d'une initiative individuelle et peu structurée, j'ai l'intuition que le modèle des communautés de pratique peut apporter une réelle plus-value à la démarche « Autisme Partenaires ».

1.2. Constat

Ainsi que l'évoquent Dumoulin, Dumont, Bross et Masclat dans leur ouvrage sur les réseaux en intervention sociale, le travail effectué par les équipes qui évoluent au sein de contextes exigeants ne va pas de soi et ne peut donc plus, voire pas du tout, s'improviser. La complexité des situations rencontrées, l'explosion des moyens de communication, l'avènement de nouvelles technologies, le développement de nouvelles compétences et l'application de nombreuses normes sont des défis qu'il s'agit aujourd'hui de relever.

Au cœur des pratiques d'accompagnement exercées dans le champ social, les professionnels construisent une représentation particulière de la personne en situation de handicap. L'exercice subtil de la collaboration inter, pluri et transdisciplinaire touche les notions d'identité au niveau collectif. On observe des jeux de stimulations réciproques, d'ajustement vis-à-vis de l'autre, de solidarité, d'influence et de pouvoir.

Cette dynamique nous confronte au développement de collectifs qui partagent leurs valeurs, leurs savoirs, leurs compétences, leurs représentations du métier et leurs attitudes communes. On peut constater, aujourd'hui, qu'il émane de nos pratiques actuelles un intérêt à ne plus rester seul face à l'adversité, mais à mutualiser nos forces pour innover et développer de nouvelles compétences. Pour preuve, avant la création du groupe « Autisme Partenaires », des professionnels issus de l'enseignement spécialisé avaient déjà pensé et rendu opérationnels l'échange des connaissances et le partage des pratiques dans le cadre d'une rencontre annuelle inter-institutionnelle. Pour s'adapter aux composantes actuelles des réalités professionnelles, les travailleurs sociaux sont appelés à adopter ce type de nouvelles démarches d'action et de communication. Même si le travail en réseau et la notion de partenariat sont de plus en plus fréquemment implémentés dans les institutions du canton, il manque encore des réels espaces d'échanges pour donner sens aux pratiques professionnelles et les ancrer véritablement dans le quotidien des équipes.

1.3. Problématique

Prenant pour base l'expérience vécue par le groupe « Autisme Partenaires », je réalise qu'il existe aujourd'hui de nombreux dispositifs, tels que les réseaux, les séminaires et autres colloques, mis en place dans les institutions et qui visent essentiellement à améliorer la communication. De plus en plus de groupes de partenariat émergent dans le panorama institutionnel, mais avec encore, malheureusement, des visées peu claires. Le thème de capitalisation des savoirs et de partage de pratiques est certainement connu et son utilité reconnue, mais il peine encore à acquérir une visibilité certaine. Il me paraît donc nécessaire d'interroger ce qui existe et de mesurer ce qui pourrait être consolidé et amélioré.

Ainsi, la question de recherche centrale de mon travail est la suivante :

En quoi la mise sur pied d'une communauté de pratique, en tant que méthode de travail, favorise l'amélioration et l'efficacité du partage de connaissances au sein d'un groupe tel que « Autisme Partenaires » ?

1.4. Hypothèse de recherche

J'é mets l'hypothèse que la création d'une communauté de pratique, dans une démarche de collaboration inter-institutionnelle de partage de connaissances autour de l'autisme, s'avère être un concept innovant permettant de capitaliser, de transférer et de renouveler les richesses des institutions.

1.5. Objectif de recherche

La démarche « Autisme Partenaires » répond à un besoin évident du milieu institutionnel, des familles et des services de l'État du canton de Vaud qui subventionne les établissements socio éducatifs. À travers cette recherche, je tenterai d'évaluer si les intentions de départ sont toujours en lien avec les besoins actuels des partenaires et, plus particulièrement, si le groupe, dans sa configuration actuelle, ne devrait être dissout pour être reconstruit sur la base d'autres critères que ceux qui ont présidé à sa création initiale.

L'organisation et le pilotage d'« Autisme Partenaires » reposent actuellement sur la seule motivation des initiateurs du projet et, de ce fait, sa pérennisation semble liée directement à la volonté de ses acteurs. La vérification de l'hypothèse énoncée précédemment permettra à ce groupe de s'appuyer sur des fondements solides et sur une méthode moins « expérimentale » que celle utilisée à ce jour.

Sur le plan managérial, ce travail de recherche, puisqu'il parachève une formation de direction d'institution, devra déboucher sur la création d'outils pragmatiques à s'approprier et à exploiter qui puissent offrir une réelle plus-value aux établissements dont je vais assumer la responsabilité.

2. POSTURE DE DIRECTEUR

Étant donné que ce travail s'inscrit dans un cursus de formation à la direction d'institutions sociales, il me paraît nécessaire de le mettre en lien avec ma fonction de cadre. Durant des années, les établissements sociaux éducatifs ont été dirigés de manière pragmatique sans référence à une discipline précise. On peut parler d'une forme de gestion intuitive et empirique qui repose sur les qualités personnelles du responsable, sur son expérience et sur sa connaissance de l'humain. Le directeur était souvent un leader charismatique, un ancien éducateur ou un pasteur, soucieux de répondre au mieux à la mission de son établissement par des repères pédagogiques, éducatifs et un travail axé sur la clinique. Puis, le domaine du management s'est considérablement professionnalisé dans nos milieux en raison des exigences de gestion, de l'évolution des mentalités et des attentes croissantes des familles.

Les établissements et leur direction vivent depuis quelques années un changement de paradigme majeur qui interroge leur style de management et l'impact de ce dernier sur leurs collaborateurs. Prax en fait mention : « *Le rôle du dirigeant est symbolique, il personnifie la responsabilité des performances ; il est réactif, il doit percevoir, comprendre, voire anticiper, les exigences de l'environnement et peser de façon discrétionnaire sur le processus pour conduire l'organisation vers les environnements favorables. Il doit pouvoir successivement adopter une posture :*

- *de « donneur d'ordre », avec l'autorité et le contrôle exigés ;*
- *de ressource, au service de son équipe ;*
- *de porteur de sens, pour polariser l'énergie des acteurs vers une cible ambitieuse»* (Prax, 2012, p. 113).

Progressivement, la posture de directeur passe d'un style qui privilégie le contrôle et la conservation vers un management qui favorise l'efficacité et la qualité des prestations ou des services. Cette évolution ne permet plus au directeur, qui se trouve happé par un ensemble de nouvelles tâches, d'appréhender la quotidienneté de son activité. En tant que dirigeant, le directeur doit être formé tout à la fois aux techniques de management, de marketing, de comptabilité, de communication, de conduite de projet, de gestion des ressources humaines, de gestion de la qualité, de la sécurité et de la santé au travail. S'il doit être au bénéfice de nombreuses connaissances nécessaires à sa fonction, le directeur ne doit toutefois pas oublier le sens propre de son action, comme le résumait Rivard et Roy : « *Le rôle de la direction est d'encourager l'employé à acquérir des connaissances contribuant à le rendre plus performant, productif et innovateur pour son organisation, tout en valorisant son engagement à partager et à transférer ses connaissances à ses collègues proches et entre les organisations* » (Rivard & Roy, 2005, p. 41).

Prax illustre cette mutation de la fonction de direction et complète : « *La fonction de manager évolue : il doit être capable d'animer la coopération, de stimuler les échanges et l'innovation, de repérer, capitaliser et transférer les savoirs et les savoir-faire, de répondre et anticiper les besoins des clients... Le manager devient un coach d'équipe, un pédagogue et un communicant. C'est lui qui doit conduire le changement. C'est à lui que revient la tâche de donner du sens à l'action* » (Prax, 2012, p. 99).

La notion de « donner sens à l'action » résonne fortement en moi et me place devant mes responsabilités quant au style de management que je cherche à offrir aux établissements dont je suis responsable. La posture de directeur ne peut pas reposer sur la seule autorité et sur le seul pouvoir que lui confère le titre. J'ai pu mesurer à quel point les collaborateurs attendent d'un chef une présence, une écoute, une disponibilité, des réponses, des pistes, du soutien, des directions, des moyens, des ressources.

L'expertise métier et la connaissance du terrain permettent au manager de s'appuyer sur des compétences qui peuvent lui conférer de la crédibilité. C'est à mon sens la conjonction du bagage personnel et professionnel du directeur, ainsi que son implication permanente qui favorisent un style de management efficace, apte à répondre aux besoins des publics cibles accueillis, de leur famille et des collaborateurs.

Prax évoque l'écomanagement et l'aspect créatif de l'entreprise pour construire et consolider son identité. « *On assiste à l'émergence d'un écomanagement, dont les idées fortes sont les suivantes :*

- *L'entreprise est un système ouvert, ce qui se passe à l'intérieur est très largement déterminé par l'environnement extérieur et son évolution ;*
- *L'entreprise est à la fois un espace de « production » ou de création de valeurs, et un lieu de la construction identitaire des acteurs ;*
- *L'organisation doit satisfaire les exigences de groupes d'intérêts multiples et variés : clients, actionnaires, salariés, fournisseurs, bailleurs de fonds, cadre légal et fiscal et environnemental » (Prax, 2012, p. 112)*

Le processus engagé dans le cadre de la démarche « Autisme Partenaires » m'a sensibilisé aux moyens concrets mis en place au sein de nos établissements pour encourager la capitalisation des savoirs. Je veux croire que le fait de mettre en valeur le capital intellectuel propre aux collaborateurs et de le thésauriser fait partie intégrante de la stratégie qui permettra à notre association d'évoluer. Une telle démarche doit s'inscrire dans une reconnaissance profonde de l'histoire de l'établissement et de ses acquis. Elle doit viser l'amélioration et, surtout, la consolidation des ressources. L'approche de ce travail de recherche est en lien étroit avec la posture de direction, avec une vision stratégique et opérationnelle qui mette en oeuvre la mobilisation du capital humain en vue d'une innovation.

3. AUTISME PARTENAIRES

Comme mentionné en introduction, le groupe « Autisme Partenaires » s'est constitué sur une initiative spontanée, portée par le directeur du FOYER et moi-même. Le futur chantier d'agrandissement à venir et l'engagement du directeur à superviser ces travaux l'ont incité à me déléguer la conduite de cette démarche.

Le groupe représente actuellement 12 institutions vaudoises, 1 neuchâteloise, l'association « Autisme Suisse Romande » et le service de prévoyance et d'aide sociale (SPAS). Il se compose de directeurs, de responsables de secteurs ou de services et de collaborateurs (éducateurs ou maîtres socio-professionnels). L'action du groupe a été présentée en Valais lors d'une conférence organisée par l'Association des familles valaisannes et à La Castalie à Monthey. Il reste encore les cantons de Fribourg, Jura et Genève à intégrer dans le projet pour que le berceau de la Romandie soit informé de l'existence de ce projet. Je tiens à préciser que les Etablissement publics pour l'Intégration (EPI) situés dans le canton de Genève, sont aussi pionniers dans l'accompagnement des personnes atteintes de troubles du spectre autistiques et qu'ils sont impliqués dans la formation et l'expertise en matière d'autisme depuis plus de 15 ans. Il est prévu de dispenser l'information auprès des institutions des cantons romands restants, mais cela nécessite un agenda très organisé. En raison de mes obligations professionnelles et de la fin de ma formation, il ne m'a pas encore été possible d'investir du temps pour effectuer cette démarche de communication.

Je souhaite présenter plus en détail les deux axes de travail que le groupe poursuit aujourd'hui, qui sont l'élaboration d'une grille d'évaluation des services et le partage des connaissances en lien avec l'accompagnement spécifique et spécialisé des personnes qui présentent un trouble du spectre autistique.

La grille d'évaluation a été rédigée sur la base, déjà existante, d'« Autisme Qualité France » avec leur accord. Nous avons choisi d'adapter un outil qui puisse répondre à nos besoins et qui soit facile d'accès. Le dessein est de disposer d'une photographie des moyens mis en place par un établissement pour répondre aux besoins spécifiques des personnes accueillies dans les structures spécialisées. Cette mesure permet de mettre en évidence le type d'accompagnement offert et d'évaluer les aspects qui seraient à améliorer.

Cette grille, qui devrait être complétée par un guide d'utilisation et finalisée d'ici l'été 2014, a été adoptée par l'ensemble du groupe qui a confirmé son adhésion au projet. Un premier test d'auto-évaluation des services a été effectué par les différents partenaires pour disposer d'un retour sur la validité de cet outil. Sans détailler les critiques du groupe, l'auto-évaluation a révélé la nécessité de rédiger un guide précisant la définition des items pour réduire toute subjectivité au recueil des données. Le second point majeur signalé par le groupe concerne l'utilité de créer un panel d'experts externes au service et à l'institution pour établir l'évaluation. Les résultats obtenus par les auto-évaluations ne reflètent pas objectivement la réalité des établissements, qui ont tous été surévalués.

En dépit de ces quelques constats, la plupart des services ont été à même de mesurer les domaines à améliorer et d'identifier les moyens à mettre en place pour y remédier. C'est dans cette optique que le groupe « Autisme Partenaires », en tant que plateforme d'échanges, peut offrir à ses membres des pistes, des outils concrets à implémenter rapidement.

Pour rester cohérents avec cette démarche dont nous avons été les initiateurs, nous avons organisé une exposition au sein du FOYER, ouverte à tous, qui présentait les moyens pragmatiques d'intervention et d'accompagnement. Nous avons essayé d'illustrer fidèlement les items de la grille d'évaluation, tels que l'aménagement de l'environnement, les stratégies éducatives et pédagogiques, les traitements des aspects sensoriels, l'intervention lors de comportements défis, la communication, les loisirs, les scénarios sociaux, les activités socioprofessionnelles, les plans de transition et d'autres aspects encore. Cette exposition, qui reflète concrètement la seconde direction souhaitée par le groupe, a offert aux équipes une vision concrète des outils utilisables au quotidien, inspirée de pratiques prouvées.

Accompagner des personnes qui présentent des troubles du spectre autistique requiert une remise en question permanente et une humilité face à la singularité de chaque personne. Nous sommes encore et nous serons toujours confrontés à des situations complexes dont il faut comprendre la teneur pour être en mesure d'adapter notre intervention. C'est à mon sens de cette réalité qu'émerge le besoin impérieux de se fédérer et de « troquer » nos savoirs pour ne pas dissiper nos énergies.

Il convient de préciser encore que la constitution de ce groupe est soutenue et vivement encouragée par l'État de Vaud, par le milieu psychiatrique et par les familles regroupées au sein d'associations. L'idée de tendre vers un label ou encore vers une plus grande visibilité de nos pratiques répond également aux attentes que les familles projettent sur le milieu institutionnel.

À l'issue de l'une de ces rencontres, le groupe a formulé un but principal et certains objectifs à atteindre, qui sont présentés en annexe 4.

4. PARTIE THÉORIQUE

Définir les termes clés de ce travail ne consiste pas, pour moi, à édicter des interprétations correctes ou incorrectes, en séparant subjectivement les « bonnes » et les « mauvaises » pratiques. Définir permet de limiter, de préciser et de rendre saisissables les concepts. Ce processus force à la clarification, engage à la rigueur, à la précision dans les usages et dans les raisonnements. Définir renvoie également à la recherche d'un principe de cohérence qui se réfère à une dimension éthique de l'action. Pour ma part, il a surtout été question de mettre en évidence le point de vue et le sens qui sous-tendent mon travail de recherche.

Ce chapitre théorique vise deux objectifs. Le premier consiste à introduire le champ conceptuel dans lequel se situe ma thématique, et plus particulièrement la gestion des savoirs et sa diffusion. Je souhaite poser quelques jalons, afin d'appréhender les différentes dimensions du transfert de savoirs. Le second objectif est de délimiter le cadre de ma démarche afin d'éviter la confusion qui entoure certains termes. Il est parfois difficile de s'accorder sur une seule et même définition : c'est pourquoi il paraît nécessaire de présenter les définitions qui semblent les plus pertinentes avec ma recherche.

4.1. Concepts et définitions

Le fonctionnement des associations et autres organisations sociales a toujours été influencé par la nécessité des échanges et des collaborations entre des individus confrontés à des difficultés qui dépassent leur capacité isolée de résolution. Dans cette même optique, Brichaux dit de l'éducateur qu'il « *affronte au quotidien des situations complexes caractérisées tout à la fois par l'unicité, la multidimensionnalité, la simultanéité, l'urgence et l'incertitude* » (Brichaux, 2001, p. 56). Ces situations que les professionnels sont amenés à gérer et à résoudre ne permettent plus de faire appel à des comportements de routine.

Nombre d'exemples fournis par les structures spécialisées dans l'accompagnement de certains troubles, tels que ceux du spectre de l'autisme, montrent que l'imprévu ou l'inédit est toujours au rendez-vous. Les collaborateurs sont tous susceptibles d'être confrontés inopinément à des situations critiques, auxquelles ils doivent réagir dans l'urgence, sans qu'ils soient nécessairement outillés pour intervenir de manière adéquate. Face à ce paradoxe, le travailleur social vit souvent des périodes de doutes, qui le placent en déséquilibre et induisent des questionnements sur son rôle. Ces situations, parfois vécues au quotidien, engendrent pour le collaborateur un sentiment d'isolement, de souffrance et de grande solitude.

Pour faire face à un contexte des plus exigeants et à une complexité croissante, ni les compétences d'un seul individu isolé ni la simple addition de compétences et de connaissances individuelles ne s'avèrent suffisantes. Dumoulin identifie ce phénomène : « *Les théories de la complexité ont montré, après les constats des praticiens de première ligne, l'intrication des problématiques, l'incongruité des explications monocausales, la nécessité de la pluridisciplinarité* » (Dumoulin, Dumont, Bross, & Georges, 2006, p. 28).

Le secteur institutionnel, dont je suis un acteur et un témoin privilégié, révèle actuellement un besoin impérieux d'orienter différemment les professionnels pour apporter des réponses satisfaisantes aux nouveaux défis qui se profilent. L'ouverture, le partage, la reconnaissance mutuelle de nos forces et de nos particularités, le repérage d'innovations, le développement de nouvelles idées et le respect du rythme de chacun sont susceptibles d'offrir une richesse à travers la différence.

Afin de favoriser ce que les concepts managériaux appellent l'économie de la connaissance, les institutions doivent réussir à valoriser les informations qui les entourent et celles qu'elles génèrent pour les valoriser en tant que connaissances. Ainsi, les institutions pourront les exploiter et les transformer en avantage stratégique, évitant ainsi de perdre un capital précieux. Dans l'optique de définir et de donner du sens au concept des communautés de pratique qui fera l'objet d'un chapitre ultérieur, je souhaite distinguer les notions de coordination, de collaboration, de coopération, de cohésion, de savoir, d'information, de connaissances, de compétences, de partenariat et de réseau.

4.1.1. Coordination

« Agencement des parties d'un tout selon un plan logique, pour une fin déterminée » (Robert, 2007, p. 538). La coordination représente un élément nécessaire pour toute sorte d'activité collective. Elle consiste à rassembler et à mettre en lien les différents éléments d'un système. La coordination, au sein d'un groupe, vise à diriger les initiatives ou les actions de ses membres vers la réalisation d'un but commun avec la meilleure efficacité possible. Cette coordination est assurée par un coordinateur (interne ou externe), dont le rôle est de favoriser les interactions au sein même du groupe.

4.1.2. Collaboration

« Travail en commun, action de collaborer avec quelqu'un » (Robert, 2007, p. 463). De manière générale, les groupes qui collaborent ou coopèrent travaillent ensemble sur un projet commun ou partagé. C'est souvent dans la manière de se répartir les tâches que la différence est la plus visible. En collaborant, les membres d'un groupe oeuvrent en vue d'un objectif commun. Néanmoins, chaque acteur, individuellement, vise à atteindre par lui-même le but fixé ensemble. On peut dire que deux démarches se font en parallèle : une production collective et des productions individuelles de chaque participant.

4.1.3. Coopération

« Action de participer à une œuvre commune » (Robert, 2007, p. 538). Dans le cas des coopérations, un groupe, réuni autour d'un projet, est divisé en équipes spécialisées, qui sont chargées de réaliser une partie des tâches. Dans cette optique, les membres de chaque équipe disposent de responsabilités spécifiques. La mise en commun des résultats n'est effective que lorsque tous les membres ont fait leur part du travail. La coopération suit un processus linéaire qui permet d'augmenter le potentiel collectif. Elle nécessite un certain degré de confiance et de compréhension, comme le représente le schéma suivant :

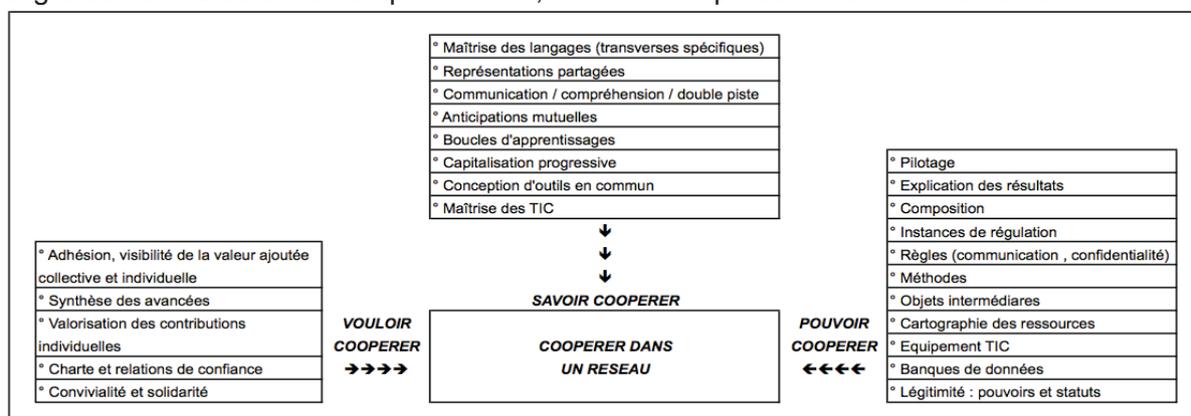


Figure 1. Les conditions de réussite d'un réseau d'action collective (Le Boterf, Travailler en réseau et en partenariat, 2004, p. 77)

4.1.4. Cohésion

« Ensemble des forces qui maintiennent associés les éléments d'un même corps » (Robert, 2007, p. 460). Pour clarifier ce terme, il convient de le contextualiser avec la notion d'équipe et avec son application dans le domaine du travail social ou d'autres secteurs d'ailleurs. On peut ainsi dire que la cohésion d'équipe consiste à permettre à un groupe d'individus qui travaillent ensemble de s'extraire de son quotidien afin de faire le point sur son mode de fonctionnement. Cette démarche peut l'amener à construire un plan d'action qui optimisera sa performance. Le but est de favoriser des échanges authentiques autour d'activités ludiques permettant de comprendre l'origine des difficultés rencontrées, de favoriser les initiatives individuelles et d'aboutir à une définition commune des conditions de réussite.

4.2. Le savoir

Françoise Rossion explique que « *La langue française établit une distinction entre la connaissance et le savoir qui fait référence à « un ensemble de connaissances acquises par l'étude ». Le savoir existerait en dehors de la personne et serait généralement codifié dans des ouvrages de références, des manuels, et des guides, des méthodes et des cahiers de procédures, des encyclopédies et des dictionnaires. Les connaissances, en revanche, seraient indissociables de la personne qui connaît* » (Rossion, 2008, p. 40).

Le domaine du travail social utilise diverses formulations en lien avec le savoir, telles que savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-agir et savoir s'y prendre. Il n'est pas aisé de définir ce que recouvrent ces différents termes. En anglais, il n'existe aucune distinction entre les concepts de « connaissance » et de « savoir » : le terme « knowledge » regroupe les deux formulations. Pour faciliter la compréhension de ma démarche et établir un lien direct avec la définition de gestion des connaissances ou « Knowledge Management » qui sera développé ultérieurement, j'ai choisi d'adopter indifféremment le terme de connaissance et celui de savoir. Ce choix est motivé par le fait que le savoir n'est pas unique, mais qu'il peut être multiple et différé en fonction du contexte dans lequel il est mis en œuvre et valorisé. Mon directeur de mémoire, Jean-Louis Korpès, apporte cette précision : « *La connaissance est une science que l'on nous transmet, le savoir est la science de pouvoir mettre en pratique sa connaissance* ».

Les savoirs formalisés font référence aux connaissances et aux procédures. Le savoir-faire désigne le savoir qui peut être directement mis en application dans le cadre d'une activité ou d'une tâche précise. Françoise Rossion en donne cette définition : « *Le savoir-faire est le savoir qui est appliqué lorsque nous passons à l'action* » (Rossion, 2008, p. 40).

On peut aussi évoquer, dans ce cas, les savoir-agir ou les savoir-agissants. Les savoirs intellectuels sont en lien avec la création de concepts et leur appropriation. Enfin, les savoir-être définissent la capacité à s'adapter à des situations variées et à ajuster ses comportements en fonction des caractéristiques de l'environnement, des enjeux de la situation et du type d'interlocuteur. Il existe d'autres savoirs qui peuvent être mis en relation avec la notion de compétence. Je les aborderai par la suite.

4.3. L'information

Avant de se concentrer spécifiquement sur la notion d'information, je souhaite présenter une hiérarchie des savoirs, proposée dans l'ouvrage de Françoise Rössion. Les quatre niveaux qui la composent sont les données, les informations, les connaissances et la sagesse.

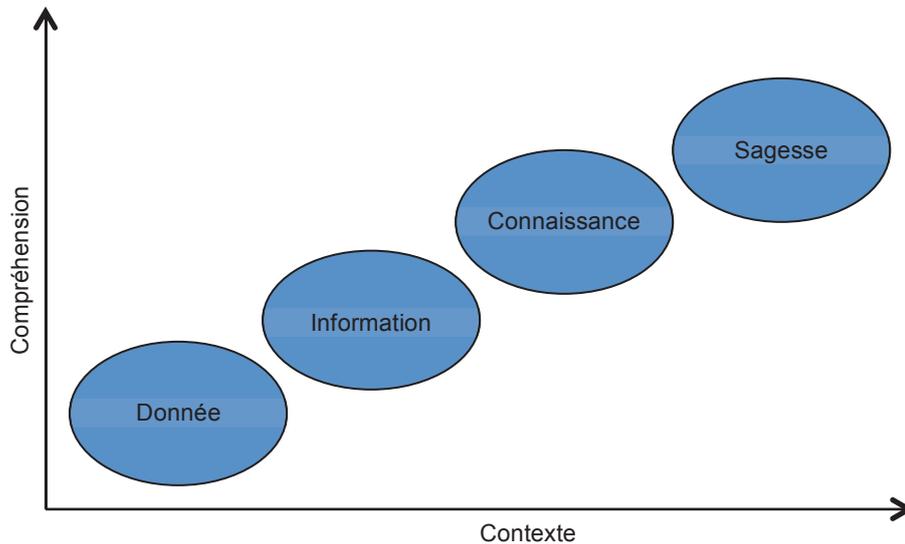


Figure 2. La chaîne linéaire du modèle hiérarchique des connaissances (Rössion, 2008, p. 38)

Les données sont constituées par les faits, les observations et les éléments bruts. Les données en elles-mêmes ont peu de signification si elles ne sont pas traitées. Elles se situent donc en-bas de la hiérarchie présentée sur la figure 2.

Françoise Rössion précise: « Situées au niveau intermédiaire de la pyramide, les informations consistent en données interprétées, porteuses de sens. Elles répondent aux questions du type : Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Les données deviennent donc de l'information lorsqu'elles ont une signification » (Rössion, 2008, p. 38).

L'information est souvent issue d'un regroupement ou d'une organisation de données. Elle correspond à l'interprétation mécanique ou humaine de données brutes. Jean-Yves Prax en donne la définition suivante : « Une information est une collection de données organisées dans le but de délivrer un message, le plus souvent sous une forme visible, imagée, écrite ou orale. La façon d'organiser les données résulte d'une intention de l'émetteur, et est donc parfaitement subjective » (Prax, 2012, p. 67).

Comme présentée dans la figure ci-dessous, l'information correspond à une ou plusieurs données interprétées. C'est l'intention d'un émetteur associé à une donnée et mis en contexte qui va créer de la valeur ajoutée et constituer une information. Saisir le sens d'une information implique de comprendre les données, mais également les relations qui existent entre elles.

Type	Caractéristiques
Physique	Décrit une agrégation de données quantitatives ou qualitatives décrivant un état ou un fait. L'information est essentiellement déclarative et peut être purement physique (attributs), logique ou instrumentale. Exemple : bulletin météo.
Pragmatique	Se réfère à la qualité de l'information reçue par le récepteur : pertinence, précision, validité lisibilité, mise en forme. Exemple : mode d'emploi, procédure.
Rationnelle	Se réfère au raisonnement, à une démonstration reproductible ou déduction logique pour établir une vérité. Exemple : le silicium dans l'alliage diminue les risques de défaut en abaissant la température d'eutectique.
Paradigmatique	Désigne une évidence, une valeur partagée, mais non démontrable. Recherche le consensus plus que la vérité. Exemple : la démocratie est un système politique qui respecte les Droits de l'homme.
Expressive	Désigne une information destinée à créer une impression, une réaction émotionnelle ou affective chez le récepteur pour faire passer un message. Peut être non-langagière (image, sons, films) ou orale (style narratif, figure rhétorique). Exemple : le couplet sur le pipeau de Hamlet de Shakespeare.

Figure 3. Différents types d'information (Prax, 2012, p. 67)

4.4. La connaissance

Françoise Rossion relie les connaissances au niveau supérieur de la hiérarchie présentée à la figure 2 : « *Les connaissances répondent aux questions du type : Pourquoi ? Comment ? En général, nous percevons, intuitivement, que la connaissance est différente des concepts précédents. Par exemple, la connaissance est « possédée » par un individu, ce qui n'est le cas ni pour l'information ni pour les données. La connaissance est internalisée par la personne qui la « formate » en fonction de son expérience, de son vécu et de ses perceptions du moment* » (Rossion, 2008, p. 39). Cette définition met en évidence le côté personnel et subjectif de la connaissance.

En référence à la psychologie cognitive, la connaissance peut prendre différentes formes. Elle peut être :

- *Explicite*. Elle est formalisée et transférable sans trop de difficulté. Elle peut être représentée par une procédure, un dessin, un texte. Elle constitue la forme la plus accessible des connaissances. Elle est mise en lien avec la notion de « savoir ».
- *Tacite*. Elle est alors plus personnelle et intuitive. On peut dire qu'elle « réside dans la tête d'un individu ». Elle fait appel à l'expérience et au « savoir-faire » de la personne qui la possède. Elle est d'autant plus difficile à formaliser que, souvent, l'expert n'a pas conscience de la posséder.
- *Implicite*. Il s'agit de connaissances que nous ne voulons pas formaliser, car elles sont trop longues à expliquer ou considérées comme compréhensibles par l'interlocuteur. Le vocabulaire d'un métier, les us et coutumes ou les rites d'un groupe peuvent faire partie des connaissances implicites.

« Les savoirs implicites, contextuels, dictent une bonne partie de notre comportement. Les savoirs tacites ont également ceci de particulier qu'à partir d'un certain niveau d'expertise, l'individu lui-même n'est plus conscient de l'étendue de ses savoirs ; il les met en pratique de façon automatique et intuitive, presque instinctive » (Rossion, 2008, p. 41).

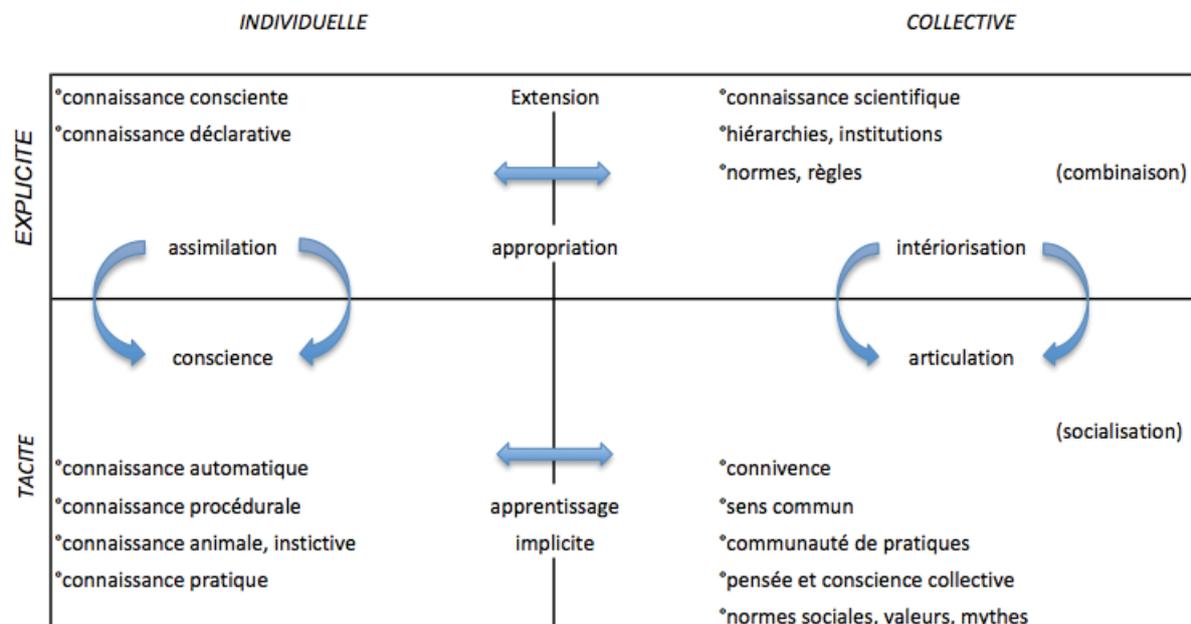


Figure 4. Matrice des états de la connaissance et de leurs transitions (D'après Nonaka) (Prax, 2012, p. 93)

Dans le domaine de la gestion des connaissances, on relie volontiers la connaissance à la compétence. Cette dernière peut être définie et décrite comme un « capital intellectuel » constitué du « capital humain » tel que la connaissance, les habiletés et les expériences des employés. Un « capital structural » explicite est partagé par le biais de bases de données et constitué de pratiques prouvées. Enfin, le « capital social » est représenté par les habiletés des groupes à collaborer ensemble.

Ce type de connaissances contribue à apporter et à créer de la valeur ajoutée à une organisation. Ainsi, la connaissance peut être individuelle, collective (appartenant à un groupe de travail, à une équipe) ou organisationnelle (appartenant à une organisation). Le tutorat et le compagnonnage, en référence au milieu professionnel, sont des exemples de transmission effectuée par socialisation. Il en est de même pour la communauté de pratique, qui est décrite sur la matrice à la figure 4.

Pour conclure, je citerai Lucie Rivard : « La connaissance d'une organisation recouvre en fait l'ensemble des savoirs et des savoir-faire qui y sont mis en œuvre en tenant compte des capitaux humain, structural et social. La connaissance doit être considérée comme un objet dynamique et évolutif. En conséquence, il est primordial de prendre conscience de la valeur de la connaissance pour assurer l'évolution et la survie d'une organisation, mais aussi de faire les gestes nécessaires conduisant à la gestion de cette dernière » (Rivard & Roy, 2005, p. 15).

4.5. La compétence

La compétence désigne la mobilisation de ressources composées des savoirs, du savoir-faire et du savoir-être, en vue d'apporter des solutions concrètes à une situation complexe. La compétence peut aussi être appréhendée comme un ensemble d'aptitudes et de talents, de traits de personnalité et de connaissances acquises pour mener à bien les tâches assignées à un individu. À ce titre, la connaissance est un sous-élément de la compétence, au même titre que le sont les attitudes et les aptitudes. Les attitudes désignent les comportements qu'un sujet adopte en fonction des circonstances tandis que les aptitudes indiquent les talents ou les dispositions potentiels d'un individu.

Pour développer plus en profondeur cette notion, l'éclairage de Guy Le Boterf est instructif. Il mesure l'évolution des contextes professionnels et la nécessité d'adapter les compétences aux domaines dans lesquels les professionnels évoluent. Il met en avant la difficulté de définir la notion de compétence. On peut observer que les environnements organisés de manière stricte avec l'application de consignes précises font appel à ce qu'il nomme des « savoir-faire en situation ». Cela signifie qu'un individu dispose de la capacité à exécuter une opération précédemment définie et à appliquer des instructions. À l'inverse, plus le champ professionnel sollicite la polyvalence, la prise d'initiative, la prise de risque, et laisse la prescription « ouverte », plus la compétence requise sera définie en terme de « savoir-agir en situation ». Le Boterf décrit ce mécanisme : « *Pour être reconnu comme compétent, il ne suffit plus seulement d'être capable d'exécuter le prescrit, mais d'aller au-delà du prescrit* » (Le Boterf, *De quel concept de compétence avons-nous besoin?*, 2002, p. 1).

On peut résumer le processus qui conduit à la compétence en le comparant à un mécanisme d'accusé de réception qui permet de recueillir des données extérieures et leur accorder un statut d'information. Ces informations peuvent ensuite être intégrées comme des éléments de connaissance. A la fin du processus se situe le niveau le plus élevé, représenté par l'expertise. Cette dernière relève d'un niveau de connaissance qui implique la combinaison de l'ensemble des savoirs et de la compétence, comme je l'illustre dans le tableau ci-après.

° Données	J'ai accès à des données c'est-à-dire à des éléments d'information extérieurs.
° Information	Je sais, j'ai appris, j'ai retenu.
° Savoir	J'ai une connaissance structurée de ce que j'ai appris. J'ai organisé mes informations en un cadre de cohérence.
° Tour de main	Je sais le faire.
° Savoir faire	Je sais comment faire, je sais le faire et je peux apprendre à quelqu'un d'autre à le faire.
° Compétence	Je sais et/ou je sais faire mieux que d'autres, je sais expliquer quoi faire et comment.
° Expertise	Je sais faire face à une diversité de situations, je sais quoi faire, je sais le faire et pourquoi.

Dans son article, Guy Le Boterf met en lien la compétence avec des exemples cliniques de professionnels en action : « *Une personne peut avoir acquis des connaissances et des capacités, elle ne pourra pas être reconnue comme compétente si elle ne sait pas les combiner et les mobiliser en situation de travail. Développer les compétences suppose alors que, non seulement les personnes acquièrent des ressources (connaissances, habiletés,...), mais soient entraînées à construire, à partir de celles-ci des « combinatoires » appropriées* » (Le Boterf, *De quel concept de compétence avons-nous besoin?*, 2002, p. 2).

Pour illustrer le terme « combinatoire », Guy Le Boterf distingue la compétence réelle de la compétence requise. Cette dernière est celle qui figure dans les référentiels de compétences et qui offre des repères par rapport auxquels les professionnels vont constituer leurs propres compétences. La compétence réelle se manifeste lorsqu'elle est mise en œuvre dans une activité. Elle peut paraître invisible et peu saisissable. « Combinatoire » fait ainsi référence à la façon de se comporter dans un certain type de situation problématique. Dans ce cas précis, les compétences réelles appartiennent à l'individu.

« Pour agir avec compétence, un employé devra de plus en plus combiner et mobiliser non seulement ses propres ressources (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, expériences) mais également des ressources de son environnement (réseaux professionnels, collègues, réseau documentaire, banques de données, manuels et autres procédures) » (Le Boterf, *De quel concept de compétence avons-nous besoin?*, 2002, p. 3). Comme je l'ai mentionné dans l'introduction de ce chapitre théorique, la réponse compétente doit être aujourd'hui une réponse collective et non plus individuelle. Agir avec compétence et développer cette posture suppose de savoir interagir avec autrui.

Être compétent signifie également réagir avec autonomie. Ce comportement implique de compter sur ses propres ressources et d'en disposer autour de soi. Avoir la capacité d'auto-réguler ses actions, être en mesure de transférer ou de généraliser ses compétences dans des contextes distincts. Être compétent signifie non seulement être capable de faire ou d'agir, mais aussi analyser et expliquer sa manière de faire ou d'agir.

4.6. La gestion des connaissances

Pour présenter la gestion des connaissances, je vais m'appuyer sur le terme de « Knowledge Management » tel que je l'ai mentionné au chapitre 4.2. Pour reprendre la définition de Jean-Yves Prax, il serait plus convenable de traduire « Knowledge Management » par « management de la connaissance collective dans l'organisation ». Tout le monde s'accorde aujourd'hui à reconnaître que le capital intellectuel d'une organisation a autant de valeur que son capital financier et que, à ce titre, il doit être géré, mesuré et valorisé. Le mouvement, qui prône la gestion des connaissances, recommande que le management prenne des initiatives pour recenser et documenter la connaissance des individus qui évoluent au sein d'une organisation.

Jean-Yves Prax propose de définir la gestion des connaissances de la manière suivante : « Combiner les savoirs et savoir-faire dans les processus, produits, organisations, pour créer de la valeur. Les principaux enjeux perçus sont :

- **Optimiser la productivité** en réutilisant la connaissance existante : éviter de reproduire des erreurs déjà commises, réutiliser les bonnes pratiques et les standardiser, transmettre les savoir-faire aux générations futures ;
- **Aider à la décision** en environnement complexe, c'est-à-dire où plusieurs points de vue s'affrontent ;
- **Valoriser le capital intellectuel**, et notamment le développement personnel des hommes, en les mettant dans une organisation apprenante ;
- **Innover**, en favorisant des réseaux informels permettant la fertilisation croisée d'idées, de connaissances nouvelles » (Prax, 2012, p. 63).

Encore peu appliquée dans les domaines du champ social, la gestion des connaissances peut énormément apporter à nos organisations. Elle est à même de favoriser la capacité d'une organisation à nouer des alliances et des partenariats. On parle aujourd'hui de pôles de compétences permettant de mettre en commun des connaissances pour concrétiser leur mise en œuvre sur le terrain.

En conclusion, la gestion des connaissances incite une organisation à collecter le savoir de ses collaborateurs en leur apprenant à l'identifier et à le stocker dans des bases de données. Elle encourage ainsi le partage des connaissances avec l'ensemble de l'organisation. Au final, ce type de management optimise la diffusion du savoir au sein de l'organisation par différents moyens et renforce le sentiment d'appartenance des collaborateurs.

4.7. Le partenariat

Si le partenariat est un terme fréquemment utilisé dans le domaine du travail social et qu'il est un principe d'action reconnu, il reste difficilement définissable et la notion qu'il sous-tend compliquée à appréhender. Il sert à désigner des réalités fort différentes, parfois même éloignées de la dimension de coopération, de « l'agir ensemble ». Décliné sous diverses formes et composé d'acteurs dotés de pouvoirs variables, animés de logiques ou de motivations distinctes, le partenariat nécessite des règles de fonctionnement comprises et admises de tous.

Pour rester synthétique, j'ai conservé la définition présentée par Fabrice Dhume-Sonzogni : « *Le partenariat est une méthode d'action coopérative interinstitutionnelle fondée sur un engagement libre, mutuel et contractuel d'acteurs différents, mais égaux, qui constituent un acteur collectif dans la perspective d'un changement des modalités de l'action – faire autrement ou faire mieux – sur un objet commun – de par sa complexité et/ou le fait qu'il transcende le cadre d'action de chacun des acteurs -, et élaborent à cette fin un cadre d'action adapté au projet qui les rassemble, pour agir ensemble à partir de ce cadre* » (Dhume-Sonzogni, 2010, p. 111). Pour illustrer cette définition complexe, Fabrice Dhume-Sonzogni met en avant différents axes structurants de cette construction conceptuelle. Il propose trois principes structurant la démarche du partenariat qui se définissent par le sens donné à la démarche collective, l'intérêt pour la place des acteurs au sein même du partenariat et ce qui a trait au sens des actions d'un partenariat.

L'action collective est définie en tant que support d'une communauté d'intérêts. En ce sens, le partenariat est un outil mis au service d'une action impliquant plusieurs acteurs. Cet engagement se constitue sur une base libre et contractuelle. Il requiert un accord mutuel et non réciproque. Le projet porté par les différents acteurs se construit par l'apport de chacun à sa mesure, mais sans que cela s'opère de manière symétrique, directe, ni strictement légale. La contribution individuelle sert le collectif sous la forme d'un capital dont le retour se fera sous une autre forme. L'enrôlement des partenaires est aussi une forme « d'agir ensemble », sans pour autant que chacun fasse la même chose.

Le rôle des acteurs dans un partenariat peut se caractériser par une égalité de statut ou un faire-valoir de leurs différences et de leurs divergences. Les singularités des partenaires appellent à l'expression de différences, de propositions alternatives, de désaccords et, pour y suppléer, nécessitent une régulation par le conflit. Le partenariat conduit à créer bien davantage qu'un collectif : il s'avère être plus qu'une réunion ou une rencontre. Il suppose l'émergence d'un collectif, qui engendre un point de vue et une capacité d'action spécifique, issue de la rencontre d'acteurs singuliers rassemblés autour d'une problématique ou d'un projet commun. C'est ce type de dynamique qui est au coeur du groupe « Autisme Partenaires ».

Le partenariat, pour se développer, doit également proposer des actions porteuses de sens. Cela signifie que le projet ou la cause défendue soit mis en rapport avec un contexte, une organisation, et que du temps et des moyens lui soient consacrés pour être réalisé. Le collectif élabore et construit le cadre dans lequel il va évoluer et qui va lui permettre de travailler. Pour que l'action soit cohérente, il convient de l'intégrer dans une démarche de projet qui s'inscrit dans un processus. L'idée de projet et le sens donné à la démarche rendent opérationnelle l'inscription de l'individu (représentant une institution) et du groupe dans une situation d'acteurs agissants. Ces derniers deviennent partie prenante du projet, moteurs du devenir de la démarche et de sa production. Du point de vue du partenariat, le projet est donc tout à la fois une condition fondatrice du collectif et un outil structurant la démarche.

	Réseau spontané	Réseau professionnel	Partenariat
Coordination	Ajustement mutuel	Ajustement mutuel, formalisation	Standardisation
Forme	Informel	Semi-formel	Formel
Engagement	Pairage entre professionnels de première ligne	Professionnels de première ligne par délégation et institutions du système d'actions et réseau en interface	Institutions et représentants institutionnels
Limites	Potentiellement éphémère (Turn over – conflit de personnes)	Le temps de trouver des solutions au problème posé	Pérennité donc statique
Intérêt	Réactivité, adaptabilité aux situations, mais réponses improvisées à la seule initiative des professionnels de première ligne (face aux situations nouvelles)	Adapté aux situations complexes, nouvelles pour lesquelles il faut innover, tester des réponses avant standardisation	Adapté aux situations répétitives, courantes prévisibles (Process défini)

Figure 6. Réseau – partenariat (Dumont, 2006, p. 41)

Le travail en réseau présente une réalité nouvelle dans le champ du travail social et invite les professionnels à ne plus travailler en vase-clos, mais à relever le défi du « travail ensemble ». On parle ici de réseau professionnel. Il implique le développement d'actions coordonnées mises au profit d'usagers qui sont en droit d'attendre un service de qualité. Pour mettre en lien ce chapitre avec celui qui précède et qui aborde la question du partenariat, Dumont apporte cet éclairage : « *Le réseau apparaît comme un outil organisationnel permettant la mise en œuvre d'un partenariat, c'est-à-dire d'une complémentarité ciblée entre deux services ou deux établissements* » (Dumoulin, Dumont, Bross, & Georges, 2006, p. 13).

Dans le champ organisationnel, le réseau permet d'introduire une synergie et une mise en projet. En tant que système fonctionnel, il organise les institutions et les services par fonctions et non plus par dispositifs. Le travail en réseau met en relation des acteurs non seulement de différentes fonctions, mais aussi de disciplines diverses. Le réseau est ainsi d'emblée multi-référencé, puisqu'il n'intègre pas forcément une profession ou une structure organisée spécifique. Il repose sur un principe de complémentarité et non d'autorité, de réciprocité et non de hiérarchie. Il est associé aux notions de confiance et de sociabilité.

Le fonctionnement en réseau invite à dépasser les logiques verticales de segmentations et à remettre en cause les règles horizontales de concurrence. Les synergies peuvent alors se mettre en place et créer des coopérations. Le bénéfice incontestable de l'avènement du travail en réseau a été de redonner à l'utilisateur, au client ou au patient, la place centrale et essentielle qui lui est souvent ravie par la préoccupation gestionnaire et organisationnelle de nos systèmes. L'autonomisation du client et l'autodétermination du patient ont pu émerger grâce au travail en réseau qui a revalorisé la personne comme acteur du groupe. L'individu est considéré comme sujet et non plus objet par les experts. Actrice et auteure de son projet de vie, l'institution quitte son rôle de « mère donnanse », où tout est offert. Pour les intervenants sociaux, le fonctionnement en réseau crée de la souplesse dans la collaboration, élargit les marges d'initiatives et d'autonomie, redistribue le pouvoir et procure à chaque acteur le sentiment d'une meilleure maîtrise des actes professionnels. Le réseau offre également des opportunités d'apprentissages réciproques, de création, de développement de projet et de décentralisation. Il offre une réponse globale et innovante aux besoins des publics accompagnés au sein de nos établissements.

Il existe d'innombrables réseaux qui tendent vers des objectifs spécifiques aux besoins de l'organisation dont ils dépendent. Guy Le Boterf en présente quatre types qui se caractérisent par leur mission.

- Les réseaux de support d'un acteur individuel ou collectif
- Les réseaux d'action collective
- Les réseaux de partage et de capitalisation des pratiques
- Des réseaux d'appuis et d'apprentissage mutuel.

Les réseaux de support ont pour but de fournir aux professionnels de terrain des ressources (savoirs, expertises, informations, relations) qu'ils ne possèdent pas pour agir dans des situations complexes. Il est de plus en plus difficile pour un professionnel d'être compétent seul, en ne comptant que sur ses propres ressources. Ces réseaux peuvent être qualifiés de systèmes experts, puisqu'ils sont souvent constitués de personnes-ressources et de références documentaires. Guy Le Boterf les définit ainsi : « Ils sont caractérisés par l'hétérogénéité des données et des sources et constituent un potentiel d'informations et de connaissances » (Le Boterf, *Travailler en réseau et en partenariat*, 2004, p. 33).

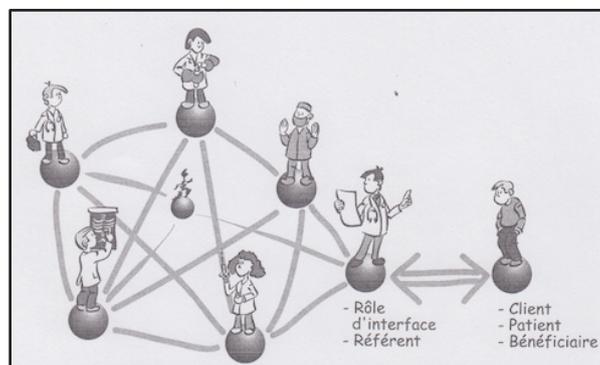


Figure 7. Le réseau comme support d'un acteur professionnel (Le Boterf, *Travailler en réseau et en partenariat*, 2004, p. 35)

Les réseaux d'action collective ont pour visée la production ou l'action concrète. Leurs buts sont très variés, tels que la production de nouvelles connaissances, la promotion d'innovations, la réalisation de projets opérationnels, la constitution d'une offre commune de services, la conception d'un nouveau produit, la confection d'un outil, l'élaboration d'une nouvelle méthode de travail, la réduction de coûts, l'application d'une veille technologique, économique ou sociale, la défense d'une image de marque, la constitution d'une force collective d'influence, la création d'alliances entre organisations.

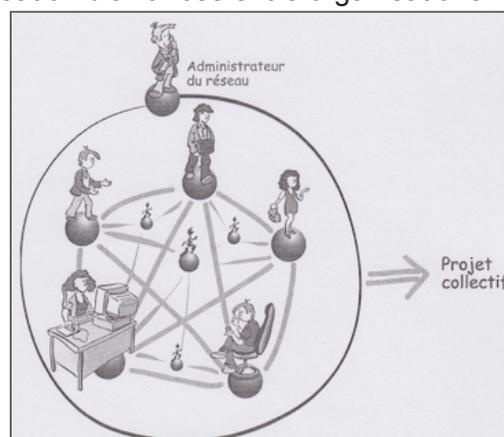


Figure 8. Le réseau d'action collective (Le Boterf, *Travailler en réseau et en partenariat*, 2004, p. 40)

La mission **des réseaux de partage et de capitalisation des pratiques** consiste à faire progresser les pratiques de chacun en les partageant et en créant un savoir commun. Les membres de ce type de réseau visent une valeur ajoutée, tant au niveau collectif d'une organisation qu'au niveau individuel des participants qui prennent part à ce travail de mutualisation.

Guy Le Boterf évoque ces réseaux : «*Transférer, c'est créer du savoir collectif permettant d'améliorer les pratiques de chacun et de les faire converger. Cela suppose des méthodes et ne s'improvise pas* » (Le Boterf, *Travailler en réseau et en partenariat*, 2004, p. 50). Ces réseaux professionnels ont en commun un même domaine de spécialisation et un intérêt semblable de partager, élaborer et diffuser du savoir et des connaissances. Ils peuvent constituer de véritables communautés de pratiques. Ce concept sera d'ailleurs développé en détail ultérieurement pour étayer l'hypothèse de ce travail. Encore peu connus et utilisés dans le domaine social, ces réseaux représentent des sources indéniables de progrès professionnels, même s'ils restent encore très fragiles.

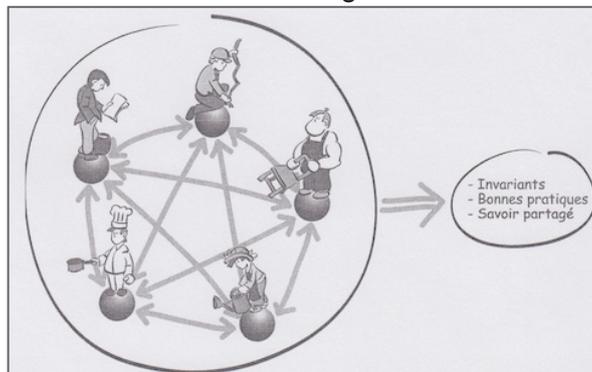


Figure 9. Le réseau de partage et de capitalisation des pratiques (Le Boterf, *Travailler en réseau et en partenariat*, 2004, p. 53)

Les réseaux d'appui et d'apprentissage mutuels «*constituent des ensembles dans lesquels chacun est à la fois formateur et formé, enseignants et enseigné, maître et apprenant* » (Le Boterf, *Travailler en réseau et en partenariat*, 2004, p. 55). Guy Le Boterf relève que ces systèmes n'ont pas un dessein collectif et qu'ils ne cherchent pas à créer un savoir commun. Ils visent l'enrichissement des uns par l'intermédiaire des autres, en favorisant l'échange des savoirs ou des savoir-faire. Ces réseaux fournissent des aides réciproques à leurs participants, en faisant en sorte que chacun de ses membres soit simultanément donneur et receveur. Ces réseaux sont au service de chacun et non d'un individu en particulier. Les échanges permettent de tisser un lien social et entretiennent en permanence une forme de démocratie au quotidien.

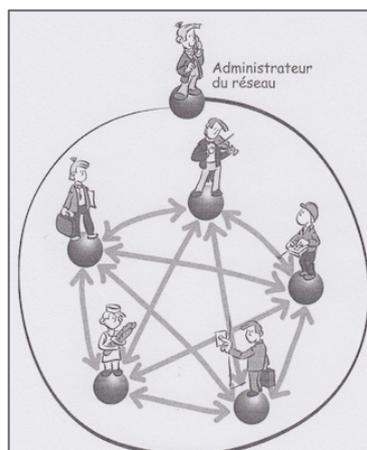


Figure 10. Le réseau d'appuis et d'apprentissage mutuels (Le Boterf, *Travailler en réseau et en partenariat*, 2004, p. 57)

La description des différents types de réseaux démontre toutes leurs richesses, mais aussi la complexité de leur mise en application. La présentation du concept des communautés de pratique devrait apporter un éclairage encore plus fin sur les réseaux de partage et de capitalisation des pratiques.

La bibliographie sélectionnée m'a offert un regard croisé et riche sur le processus vécu par le projet « Autisme Partenaires » et le groupe qui le compose. Cette partie théorique a été instructive et m'a permis de mieux identifier le travail effectué par le groupe en fonction de son évolution. La réussite d'une telle démarche ne dépend pas de l'application d'une méthode-type. Il n'existe aucune recette miracle pour ce faire. Chaque contexte, chaque projet et chaque collectif doit trouver son équilibre et construire sa propre démarche. Réaliser un partenariat, travailler en réseau, coopérer, collaborer et/ou gérer les connaissances ne consiste pas à se conformer strictement à des prescriptions théoriques. Bien au contraire, il s'agit de se les approprier, réfléchir, s'adapter, se questionner, expérimenter, négocier, oser, risquer, remettre en question, évaluer, observer, sentir, réessayer. Enfin, il s'agit à chaque fois de constamment ré-élaborer les conditions et les modalités de l'agir ensemble.

5. PROPOSITION D'UN NOUVEAU CONCEPT

Ce chapitre n'a pas pour but de présenter un concept novateur ou inédit mais de mettre l'accent sur les notions qui ont été exposées dans la partie théorique. Même si les réseaux et le partenariat sont de plus en plus ancrés dans nos pratiques, j'ai l'intuition que les communautés de pratiques seraient à même d'apporter une valeur ajoutée à nos organisations et, plus particulièrement, au processus engagé par le groupe « Autisme Partenaires ». Le choix de cette approche, encore peu connue et exploitée en Suisse romande dans le domaine du travail social, devrait être motivé par son aspect pragmatique et par ses résultats concrets. Il ne s'agit pas, pour moi, de « réinventer la roue » ou de m'inspirer d'un phénomène de mode mais, bien au contraire, d'utiliser un concept déjà bien ancré dans la pratique au Québec pour re-dynamiser, sous nos latitudes, une démarche inter-institutionnelle.

Avant de présenter en détail les communautés de pratique, il me paraît nécessaire de se pencher sur la notion de communauté et sur celle de pratique.

5.1. Les communautés

Au sens général, une communauté désigne un groupe social composé de personnes partageant les mêmes caractéristiques, le même mode de vie, la même culture, la même langue, les mêmes intérêts. Elles interagissent entre elles et ont, en outre, un sentiment commun d'appartenance à ce groupe (par exemple la communauté chinoise dans une grande ville, la communauté des artistes ou les communautés virtuelles sur Internet). Une communauté intentionnelle est un groupe d'individus qui décident de vivre ensemble en respectant les mêmes règles, comme une communauté hippie ou une communauté monastique. « *Une communauté est un groupe d'au moins deux personnes qui s'influencent l'une l'autre à travers des interactions sociales* » (Prax, 2012, p. 342).

Pour justifier son existence, la communauté doit partager, idéalement, un but et correspondre à certaines caractéristiques. La première d'entre elles est l'interaction, qui désigne les modalités d'influences réciproques des comportements des individus qui participent au groupe. Cette interaction peut être physique, explicite, non verbale ou émotionnelle. La communauté doit se construire sur une structure qui définit les règles qui régissent les relations entre les membres (rôles, valeurs, statut).

Ensuite, la force des liens entre les membres et l'unité du groupe lui-même sont caractérisées par sa cohésion. Cette dernière joue un rôle de premier plan sur la performance du groupe et sur l'implication de ses membres. Enfin, pour être pérenne, une communauté doit grandir et traverser différents cycles. Une communauté est susceptible de naître, croître, s'enrichir et se dissoudre naturellement. D'autres communautés peuvent vivre des étapes cycliques, qui rythmeront leur évolution et leur développement. Elles ne s'éteignent pas mais passent par des processus qui leur permettent de s'équilibrer et de redonner du sens à leur existence.

La communauté professionnelle est un lieu dans lequel l'intelligence collective, l'innovation et la création de valeur prennent leur essor. Ce type de communauté se répartit en différentes catégories, telles que les communautés d'intérêts, les communautés de pratique, le groupe projet ou le staff permanent.

5.2. Les pratiques

Il est fréquent d'associer la notion de pratique à celle du vécu, qui est source d'ambiguïté. Le récit des pratiques et du vécu des individus se réduit souvent aux ressentis et aux façons ou manières de faire. « *Une pratique est sous-tendue par ce que les chercheurs en ergonomie appellent en termes savants des « schèmes opératoires ». Ils sont composés de gestes, de postures, de raisonnements, de séquences, de priorités, d'indicateurs, d'éléments de méthodes, d'outils intellectuels qui sont organisés dans des structures d'action et de pensées* » (Le Boterf, *Travailler en réseau et en partenariat*, 2004, p. 112).

Pour compléter cette citation, j'ajouterais que le récit d'une pratique est une transmission de suggestions qui ne peut être prescrite mais qui a pour source l'expérience personnelle. On peut parler ici de « savoir-y-faire » ou de « savoir s'y prendre », qui sont des notions plus importantes, dans ce contexte, que les savoir-faire.

Il me paraît important de distinguer l'analyse de pratiques, qui est un exercice couramment pratiqué dans notre domaine, et le partage de pratiques qui reste encore à développer. « *L'analyse d'une pratique consiste à prendre du recul par rapport à sa propre pratique, afin de mieux en prendre conscience, de la formaliser ou la conceptualiser en la mettant en mots (récit) ou en lui donnant une forme* » (Le Boterf, *Travailler en réseau et en partenariat*, 2004, p. 130). L'exercice, pour le praticien, consiste à expliciter les processus et autres systèmes qui sous-tendent la pratique en faisant référence aux raisonnements, aux hypothèses, aux règles d'actions et aux autres éléments susceptibles d'apporter un éclairage favorisant la compréhension d'une situation.

Le partage des pratiques s'exerce entre plusieurs sujets qui comparent leurs pratiques formalisées. Cet échange ne se limite pas à la seule analyse, mais à un approfondissement du décryptage des situations. Il permet de confronter sa manière d'agir à celle des autres individus en vue d'élargir sa propre connaissance.

5.3. Les communautés de pratique

J'ai pu appréhender le concept des communautés de pratique dans le cadre du cours de Thomas Straub et par le biais de sites québécois qui relayent une solide expérience dans ce type d'organisation, surtout au sein des universités. Cette démarche, qui peut être définie comme une nouvelle approche de transformation organisationnelle a été théorisée par Jean Lave et Etienne Wenger, dans les années 1990. Il est question d'une nouvelle forme d'interface organisationnelle qui se base sur les pratiques collectives des praticiens visant le partage de pratiques prouvées et un apprentissage à orientation sociale à travers des environnements technologiques de collaboration. Il existe différentes formes de communautés, telles que les communautés d'intérêts, les communautés stratégiques de résolution de problèmes, les réseaux ou les communautés du savoir, les communautés d'apprentissage, les communautés en ligne et les communautés apprenantes.

« *Les communautés de pratique sont des groupes de personnes qui se rassemblent afin de partager et d'apprendre les uns des autres, face à face ou virtuellement. Ils sont tenus ensemble par un intérêt commun dans un champ de savoir et sont conduits par un désir et un besoin de partager des problèmes, des expériences, des modèles, des outils et les meilleures pratiques. Les membres de la communauté approfondissent leurs connaissances en interagissant sur une base continue et à long terme, ils développent un ensemble de bonnes pratiques* » (Wenger, McDermott et Snyder, 2002, cités dans le rapport de l'American Productivity and Quality Center, 2001, p. 8) [traduction].

Les communautés de pratique sont constituées par un ensemble de personnes, désignées comme membres, dont l'adhésion est généralement volontaire. Les participants se rencontrent pour échanger, partager et apprendre les uns des autres. Certaines communautés de pratique se fréquentent régulièrement physiquement, tandis que d'autres gardent un contact virtuel, par exemple par internet. Les membres partagent expériences et connaissances, librement et avec créativité, favorisant ainsi le développement de nouvelles approches de résolution de problèmes. L'engagement volontaire dans la communauté s'explique par le fait que les individus partagent une passion commune.

« Une communauté de pratique est :

- un groupe d'individus reliés de manière informelle et fonctionnant en réseau
- fédérés par des centres d'intérêts communs, par des projets similaires
- coopérant et échangeant leurs savoirs pour créer une valeur collective utile pour chacun (ils sont donc interdépendants)
- partageant des ressources communes (savoirs, expériences, documents)
- collaborant dans un processus d'apprentissage collectif
- combinant à la fois une culture commune et un système cohérent d'intérêts individuels »

Figure 11. Anatomie d'une communauté de pratique (Parot, Tahli, Monin, & Sebal, 2004, p. 19)

C'est en lisant l'article de Davel et Tremblay sur le défi des communautés de pratique que j'ai pu établir des liens directs entre cette approche et le sens du groupe « Autisme Partenaires ». Les auteurs décrivent les communautés sous l'angle de leurs participants. « ils ne travaillent pas nécessairement ensemble tous les jours, mais ils se rencontrent parce qu'ils trouvent de **l'intérêt** dans leurs échanges. En passant du temps ensemble, ils partagent de l'information, des idées, des conseils. Ils s'aident à **résoudre des problèmes**. Ils discutent de leur situation, de leurs aspirations, de leurs besoins. Ils réfléchissent à des enjeux communs, explorent des idées, et réagissent aux idées des uns et des autres. **Ils peuvent créer des outils**, des normes, des structures, des manuels ou d'autres documents, ou ils peuvent simplement développer une compréhension tacite partagée. Quelle que soit la manière dont ils accumulent des connaissances, ils deviennent liés par **la valeur qu'ils trouvent à apprendre ensemble**. Cette valeur n'est pas seulement instrumentale pour leur travail. Elle provient aussi de la satisfaction personnelle liée au fait de comprendre les visions et idées des autres et d'appartenir à un groupe de personnes intéressantes. Au fil du temps, **ils développent une vision unique de leur sujet**, ainsi qu'un ensemble de connaissances, de pratiques et d'approches communes. Ils développent aussi une relation personnelle et établissent des manières d'échanger entre eux. **Ils peuvent aussi développer une identité collective**. Bref, ils deviennent une communauté de pratique » (Davel & Tremblay, 2008, p. 4).

La création d'une telle communauté au sein d'une organisation apporte de nombreux avantages. Elle peut faciliter les apprentissages en constituant des référentiels métiers qui rassemblent les savoirs individuels des collaborateurs et qui capitalisent les retours d'expériences. Favorisant le croisement des compétences, la confrontation d'idées et l'échange de pratiques adéquates, elle encourage les savoirs à continuellement évoluer et à se diffuser.

La communauté de pratique permet de maîtriser et d'approfondir un domaine spécifique d'expertise. Constituée de membres internes ou externes à l'organisation, experts et fédérés durablement, une organisation bénéficie ainsi d'une source d'expertises pour explorer de nouvelles idées ou renforcer ses propres pôles de compétences. Elle propose un cadre propice à l'innovation, qui aide à la détection d'idées et accélère le développement de projets.

La résolution de problèmes est facilitée grâce à la mise en relation de membres qui rencontrent le même type de questionnement. Il est ainsi possible de solliciter l'avis des autres membres et, en même temps, d'accéder aux solutions déjà expérimentées. Les communautés de pratique ont l'avantage de permettre de collecter des ressources appréciables, de manière facilitée dans une logique mutualiste. Cette démarche invite à partager ensemble pour être plus fort individuellement.

Selon le domaine, l'intérêt commun ou l'organisation d'où émerge une communauté de pratique, a trois priorités majeures. La première permet d'appréhender et de comprendre les évolutions de l'environnement économique par les interactions avec les pairs et les divers échanges entre experts. La seconde favorise l'optimisation des processus de production de biens et de services. Enfin, le recours à une communauté de pratique veille à conserver et à développer les savoir-faire critiques d'une organisation ou d'une filière ceci par le biais de nouveaux apprentissages et par la maîtrise d'un domaine technique.

Comme le présente le tableau explicatif des différentes formes de réseau au chapitre 4.8, j'ai repris le descriptif complet de Davel et Tremblay, qui font une distinction entre les réseaux, les équipes de projets, les groupes de travail et les communautés de pratique.

	Communauté de pratique	Groupes de travail	Équipes de projet	Réseaux informels
Finalité	° Développer les aptitudes des membres; renforcer et échanger la connaissance	° Réaliser un produit ou un service	° Accomplir une tâche définie	Collecter et faire circuler l'information
Participants	° Les participants qui le souhaitent ° Composition homogène pour les communautés spontanées, souvent hétérogène pour d'autres	° Toute personne dépendant du chef du groupe ° Composition homogène	° Les salariés désignés par la direction ° Composition hétérogène	° Les amis et connaissances d'affaires ° Composition hétérogène
Engagement	° La passion, l'implication et l'identification à l'expertise du groupe	° Les besoins du travail, la définition des tâches et les objectifs communs	° Les exigences du travail, les différentes étapes du projet et leurs objectifs	° Les besoins mutuels
Durée	° Aussi longtemps qu'il existe un intérêt à maintenir le groupe	° Jusqu'à la réorganisation suivante	° Jusqu'à l'achèvement du projet	° Aussi longtemps que les membres ont des raisons de rester en contact

Figure 12. Distinctions entre équipe, groupe, réseau et communauté de pratique (Davel & Tremblay, 2008, p. 10)

Il existe trois familles de communauté de pratique qui se distinguent par leur constitution en terme de réseau, leur valeur ajoutée à l'organisation qu'elles servent, le processus dans lequel elles évoluent et leur culture.

La communauté de pratique « thématique métier » est développée dans une logique mutualiste. Elle doit permettre à ses membres de partager des savoirs et des outils pragmatiques utiles à chacun, et souvent, inaccessibles pour l'individu sans cette démarche collective. Le réseau est composé de membres qui sont confrontés à une problématique similaire. Ils sont unis par le même métier, la même discipline ou le même secteur d'activité ; les profils sont donc plutôt homogènes. La mise en commun et le partage de pratiques appropriées constituent la valeur ajoutée de cette communauté. Elle valorise l'accès à une somme de connaissances, à une expertise pointue et la mise au point d'outils collectifs. Les modes de collaboration sont fondés sur un processus d'apprentissage commun basé sur l'échange d'expertises et de pratiques avérées. L'animateur endosse un rôle de formalisation, de relais et de facilitateur. Cette démarche requiert une conscience collective, une culture d'échange et de réciprocité.

En second viennent ***les communautés de pratiques valorisant l'innovation et le progrès***. Elles reposent sur une logique d'amélioration continue. L'investissement porte sur la recherche de nouvelles solutions, de processus, de modes opératoires visant plus d'efficacité. Les membres qui les constituent sont affiliés à un même processus et sont interdépendants. La valeur ajoutée se reflète dans la mise en place de collaborations efficaces autour du processus, dans le partage des connaissances stratégiques, dans la mutualisation d'outils communs et dans la perspective d'une amélioration continue du processus concerné. La participation des membres est orientée vers la coopération plutôt que vers le seul partage de connaissance.

Cette communauté recherche une collaboration efficace au service d'une innovation ou d'une amélioration d'une activité à laquelle tous les membres sont liés. Son donc privilégiés l'identification de compétences, le croisement d'expériences, l'accès à des connaissances de référence, la sollicitation « d'experts métiers » en vue de la résolution de problèmes. Dans ce cas, l'animateur a un rôle de moteur stimulant l'émergence d'idées en vue de l'innovation. Pour perdurer et rester efficace, cette forme de communauté de pratique repose sur des rôles clairement définis, et doit avoir des objectifs et des indicateurs de mesure.

Enfin, la dernière famille de ***communauté présentée est celle de projet***. Elle est constituée en un réseau collaboratif doté d'un ensemble d'acteurs confrontés à l'atteinte d'un objectif commun. Sa valeur ajoutée se matérialise dans la mise à disposition de connaissances de référence pour le groupe lui permettant de partager le même langage, des méthodes et des outils semblables. La notion de projet favorise l'échange des connaissances, requiert une coordination entre les membres et nécessite un déroulement planifié et structuré. Au-delà des qualités individuelles des acteurs, c'est une coopération simplifiée et une coordination efficace qui permettent au projet d'évoluer sereinement. L'animation est focalisée sur la coordination des actions et l'atteinte des objectifs. Les productions attendues aident à rédiger en commun des documents de références et de mobiliser rapidement des compétences pour résoudre des difficultés.

On peut résumer chaque famille en une phrase :

Communauté de pratique métier	« Partageons ensemble pour être plus fort individuellement »
Communauté de pratique innovation	« Collaborons et exploitons mieux nos ressources communes pour être plus efficaces collectivement »
Communauté de pratique projet	« Organisons les collaborations et le partage des ressources pour réussir le projet »

Figure 13. Famille des communautés de pratiques (Parot, Tahli, Monin, & Sebal, 2004, p. 30)

Pour conclure ce chapitre, il convient de rappeler qu'une communauté n'est pas un ensemble défini uniquement par les relations interpersonnelles de ses membres. Il ne s'agit pas non plus d'une corporation car l'appartenance à un métier ou à une organisation n'implique pas forcément des interactions ou une coopération. Il est plutôt question d'un groupement d'individus qui ont un intérêt commun pour un même sujet, sans forcément partager un apprentissage collectif ou leurs ressources.

À cette étape de mon travail et en faisant référence aux différentes citations mentionnées précédemment, je mesure l'écart qui existe entre la démarche du groupe « Autisme Partenaires » et les apports d'une communauté de pratique. Si je reprends les notions d'intérêts communs, de résolution de problèmes, d'apprentissage commun, de création d'outils, de vision unique et du développement d'une identité collective, il me semble que notre groupe n'a pas dépassé le stade de la théorie et des intentions. Mis à part l'intérêt commun qui nous rassemble autour de la question de l'autisme, il nous reste encore un long chemin à parcourir pour identifier les points de convergence, qui nous doteront d'une vision commune et nous mèneront à un réel partage de compétences réciproques.

Le premier point à mettre en évidence touche le côté « artisanal » de cette initiative. Comme je l'ai présenté à la page 8, cette démarche de regroupement inter-institutionnel a été instiguée et s'est développée sans prendre appui sur une référence et à la seule initiative de deux pionniers. Si ce même projet devait aujourd'hui être à nouveau instauré, il est certain que j'opérerais très différemment en structurant mieux les fondements d'un tel processus. Le second point qui me vient à l'esprit et qui sera développé à la suite touche les différences de points de vue des participants et le rythme que peut imposer ce type de démarche. Parler d'identité collective et de vision unique, comme le préconise les communautés de pratique, représente une étape importante que bon nombre d'institutions ne sont pas encore prêtes à franchir. De ce fait, « Autisme Partenaires » peut contribuer à faire évoluer les mentalités et surtout aider à supprimer la peur et les craintes liées à ce type de démarche innovatrice. J'ai l'intuition que ce qui freine, en premier lieu, les initiatives ce sont les appréhensions que nous ressentons face à la nouveauté et aux conséquences du changement. Je souhaite que ce travail puisse apporter une vague d'enthousiasme, même minime, dans ce milieu et favoriser l'ouverture de chacun aux richesses de ses partenaires.

6. PARTIE EXPLORATOIRE : MÉTHODOLOGIE

Après avoir présenté le contexte de mon sujet de recherche, sa problématique et des éléments de référence théorique sur lesquels je souhaite me baser, la phase exploratoire de mon travail peut être abordée. Il me paraît nécessaire de rappeler mon questionnement de départ pour rester fidèle à mon but.

En quoi la mise sur pied d'une communauté de pratique en tant que méthode de travail favorise l'amélioration et l'efficacité du partage de connaissances au sein d'un groupe tel que « Autisme Partenaires » ?

Pour effectuer cette démarche d'analyse, j'ai choisi d'utiliser deux focus groupes, composés l'un de directeurs et le second de personnes de terrain. Cette manière de procéder me permettra de recueillir des données à analyser afin de vérifier l'adéquation de mon hypothèse. Puis, j'établirai mon propre bilan de la démarche « Autisme Partenaires ».

6.1. Le focus groupe

La méthode du focus groupe m'a été proposée par mon directeur de mémoire. Elle consiste en une démarche qualitative de recherche sociale qui favorise l'émergence de toutes les opinions. Cette approche groupale ne vise pas la recherche du consensus. Elle permet le recueil des perceptions, des attitudes, des croyances des zones de résistances des groupes cibles. Elle a pour mission de répondre aux « Pourquoi ? » et aux « Comment ? ».

La technique consiste à recruter un nombre d'individus représentatif et constitutif d'un groupe en fonction de l'objet de recherche et de la décision d'une étude. Composé de 6 à 12 personnes volontaires, le but est de susciter une discussion ouverte répondant à une logique de créativité. Cette discussion se structure autour d'une grille d'entretien qui définit le thème de la recherche ou du sujet concerné. L'analyse et la synthèse des échanges conduisent à relever les principaux mots-clés des participants, de même que les points de convergences et de divergences.

Cette approche permet le recueil des perceptions des membres concernés, sans idée préconçue, ni hypothèse à vérifier. La méthode est inductive. Elle apporte une explication sur les comportements sociaux concernant les problèmes, leurs causes et les correctifs à y apporter. Elle favorise l'implication du milieu, en accordant la parole et la reconnaissance du vécu personnel de chacun.

Pour ce travail de recherche, j'ai choisi d'organiser deux focus groupes selon les fonctions des membres. Le premier est constitué de 6 cadres qui occupent des fonctions de directeurs, d'adjoints de direction ou de responsables rattachés aux services de l'État de Vaud. Ils ont tous un rôle au un niveau stratégique. Ce sont les membres de ce groupe qui sont à l'origine de la constitution du groupe « Autisme Partenaires ». Pour rester en prise directe avec les besoins des collaborateurs des structures dont j'ai la responsabilité, j'ai souhaité composer le second focus groupe de membres des équipes du FOYER, plus particulièrement des éducateurs et des maîtres socio-professionnels. Ces personnes sont impliquées dans la démarche « Autisme Partenaires » sur un plan plus opérationnel. Comme mentionné dans la présentation du groupe « Autisme Partenaires » en page 12, ces collaborateurs ont pris part à l'auto-évaluation des secteurs au moyen de la grille d'évaluation des services. Leur feed-back me semble primordial, puisque ma démarche vise en premier lieu à apporter des réponses pragmatiques susceptibles d'optimiser le travail de terrain, en favorisant le développement et le partage des compétences des collaborateurs.

J'ai voulu organiser et structurer les deux rencontres à partir des mêmes points de départ. Pour cela, j'ai introduit les focus en rappelant l'historique de la démarche « Autisme Partenaires » puis en détaillant les besoins identifiés par le groupe au début de chaque rencontre. Ils sont les suivants :

- *Améliorer l'accompagnement des personnes TSA*
- *Créer des liens entre professionnels*
- *Partager les savoirs, les expériences*
- *Échanger des techniques, des outils*
- *Valoriser la formation*
- *Créer un centre de compétences*
- *Créer des synergies interinstitutionnelles*
- *Encourager le partenariat avec l'État*
- *Rendre visibles les actions*
- *Disposer d'un carnet d'adresses, d'un réseau de personnes ressources*
- *Évaluer les services*
- *Améliorer les pratiques*
- *Répondre aux attentes des familles*

Ensuite, j'ai rappelé le but et les objectifs que le groupe s'est fixé et qui figurent en annexe 4. J'ai introduit les séances en faisant brièvement part d'une réflexion personnelle, synthétisée par les deux questions suivantes :

- *Comment améliorer l'efficacité du groupe, quelles sont vos idées ?*
- *Pensez-vous que les moyens que vous proposez vont répondre aux besoins du groupe, identifiez-vous d'autres besoins ?*

Par cet éclairage, je souhaite mieux appréhender les retours des deux groupes. Malgré un cadre défini et des questions orientées, il n'a pas été aisé pour les participants de rester concentré sur les interrogations initiales. L'enjeu du focus groupe étant de laisser les participants évoluer librement et confronter leurs idées, je n'ai intentionnellement pas mis de pression sur les participants pour obtenir des réponses précises à mes questions de départ. Je me suis laissé conduire par les acteurs et leur propos. Je ne regrette pas cette approche informelle car, au final, la retranscription m'a apporté de nombreux éléments très précis sur les impressions des partenaires et sur leurs besoins. J'ai ainsi décidé de restituer pour chaque focus groupe les forces qui émanent d'« Autisme Partenaires », ainsi que les préoccupations et les critiques que suscite cette démarche. Je termine chaque rencontre par les propositions et les pistes d'amélioration, qui répondent à la première question relative à l'amélioration de l'efficacité du groupe. Pour des questions pratiques, les noms des différents protagonistes ont été encodés à la suite des citations.

6.2. Focus groupe des directeurs

Ce premier groupe est constitué de personnes qui représentent les institutions et le service de l'Etat. Ils se composent de 2 conseillers du Service de Prévoyance et d'Aide Sociale (SPAS I et II), de 2 directeurs de secteurs d'hébergement (Dir. Héb. I et II), d'un directeur du domaine de compétence autisme (Dir. Aut.), d'un coordinateur éducatif (Coord.), d'une responsable éducative (Resp.).

Cette séance s'est déroulée selon le modèle présenté précédemment avec une belle implication de chaque participant malgré leur emploi du temps chargé. Cela prouve encore l'intérêt partagé pour le sujet et la volonté de le voir évoluer. Comme mentionné à la page 12, le canton de Vaud est représenté par 12 institutions, alors que celui de Neuchâtel par une seule institution qui détient, de ce fait, en quelque sorte le monopole.

L'harmonisation des pratiques, qui constitue le but que s'est donné le groupe, est certainement plus simple à mettre en œuvre au sein d'une seule institution plutôt que de douze structures. Les institutions vaudoises ont des capacités d'accueil qui varient de 8 à plus de 250 résidants. On peut aussi et surtout mentionner l'historique et la philosophie qui peuvent différer d'un établissement à un autre. À ce titre, je regrette que l'une de nos collègues représentant une institution à orientation anthroposophe n'ait pas pu se joindre à ce focus groupe pour nous faire part de ses positions, en raison d'obligations professionnelles.

6.2.1. Forces de la démarche « Autisme Partenaires »

En premier lieu, les participants évoquent l'historique de leurs institutions, leur provenance et leurs particularités. En effet, il est primordial de se rappeler d'où l'on vient pour savoir où l'on veut se rendre. En ce sens, le statut privé des institutions est relevé ainsi que le fait que la démarche « Autisme Partenaires » ait été initiée par le milieu professionnel plutôt que émanant d'une directive imposée par l'État. Tous les partenaires s'accordent sur l'indépendance nécessaire à une telle démarche, afin de favoriser librement son évolution.

Un représentant du SPAS salue l'aspect novateur et fédérateur de cette action, qui représente pour lui une initiative extrêmement bénéfique. Il est appuyé par un directeur, qui souligne également ce fait et la nécessité de ne pas brusquer cette entreprise, puisque le processus doit être implémenté progressivement. *« Le fait que les institutions se rassemblent n'est pas si ancien que ça. C'est quand même quelque chose qui est assez nouveau. Regrouper les institutions n'était pas simple. Il y a aujourd'hui une déclaration d'intention et c'est vrai que chacun a dû se positionner » (Dir. Héb. I).*

Des notions fortes et unanimement revendiquées sont évoquées, telles que le besoin de collaborer, la notion de lien et de changement des pratiques. Il est fait mention de l'existence de différents groupes ou bureaux de réflexions qui peuvent être associés à la démarche « Autisme Partenaires ». Il s'agit du « GT Autisme » initié par le canton de Vaud ou encore le groupe « UTOPIA » qui tend à créer des liens entre le milieu psychiatrique et les établissements socio-éducatifs du canton de Vaud. Dans ce panorama, le groupe « Autisme Partenaires » est vecteur de sens et ne fait nullement concurrence ou doublon aux autres structures.

Le travail des initiateurs de la démarche est salué et reconnu par tous les partenaires. Il n'aurait pas pu se réaliser sans la motivation et la détermination du FOYER. *« Beaucoup de contacts et de ressources que nous avons eus ont pu avoir lieu grâce au contact du groupe « Autisme Partenaires ». Peut-être qu'en ayant tellement le nez dans le guidon, on aurait jamais pu faire cela seul » (Resp.). « Moi, je suis le pic assiette. C'est très agréable et c'est très rassurant d'avoir un guide, un motivateur. Il y a un effet collatéral qui est assez intéressant. Je pense que les gens se sentent moins seuls. La question est la pérennisation d'un tel groupe, je pense qu'il faut un moteur, il faut un moteur romand au sens large, mais il faut aussi un moteur au sein des institutions. » (Dir. Héb. II).* Chacun s'accorde à reconnaître que la démarche doit s'inscrire et être soutenue dans la durée.

6.2.2. Préoccupations et critiques

Les participants témoignent de la difficulté à gérer plusieurs projets de fronts. Les institutions vivent à des rythmes différents et elles ont toutes des « chantiers » de diverses natures en cours. « A Lavigny, il y a d'autres projets en cours et c'est vrai que c'est un des projets parmi d'autres. Donc après, il s'agit de priorisation, il s'agit de qu'est-ce qu'on met comme priorité dans l'ensemble de l'institution et quel élan on donne. On n'est pas tous au même niveau. Il y a des gens qui sont plus avancés que d'autres par rapport à ce que l'on souhaite mettre en place » (Dir. Héb. I). Il n'est donc pas simple de « prendre le train en marche » ou d'adopter le même rythme que d'autres personnes plus impliquées et motivées.

Il émane aussi un sentiment d'essoufflement et de perte d'énergie en lien avec le manque de temps pour gérer simultanément plusieurs activités. « On travaille sur 12'000 trucs à la fois et puis les gens s'essoufflent. Quand je parle des gens, je parle de moi qui dois piloter le tout. Ce n'est pas si simple que ça. Faut savoir mettre l'énergie, je me rends compte que, de trop forcer, on démotive les gens. Il y a beaucoup de choses qui sont lancées et peu de choses qui avancent. Le constat que nous faisons ici est le même sur le terrain. Il y a beaucoup de bonnes intentions, mais peu de choses qui bougent » (Dir. Héb. II). Ce constat explique peut-être le sentiment de perte de temps, d'insatisfaction, de stagnation et de progrès mitigés.

L'uniformisation et l'harmonisation des pratiques ne semblent pas acquises et butent encore sur les différences des institutions et leur propre culture interne. Il ressort des conversations qu'il n'existe pas de partage d'expériences, si ce n'est celui en vigueur au FOYER qui porte la démarche. « Ce qui serait intéressant ce serait de savoir ce que l'on entend par bonne pratique. Il faudrait mettre sur la table ce qu'on entend par bonne pratique. Avoir au moins un consensus dans un groupe comme celui-là. Il faut confronter tous les partenaires parce que moi j'ai le sentiment qu'il y a un vrai clivage par rapport aux concepts de prise en charge » (SPAS I). Si l'on évoque les « bonnes » pratiques, c'est qu'il y a forcément de « mauvaises » pratiques. Comment alors trouver ses repères ? Il semble exister une peur relative à la prise de décisions au sein du groupe. Malgré un intérêt indéniable, le recrutement des représentants sur le terrain pour porter cette démarche reste compliqué.

6.2.3. Pistes et propositions

Il est nécessaire aujourd'hui de mettre en place et de diriger les pratiques en matière d'autisme dans les établissements socio-éducatifs. Il semble que la période actuelle soit charnière en terme de gouvernance et d'innovation. C'est pourquoi il est important que des impulsions soient données, qui puissent bousculer les systèmes dans lesquels nous nous trouvons. Pour y arriver, il faut une vision et une volonté qui soutiennent ce mouvement. Il est fondamental de garder et de maintenir les particularités des institutions, mais il est urgent également de leur donner davantage de visibilité en vue de favoriser leur rapprochement.

Le groupe « Autisme Partenaires », dans sa configuration actuelle, doit évoluer et muer pour mieux répondre aux besoins des équipes et des directions. Il pourrait, me semble-t-il, se scinder en deux entités distinctes. « Il devrait y avoir effectivement deux niveaux qui avaient déjà été abordés la dernière fois. Un niveau plutôt « copil », comité de pilotage et un niveau plutôt groupe projet. Il devrait y avoir des gens du terrain pour pouvoir insuffler des choses plus pratico-pratiques » (Dir. Héb. I). Le comité de pilotage serait composé des directeurs ayant pour mission de développer une vision stratégique et qui se rencontreraient 1 fois par an. Le groupe projet serait constitué de praticiens du terrain, qui se réuniraient 3 ou 4 fois par an et traiteraient de sujets concrets, utiles à tous. Il pourrait regrouper des collaborateurs rattachés à un pôle de compétences. Développer une expertise métier, qui devient une nécessité, pourrait être exploré par le groupe projet.

Pour mener à bien cette reconstruction du groupe, il est utile d'élaborer un plan de route, une planification et une stratégie. Cette démarche ne peut se réaliser sans un moteur et un pilote. S'il convient de reconnaître tout le travail de rassemblement déjà entrepris, il s'agit maintenant de concrétiser et de travailler sur la mise en œuvre à proprement parlé, tout en insistant sur l'importance de donner envie de s'engager à long terme dans le processus, pour que le projet existe dans la durée.

Pour leur permettre d'exister et de perdurer, les équipes ont besoin de soutien, de ressources, de moyens et de bonnes conditions de travail. Parallèlement, elles souhaitent partager leurs connaissances et continuer à se former. Des formations sont en place et, peut-être, que l'accent devrait être mis davantage sur l'analyse des pratiques et sur les interventions.

« La notion d'intervision entre institutions est quelque chose d'assez incroyable. Pas uniquement au sein de l'institution, au sein d'un groupe ou au sein d'un secteur mais vraiment dans le réseau vaudois. Pourquoi ne pas prendre le thème de la communication est prévoir deux, trois fois dans l'année ce groupe avec des présentations en lien avec la communication ? Quelque chose de très concret en disant un exemple de bonnes pratiques où tout marche, où tout réussit. Comme ça, tout le monde bénéficie de l'expertise, de l'expérience et une autre situation où tout va mal et comme cela la personne qui bénéficie de l'expertise du groupe peut trouver des outils. Quelque chose de vraiment très concret. Je pense de faire le lien entre ce niveau-là et le niveau stratégique. Il y a quelque chose qui sonne juste » (SPAS II).

L'idée de créer un centre de référence, qui est sous-jacente depuis de nombreuses années dans l'esprit des collaborateurs refait surface ici comme un besoin impérieux. Si les équipes se plaignent de ne pas disposer de suffisamment de temps pour se réunir et porter un tel projet, peut-être faudrait-il songer à constituer un « pot commun » utile à la création d'un centre de compétences ou de références dans le domaine de l'autisme. *« Pourquoi pas créer un pot commun au niveau romand qui serait alimenté par le SPAS et l'équivalent neuchâtelois, l'équivalent valaisan et/ou fribourgeois ? On aurait du coup l'outil et ils pourraient mandater des évaluateurs pour voir si la qualité à laquelle on aspire, on l'atteint ou pas » (Dir. Aut.).*

6.3. Focus groupe des collaborateurs du FOYER

Le second groupe est constitué de 2 éducatrices des secteurs résidentiels (Educ. I et II), de 2 responsables de secteur (Resp. I et II) de 2 maîtres socio-professionnels (MSP I et II) et d'un éducateur de STRADA (Educ. Str.).

La rencontre avec les collaborateurs du FOYER a offert un point de vue bien différent du premier groupe, puisqu'il a apporté un éclairage très pragmatique. Les besoins ne sont pas nouveaux, mais davantage exprimés, voire revendiqués.

6.3.1. Forces de la démarche « Autisme Partenaires »

Pour les participants de ce groupe rattaché au FOYER, il est difficile d'énumérer les forces concrètes de la démarche. S'ils reconnaissent que les intentions contenues dans les objectifs sont louables, ils ne les jugent pas encore assez tangibles sur le terrain. Le collaborateur de STRADA, qui est une structure spécialisée en autisme, se sent plus concerné par cette démarche et il en mesure les effets directs, parmi lesquels les formations spécialisées sur la violence, les échanges de pratiques et les collaborations inter-institutionnelles lors d'admissions de jeunes au sein de la structure.

Il fait mention d'une situation de crise vécue par ses collègues du FOYER : « *Si cette situation s'était passée à STRADA, il n'y aurait pas eu de groupe d'intervention, car on est spécialisé et c'est notre quotidien. L'équipe a développé de la compétence et est à même de gérer une situation difficile. STRADA est une structure spécialisée avec des règles et des moyens mis en place très pointus et en lien direct avec la problématique de l'autisme* » (Educ. Str.). Les autres participants relèvent l'utilité de la démarche « Autisme Partenaires » déjà sur le seul plan des échanges inter-institutionnels et des liens entre collègues.

6.3.2. Préoccupations et critiques

Les collaborateurs insistent sur le manque de temps et l'énergie déjà placée dans leurs activités habituelles. Submergés par le travail quotidien, il n'est pas simple, pour eux, de s'extraire de la pratique pour s'investir dans d'autres engagements. Une participante mentionne sa frustration de ne pas arriver à prendre le temps pour visiter les structures spécialisées de notre association, qui se situent pourtant sur le même site géographique que son secteur !

« *C'est bien d'aller voir à l'extérieur. D'aller visiter d'autres institutions parce que c'est enrichissant, enfin moi, je n'ai jamais mis les pieds à l'école pour enfants atteints d'autisme qui est juste à côté. Je n'ai jamais mis les pieds à la STRADA, par exemple. J'ai aussi la responsabilité de bouger* » (Resp. I). En matière d'autisme, et plus particulièrement pour ce qui a trait à la gestion des comportements défaits, de vrais besoins se font sentir auprès des accompagnants. Les participants évoquent, tour à tour, avec pudeur et simplicité, leurs expériences et leurs sentiments. « *Moi j'étais perdu avec Blaise (prénom d'emprunt). Quelque chose qui m'a fait du bien, c'est de voir les films. De voir aussi les situations concrètes. Les cours, c'est bien, mais les films, c'est mieux, ça m'a fait énormément de bien pour pouvoir me baser sur comment je peux me comporter avec lui, sur ce qui est possible ou pas. Ça m'a beaucoup aidé d'avoir des questions pratiques. Il est bon de savoir ce qu'on doit faire* » (MSP I). Certaines situations vécues, empreintes d'agressivité, peuvent provoquer un lourd sentiment de culpabilité, lorsqu'elles n'évoluent pas de manière positive. Ce constat corrobore les propos de l'éducateur de STRADA, cité au point 6.3.1. Il existe une forme de détresse du professionnel, qui ne trouve plus de moyens et de ressources pour dénouer une situation et ne sait plus vers qui se tourner pour obtenir de l'aide. Il peut parfois avoir l'esprit confus, et être submergé par les nombreuses hypothèses et idées farfelues qui foisonnent. Cette perte de repère engendre une baisse notoire de motivation au sein des équipes.

L'accès à la formation est reconnu et bien exploité. Toutefois, l'« après-formation » reste encore très lacunaire. « *On suit notre formation et on rentre dans la pratique, on reprend le cours des choses avec tout ce qui se passe et on n'a pas le temps de revenir sur ce qu'on a appris. C'est parfois trois mois après qu'on a quelqu'un qui se présente et qu'on repense à la formation* » (Educ. Str.). Il ressort qu'il y a un manque de soutien pour que les mentalités évoluent et que les apports reçus durant la période de formation s'installent durablement dans la pratique quotidienne. Il arrive qu'un collaborateur se forme en autisme, sans pouvoir concrétiser ses acquis sur le terrain, en raison, par exemple, d'absence de cohésion d'une équipe ou de manque de temps pour partager entre collègues.

6.3.3. Pistes et propositions

Les collaborateurs revendiquent un besoin évident de soutien et une cohérence à tous les niveaux hiérarchiques pour que les projets soient portés et menés à leur terme. La préoccupation de la constitution de groupes « homogènes » et « hétérogènes » est évoquée en terme de population.

Est-il nécessaire de disposer de groupe spécialisé dans l'accompagnement des personnes avec autisme ? Il serait nécessaire que les directions se penchent sur cette question pour que la compétence soit mieux développée et mieux utilisée pour le bien-être des résidents.

Pour faire face aux troubles du comportement, les équipes sollicitent l'accès à des ressources supplémentaires en terme de formation continue et de formation interne. Les questions de l'après-formation et de l'application pratique des connaissances sont relevées. En plus des acquis théoriques, les équipes souhaiteraient voir se développer des groupes ressources ou des groupes d'intervention pour disposer de soutien d'urgence en cas de crises. *« On a eu des besoins autres que celui de comprendre le comportement. Quand il y a une situation de crise, comment on gère tout ça. On a perdu beaucoup d'énergie et on s'est épuisé. On était des fois au bord de la rupture. Du fait que l'éducateur référent courrait dans tous les sens. C'est de ne pas perdre du temps dans un moment de crise, de savoir à qui on s'adresse. Comment constituer un petit groupe de réflexion. Qu'est-ce qu'on met en place. Qui est chef, directeur du projet. Où est-ce ce que je trouve les outils » (Resp. I).*

Il ressort également le besoin de disposer d'un regard extérieur, par exemple offert dans le cadre de la supervision, pour obtenir un autre point de vue sur une situation. *« Je pense qu'on a de la compétence sur le groupe, mais on a besoin du regard extérieur que peut-être, même si tu as des compétences dans l'institution, tu n'es pas assez extérieur à la situation. Et ça, ça nous a plusieurs fois aidés dans des situations. C'est simplement ce regard neuf qui permet la prise de distance » (Resp. II).* Le travail en réseau pourrait être une solution au même titre que l'analyse de pratique et le travail en groupe de compétence. Le besoin de s'extraire de sa pratique et de son propre point de vue, de visiter aussi d'autres institutions est unanimement partagé, pour se sentir moins isolé et explorer ce qui se fait ailleurs.

6.4. Points de divergences des groupes

Il n'y a pas de réels points de divergences qui ressortent des deux échanges auxquels j'ai pu assister. Les diverses préoccupations correspondent parfaitement aux réalités des postes occupés, à la fois par les directeurs et par les collaborateurs impliqués dans l'accompagnement direct des personnes avec TSA. Il en ressort des besoins bien identifiés et clairement définis. Je parlerais dans mon analyse personnelle, d'un point de divergence qui n'a pas été expressément mentionné, mais, qu'il me paraît important de soulever.

6.5. Points de convergences des groupes

Le premier point commun aux deux groupes concerne le besoin de créer des liens avec des professionnels provenant d'autres institutions. Les directeurs et les collaborateurs reconnaissent le temps et l'énergie que nécessitent la mise en route et le suivi des projets institutionnels.

Sur le plan des pistes et des propositions, tous s'accordent sur l'idée de développer la compétence en lien avec le travail direct auprès des personnes autistes. Il faut offrir des propositions concrètes et pas uniquement théoriques. Par exemple, offrir un suivi aux formations et réfléchir à l'application concrète des concepts sur le terrain. Dans le même ordre d'idée, l'analyse de pratique doit être davantage mise en valeur et encouragée comme les visites d'institutions et le travail de réflexion collectif.

Pour y parvenir, un moteur, une personne ou une entité doit se charger de piloter la démarche.

6.6. Bilan personnel de la démarche « Autisme Partenaires »

Pour présenter mon bilan personnel, je souhaite prendre pour appui les objectifs fixés par le groupe « Autisme Partenaires » et commenter leur pertinence. Pour rappel, leurs buts sont les suivants :

« Uniformiser les pratiques romandes sur la base des recommandations d'autisme suisse romande et des guides européens pour répondre aux besoins des personnes TSA »

Il a fallu du temps au groupe pour se définir et s'accorder sur ce but. En y réfléchissant aujourd'hui, je m'interroge sur la notion d'uniformiser, qui me semble relativement utopique par son côté exigeant, d'autant plus pour un groupe représentant des entités multiples et si différentes. Le terme « harmoniser » me semble plus adéquat.

- *Favoriser l'échange et la collaboration entre professionnels*

Si l'intérêt et la motivation sont bien présents, les faits et les actes concrets manquent encore. Depuis sa création, LE FOYER, en tant qu'initiateur de la démarche, s'est chargé d'organiser les rencontres, de rédiger la grille d'évaluation, de former les équipes à l'utilisation de cette grille, de mettre en lien les participants, d'organiser des formations, de présenter nos pratiques par le biais d'une exposition, de prêter du matériel pédagogique, éducatif et socio-professionnel et de se rendre sur place pour superviser certaines équipes à leur demande. Par la suite, une institution s'est proposée d'améliorer la grille et d'ouvrir ses formations internes aux collaborateurs externes. Une seconde structure a publié une invitation à une conférence et les autres institutions se sont transmises des informations individuellement. Une autre d'entre elles a ouvert ses portes à l'une des séances du groupe et pour une visite. La pratique n'est toutefois pas, à ce jour, systématique et il subsiste encore une forme de réserve et de timidité.

- *Former en autisme le personnel suivant les connaissances actuelles reconnues*

L'encouragement à la formation n'est pas récent et les institutions se donnent les moyens d'investir et de favoriser l'accès aux connaissances. En matière d'autisme, il est à relever que l'offre a augmenté. La formation continue propose d'aborder différents thèmes, au même titre que les institutions elles-mêmes dans le cadre de leurs formations internes. Je mesure que des progrès considérables ont été réalisés, mais qu'il subsiste encore en suspens les questions de l'après-formation et de l'application concrète des acquis sur le terrain.

- *Nouer et entretenir des relations avec les partenaires de l'État*

La présence des représentants du SPAS démontre un intérêt marqué pour la question de l'autisme. Ce même service a créé, début 2014, un groupe de travail qui aborde le thème de l'autisme et plus particulièrement les besoins complexes de cette population au sein des établissements socio-éducatifs. J'ai été sollicité pour faire partie de ce groupe en tant qu'expert et j'ai eu l'opportunité d'y présenter la démarche « Autisme Partenaires ». Le travail réalisé jusqu'à aujourd'hui par le groupe a porté ses fruits. Il est désormais reconnu et vivement encouragé par les instances du canton.

- *Création d'une grille d'évaluation opérationnelle en accord avec les recommandations*

La grille d'évaluation des services a été établie. Sa première version a été validée par toutes les institutions partenaires et même expérimentée dans le cadre d'une auto-évaluation des services. Il n'en demeure pas moins que son utilisation reste très subjective et que, en l'état, elle n'est pas efficiente. Une institution partenaire, motivée à utiliser cet outil pour la création de nouvelles structures spécialisées, s'est proposée de rédiger un guide explicatif pour rendre la grille plus pertinente et fonctionnelle. Sa réalisation, en phase finale, devrait aboutir à l'été 2014.

- *Obtention du label*

La notion de label ou d'accréditation a toujours été le point faible et le sujet le moins soutenu par les protagonistes. Même s'il s'agit de la finalité du projet, il est encore prématuré d'aborder cette question, qui suscite la peur. Je suis convaincu du bienfait que peut apporter la notion d'évaluation des pratiques dans une optique d'amélioration et de développement de compétences. Pour l'avoir vécu lors de l'évaluation de l'EEAA et de STRADA par « Autisme Qualité France », je mesure tout le travail de mise à niveau requis et les dispositions psychologiques dans lesquelles doivent se trouver les équipes pour bien gérer une démarche qui pourrait s'apparenter à une forme d'inquisition. Le label est un projet d'avenir, mais qu'il convient, pour l'instant, de laisser encore mûrir.

- *Créer une antenne d'évaluation (professionnels, familles)*

Il s'agit certainement là d'une visée ultime, qui pourrait être atteinte par l'union des partenaires et leur association. Je base mon bilan personnel sur les faits que j'ai observés lors de mes nombreuses visites et lors des supervisions que j'assure. Dans ce cadre, j'ai constaté que les collaborateurs n'ont pas besoin de propos théoriques mais de conseils concrets et de moyens pragmatiques pour parvenir à gérer et dénouer les nombreuses situations critiques qu'ils rencontrent sur le terrain. Obtenir des réponses spécialisées et ancrées dans la réalité est un besoin partagé par les professionnels, comme en témoignent les formations offertes par le « Réseau de compétences », rattaché à Autisme Suisse Romande (ASR). Il existe notamment une formation pratique d'une durée de 1 semaine qui aborde les concepts théoriques en lien avec l'approche TEACCH et offre une mise en pratique directe dans un milieu structuré avec des personnes TSA. Nos enseignantes spécialisées y participent d'ailleurs depuis de nombreuses années en tant que formatrices.

Il en est de même pour les familles qui souhaitent disposer d'informations pertinentes sur les institutions qui accompagnent leurs enfants. Lors de mon voyage d'études, organisé en novembre 2013 dans le cadre du Master, j'ai eu l'opportunité de visiter le centre de ressources en autisme de Paris et de m'entretenir avec ses collaborateurs. J'ai pu y voir une réalisation concrète de ce qui me semble manquer en Romandie et qui pourrait être une première réponse aux besoins conjoints des personnes TSA, de leurs familles, des étudiants, des professionnels et de toutes personnes concernées par l'autisme : un espace entièrement dévolu au sujet de l'autisme, regorgeant de références théoriques actualisées, disposant d'un répertoire neutre et mis à jour des institutions, offrant une ludothèque ou « outillothèque » proposant des activités, des gabarits, d'autres moyens auxiliaires concrets et, surtout, un conseil professionnel. Ce centre pourrait peut-être héberger une antenne d'évaluation des services qui, sur la base de la grille rédigée par le groupe, interviendrait au sein des institutions. Il s'agit là d'un objectif idéal, qui demeure, pour le moment, bien entendu, dans le registre de l'utopie, sous nos latitudes.

7. ANALYSE

Je souhaite entamer cette analyse en rappelant que la démarche « Autisme Partenaires » est une initiative spontanée et novatrice. Son but consiste à répondre aux besoins du terrain. Depuis son lancement, ce projet n'a cessé de vivre et d'évoluer. Le regroupement des institutions et leur participation aux rencontres n'ont jamais été un acquis, même si la présence continue et enthousiaste des représentants, des directeurs et des collaborateurs témoigne de l'intérêt de cette structure.

C'est certainement cette participation durable et l'émergence de collaborations naissantes qui m'ont poussé à continuer à investir du temps et de l'énergie pour porter le travail de ce groupe. Je définirai mon rôle, que certains qualifient de leader, comme celui d'un facilitateur ou d'un passeur, qui met en lien et crée des conditions propices aux rencontres. Au regard du bilan que je peux tirer aujourd'hui, sans prétention, je dirais que notre atout majeur est de faire figure de « locomotive ». Le panorama institutionnel, et plus particulièrement l'accompagnement offert aux personnes TSA, peut s'apparenter à un train composé d'une multitude de wagons. L'investissement de nos équipes et l'expertise métier reconnue par nos pairs font que nous tenons le rôle exigeant de moteur ou de locomotive dans ce domaine complexe. Nous avons choisi d'œuvrer et de présenter ce que nous savons bien faire et que nous avons pu nous-mêmes expérimenter. C'est grâce à un travail laborieux que nous avons acquis la compétence que nous souhaitons partager avec nos partenaires. J'aimerais ici préciser que les institutions des « Perce-Neige » dans le canton de Neuchâtel et la « Cité du Genévrier » situé dans le canton de Vaud se profilent aussi comme des locomotives sur lesquels s'appuyer en matière d'autisme.

Au regard de ce qui précède et des retours informels reçus depuis la création du groupe, j'entrevois toujours la nécessité d'apporter des réponses spécialisées et de joindre nos forces. Je pense que, là, se trouve le réel moteur de cette initiative et que c'est pour cette raison qu'elle doit perdurer.

Si, de mon côté, cette analyse, me paraît évidente, je ne sais pas si tous les partenaires perçoivent les mêmes besoins et la même finalité. En reprenant la métaphore du train, certains l'ont pris en marche suite à la défection d'un collaborateur qui représentait l'institution. D'autres, regardent passer le train sans pouvoir y monter. D'autres encore n'arrivent pas à suivre la cadence imposée et décrochent leurs wagons. Chaque partenaire se situe en fonction de sa réalité propre et de sa politique en matière d'intervention. Je pense que le rythme n'est pas nécessairement une préoccupation, ni un frein, mais une réalité avec laquelle le groupe doit composer. Ce qui me paraît primordial touche plutôt la finalité de la démarche, qui est évoquée dans le but et les objectifs, en terme de bénéfices pour l'institution et ses collaborateurs. Quel est le profit que retirent de l'aventure les institutions au même titre que l'État ?

Je peux confirmer que l'État de Vaud et ses représentants mesurent les avantages que ce groupe peut offrir sur le long terme. Le conseiller à l'hébergement, qui supervise l'octroi des renforts à l'encadrement en cas de besoins particuliers, a expliqué que le 50% des soutiens concernaient des personnes atteintes de troubles du spectre autistique. C'est le signe que la question de l'autisme n'est plus prise à la légère au niveau des sphères dirigeantes de l'État, notamment en raison de son coût. Le lobby exercé par les familles sur les services de l'État témoigne également de l'urgence d'apporter des réponses pragmatiques.

Pour les institutions, la situation est plus délicate. Les familles, très informées et impliquées dans les projets de leurs enfants, exercent des pressions et ont de hautes exigences en terme de qualité d'accompagnement. La littérature et l'abondance d'ouvrages traitant de « bonnes pratiques » forcent le milieu institutionnel à se remettre en question.

Lors de nombreuses conférences ou congrès auxquels il m'a été donné de participer, j'ai pu constater que le discours des associations de familles restait très critique sur le milieu institutionnel : « Rien n'est fait pour les adultes », « le niveau est bas », « le personnel est sous-formé et sous-qualifié pour s'occuper de nos enfants », « il n'y a pas de continuité offerte à l'âge adulte en terme de stratégies éducatives ». Les familles sont toutes légitimées pour exiger et revendiquer leurs droits à des prestations de qualité. Je suis entièrement de leur côté et souhaite leur apporter mon soutien. Toutefois, si le milieu institutionnel continue à devoir faire face à d'incessantes critiques et à des exigences démesurées, sans disposer d'un minimum de reconnaissance, je peine à imaginer comment un partenariat pourrait naître et favoriser une évolution commune. Il est souvent attendu des institutions qu'elles puissent opérer un changement radical dans leur manière de penser et d'agir, sans tenir compte des enjeux que cela peut représenter pour elles. J'aime illustrer ces mouvements de transition comme le virage que peut prendre un énorme pétrolier, de grande envergure, pour changer de direction. De la même manière, il n'est pas vraisemblable pour une institution d'entamer un virage franc et direct, comme pourrait le faire un bateau à moteur de petites dimensions.

Je crois que tous les partenaires peuvent véritablement tirer profit de la démarche « Autisme Partenaires ». L'intention est là et les besoins sont clairement identifiés. Il reste à définir la manière d'orienter la suite du parcours. Je rejoins l'un des participants à un focus qui évoquait la notion de période charnière du groupe et de remise en question sur sa composition et sa forme. Nous avons réalisé un travail de pionniers qui nous a permis de nous regrouper et de nous engager dans de nouvelles perspectives. Nous avons osé entreprendre une démarche qui aurait pu ne jamais voir le jour. Je pense qu'il est temps, et ce travail en témoigne, d'effectuer quelques réglages pour réorienter le processus entamé et réajuster la manière de poursuivre notre but et nos objectifs.

J'aimerais maintenant revenir sur les propos tenus par les protagonistes des focus groupes et sur leurs différentes positions. Je ne vais pas réécrire ce qui a déjà été relaté, mais plutôt essayer de pousser un peu plus loin ma réflexion sur la situation, telle que je la perçois. Depuis maintenant 3 ans, j'accompagne un groupe de collègues qui ont tous confirmé leur adhésion à une démarche que nous avons initiée. Ils se sont investis et ouverts à l'auto-évaluation de leurs services. Ils ont participé et répondu présents à toutes les rencontres du groupe et se sont même déplacés en soirée pour suivre des conférences. Ils revendiquent tous la nécessité d'améliorer les pratiques et d'acquérir de nouveaux outils. Ils souhaitent que leurs identités soient respectées, au même titre que leurs méthodes de travail. C'est certainement à ce stade que se trouvent des zones de tension, plus particulièrement en ce qui concerne les modes d'interventions et d'accompagnement.

Je pense qu'un point de divergence, qui n'est pas expressément nommé, mais ressenti par beaucoup de collaborateurs, touche le fossé qui subsiste encore entre la hiérarchie et le personnel opérationnel sur le terrain. Diriger des établissements spécialisés en autisme exige aussi que les cadres soient formés pour comprendre les besoins des personnes avec TSA et surtout ceux des équipes qui les encadrent. J'ai souvent entendu des directeurs dire qu'ils ne connaissaient rien à la problématique de l'autisme. S'il est utopique que les directeurs suivent des formations spécifiques en lien avec les stratégies éducatives de l'autisme, ceux-ci pourraient au moins disposer d'une sensibilisation qui permette aux mentalités d'évoluer. C'est à ce niveau aussi que « Autisme Partenaires » peut offrir ses compétences en la matière. Le défi consiste à harmoniser les liens entre la politique institutionnelle et son application effective et opérationnelle sur le terrain.

« Autisme Partenaires » devrait permettre au débat de s'élever et offrir une plateforme qui puisse encourager l'échange tout en maintenant les particularités des uns et des autres. Je supervise depuis 1 année et demie une équipe de maîtres socio-professionnels d'une institution à vocation anthroposophique. Cette dernière a réussi à relever le défi de l'ouverture et du développement de compétences. Malgré mon absence de qualification en anthroposophie ou en sociothérapie, j'ai toutefois apporté à l'équipe mon regard comportementaliste enrichi de toute mon expérience clinique. La force de notre collaboration et le bienfait qui en résulte a permis à un jeune adulte de s'intégrer et de s'acclimater à un nouvel environnement. J'ai pu apporter à une équipe solide un regard décalé sur des comportements et une façon différente d'agir, sans altérer les convictions profondes de ces professionnels. Je crois avoir été le transmetteur de nouveaux outils, que cette équipe aura la possibilité d'utiliser, voire de modeler, à sa guise. Il me semble que la définition d'« Autisme Partenaires » devrait s'inspirer de ce type de collaboration et de partenariat dans le futur.

L'initiative que nous avons engagée repose sur des pratiques prouvées et spécialement adaptées aux besoins des personnes autistes. Il s'agit d'approches développementales et comportementales, qui disposent d'une reconnaissance scientifique au niveau de l'Europe. Ce sont elles que nous appliquons, qui produisent des résultats que nous nous proposons de partager et de faire évoluer ensemble. Dans cette optique, et si je prends l'exemple des institutions anthroposophes, je crois savoir que les approches et les référentiels théoriques en lien avec cette philosophie apportent des éclairages particuliers sur l'autisme. Il en résulte des outils et des moyens mis en œuvre, qui ne sont toutefois pas forcément reconnus. Pour preuve, la communication facilitée, qui est un moyen utilisé en anthroposophie pour soutenir la communication d'une personne en guidance dont l'approche est contestée et même déconseillée par les différents guides des « bonnes pratiques », qui la considèrent comme « non-scientifique ».

Si je devais décrire une zone d'écart, ce serait celle relative aux philosophies et celle en lien avec les rythmes de travail et les possibilités d'opérer le changement.

Il me serait possible de détailler encore ma réflexion, tant il me vient d'exemples et de faits observés, qui relatent nos différences et nos forces communes. Il me semble cependant pertinent d'aborder maintenant le futur et la manière dont va évoluer le groupe « Autisme Partenaires ». Les retours des focus groupe témoignent de deux types de besoins précis. Le premier, provenant du terrain, touche les moyens pratiques à mettre en œuvre pour accompagner les personnes avec autisme. Le second implique les directions des établissements qui doivent orienter leur politique en matière d'interventions. Le défi à venir consistera à établir une feuille de route pour les institutions partenaires, qui montrera la direction à prendre, et à développer des pratiques efficaces et reconnues qui répondent aux attentes des personnes TSA et de leurs familles. L'optique sera de privilégier, pour ce faire le partage des connaissances et la coopération. C'est ici qu'intervient le concept des communautés de pratique, qui permettra à la démarche d'aborder sereinement un nouveau virage. J'ai choisi de présenter un modèle de création d'une communauté de pratique en lien avec le sujet de l'autisme et les besoins du groupe « Autisme Partenaires ». Il figure à la suite au point 7.3.

7.1. Difficultés humaines

Les focus groupe ont mis en évidence des constats et des besoins plutôt concrets qui finalement ne s'avèrent pas si compliqués à réaliser. L'un des directeurs fait ce constat : « *Si demain je dois faire apparaître dans le projet d'établissement de l'institution que nous disposons d'un pôle de compétences en autisme, je n'ai qu'à me placer devant mon ordinateur et rédiger quelques lignes* » (Dir. Héb. I). Si tout semble possible et imaginable au niveau théorique, la réalité est différente sur un plan plus opérationnel.

Comme je l'ai relevé auparavant, les notions philosophiques et les différences entre institutions sont des éléments qui peuvent créer des résistances et placer les partenaires dans des zones d'inconfort. J'ai parfois senti chez certains partenaires de la peur à l'idée de s'ouvrir et de présenter sa propre pratique. J'ai observé des blocages à la simple évocation de terme comme « évaluation de la qualité », « label » ou « accréditation ». Je sais qu'un regroupement comme « Autisme Partenaires », avec ses différences et ses disparités, ne représente pas un havre de paix, où les relations sont forcément toujours au beau fixe. Je crois intimement que, pour avancer au sein d'un tel groupe, les désaccords, les défis et la compétition peuvent faire office de stimulants bénéfiques. Il me semble que le sentiment de révolte et la critique témoignée par deux directeurs, dont j'ai cité le nom des institutions au début du chapitre 7, relative à la lenteur du groupe, reflète un plus grand engagement que la conformité passive de certains participants.

Dans le fond, je pense que les relations entre les membres du groupe, même si cela n'est pas ouvertement exprimé, sont grevées de sentiments contradictoires, connotées de pouvoir et de dépendance, de joie et de peine, de compétence et d'impuissance, d'autorité et de collégialité, de résistance et de conformité, de colère et de tendresse, d'attraction et de répulsion, de plaisir et d'ennui, de confiance et de suspicion, d'amitié et de haine. J'ai pu observer ces émotions chez les différents participants et chez moi-même. Ce phénomène met en évidence toute la part subjective qui entre en jeu dans notre travail au quotidien. Il convient surtout de se rappeler que, derrière cette démarche, tout honorable qu'elle est, se trouvent des personnes expérimentées et compétentes qui apportent, à leur manière et à leur rythme, leur pierre à l'édifice. De ce fait, il paraît normal, en raison des subjectivités en jeu, qu'il y ait aussi parfois confrontation d'idées et frictions.

7.2. Pistes et propositions

Avant de développer ma proposition, je souhaite confirmer l'idée de scission proposée qui me semble nécessaire et profitable pour les différents acteurs, directeurs et collaborateurs. Le groupe « Autisme Partenaires », dans sa nouvelle configuration, serait organisé en un groupe de directeurs, en charge de la politique en matière d'autisme et de mise en œuvre des stratégies. Un second groupe serait composé d'un ou plusieurs collaborateurs des institutions directement touchées par l'accompagnement de personnes TSA. Ce groupe serait axé sur la clinique. L'ensemble des directeurs pourrait se rencontrer une fois par année pour définir les axes de travail et les thèmes en lien avec les besoins. Le groupe projet des collaborateurs se rencontrerait 3 à 4 fois par année, sur un site différent, à l'occasion de journées de travail. Ces dernières seraient de véritables outils de capitalisation et de partage des savoirs. Des actes, rédigés à l'issue des séances, permettraient de disposer de traces écrites, mises à disposition d'un réseau plus large que le groupe restreint d'« Autisme Partenaires ».

7.3. Modèle de communauté de pratique

Autisme Partenaires

« BUT »

Harmoniser les pratiques romandes sur la base des recommandations d'autisme suisse romande et des guides européens pour répondre aux besoins des personnes TSA

Communauté de pratique

- un groupe d'individus reliés de manière informelle et fonctionnant en réseau
- fédérés par des centres d'intérêts communs, par des projets similaires
- coopérant et échangeant leurs savoirs pour créer une valeur collective utile pour chacun (ils sont donc interdépendants)
- partageant des ressources communes (savoirs, expériences, documents)
- collaborant dans un processus d'apprentissage collectif
- combinant à la fois une culture commune et un système cohérent d'intérêts individuels

Le groupe « Autisme Partenaires » organise, à l'attention des professionnels de terrain impliqués dans l'accompagnement de personnes atteintes de troubles du spectre autistique, sa première **communauté de pratique**. Cette démarche est ouverte aux institutions romandes concernées par la question de l'autisme et motivées à partager leurs connaissances sur ce sujet. Cette communauté qui se déroulera de janvier à décembre 2015 aura pour thème « **Communication et autisme** ». Nous proposons d'organiser 4 journées de réflexions et de travail sur ce thème selon le modèle suivant :

- Chaque journée est organisée par une institution différente du groupe « Autisme Partenaires »
- Les journées sont divisées en deux parties. La matinée est consacrée à la présentation de concepts théoriques en lien avec le sujet, possibilité d'inviter un conférencier. La seconde partie est réservée aux collaborateurs de l'institution hôte qui présentent leurs pratiques et leurs expériences sur le sujet. Le support peut être un PPT, un film, une visite ou une présentation orale.
- L'organisateur de la journée est responsable de produire les actes de la journée qui seront remis aux participants pour garder une trace et disposer des connaissances partagées.
- À la fin de la journée, un espace de 30 minutes est offert aux participants pour informer des éventuelles manifestations organisées au sein des institutions respectives (formations, conférences).
- Une liste des coordonnées des participants est remise à chacun pour que le partage des connaissances se poursuive et qu'en cas de questions autour d'une situation de crise il puisse être possible de bénéficier du soutien de cette communauté.

Agenda

- **3 février 2015** / Institution A / 9h – 16h
Conférence sur le PECS / Présentation de l'application du PECS avec deux adolescents de STRADA
- **16 juin 2015** / Institution B / 9h – 16h
Présentation de l'outil d'évaluation COMVOOR / Présentation d'un film sur le MAKATON
- **6 septembre 2015** / Institution C / 9h – 16h
Conférence sur « Autisme et communication » / Echanges sur les bonnes pratiques en matière de communication
- **30 novembre 2015** / Institution D / 10h – 16h
Synthèse des apports des 3 journées, moments d'échanges, présentation des pratiques, proposition de thème pour l'année suivante, agenda

Contact et inscriptions :
Ghiskan Sakijha
Route d'Oron 90 / 1010 Lausanne
021 651 22 22
ghiskan@lefoyer.ch

7.4. Réponse à mon hypothèse

Pour terminer mon analyse, je me propose d'esquisser une réponse à l'hypothèse que j'avais émise en initiant ce travail. Après avoir retranscrit et analysé les focus groupes, certaines impressions se sont confirmées comme l'idée de diviser le groupe en deux. La forme à donner à la suite du mouvement n'est de loin pas claire mais devra permettre à la démarche de rester attractive et de lui donner un nouvel élan. Ce processus doit-il se faire en ma présence? Je me permets de répondre par l'affirmative, car j'estime avoir encore de nombreux atouts à lui apporter et, également, de nombreux bénéfices à en retirer de mon côté.

La notion de communauté de pratique m'a beaucoup questionné et m'interpelle encore à l'heure actuelle. C'est en échangeant avec mon directeur de mémoire que j'ai eu d'importants doutes sur ce choix et sur la pertinence de ce modèle. Lors de mes premières lectures de Wenger, j'ai très vite été séduit par cette approche et cette logique de travail. Le modèle idéal serait composé des 3 formes de communauté, comme elles ont été présentées aux pages 32 et 33. Il s'agit des communautés de pratique métier, d'innovation et de projet, réunies ensemble. Je pense que la communauté de pratique est un outil intéressant, mais que sa forme doit être modulée en fonction de nos cultures institutionnelles. J'ai demandé à mon directeur de mémoire s'il jugeait opportun et possible d'apporter quelques adaptations à une méthode qui nous inspire, mais qui comporte parfois des exigences susceptibles d'entraver l'atteinte des objectifs. Il m'a confirmé qu'il ne fallait pas que je me contraigne, mais que j'explore les apports potentiels de cette approche et que je la fasse vivre et l'adapte, en fonction de mon quotidien.

Il m'est, à ce jour, impossible de vérifier mon hypothèse car je ne me situe qu'au début du processus d'évolution du groupe. Je serai certainement plus à même de prendre position, à l'issue de mes premières rencontres et de tirer un bilan final de cette démarche en fin d'année 2015. Pour rappel, l'hypothèse formulée au début de ma recherche était la suivante : « *La création d'une communauté de pratique, dans une démarche de collaboration inter-institutionnelle de partage de connaissance autour de l'autisme, peut s'avérer être un concept innovant permettant de capitaliser, de transférer et de renouveler les richesses des institutions* ».

C'est un modèle quelque peu adapté qui sera proposé à mes collègues directeurs lors de la première rencontre du groupe « Autisme Partenaires » revisité. Auparavant, il est prévu que je présente aux partenaires, dans le cadre de la rencontre du mois de juin 2014, l'analyse de ce travail de recherche et les orientations futures du groupe. Les commentaires et retours des participants seront exposés lors de ma soutenance de mémoire pour infirmer ou confirmer l'application pratique de mon hypothèse.

8. CONCLUSION

C'est avec le sentiment d'une certaine frustration que j'achève ce travail de recherche et y apporte une conclusion. Je mesure le panel immense des thèmes que j'aurais encore pu aborder pour enrichir ce mémoire et l'éventail des solutions à explorer pour favoriser le développement du groupe « Autisme Partenaires ». A ce stade, il est opportun de s'arrêter et de faire le point sur son avancée et le chemin parcouru.

Je perçois aujourd'hui l'étendue du parcours effectué par ce groupe et par moi-même en tant que facilitateur. J'identifie également mieux, au regard des focus groupe et des retours des participants, quels seront les défis de demain et de quelle manière il sera possible de les relever. Je pense que la communauté de pratique est un concept qui, adapté à la culture institutionnelle de notre région et à nos rythmes respectifs, permettra à ce groupe de se consolider.

L'évocation des notions théoriques m'a aidé à mieux situer les enjeux du partenariat et les différentes formes qu'il peut prendre comme le réseau ou la communauté de pratiques. Ces notions recouvrent des méthodes qui s'apparentent au « pairage », qui fait bénéficier un collaborateur de la coopération de l'un de ses pairs d'un service complémentaire au sien. L'enjeu consiste à créer des moyens d'action élaborés, qui s'inscrivent dans un projet ciblé engageant des professionnels qui décident de mettre leur réflexion et leurs efforts en commun, pour mieux résoudre les problèmes des personnes atteintes de TSA. Il s'agit de valoriser la recherche de solutions collectives et les ressources du milieu, plutôt que les seuls avis isolés de spécialistes ou d'experts.

Il me tarde d'expérimenter le modèle de communauté de pratique proposé dans ma recherche. J'ose espérer qu'il valide mon hypothèse et dynamise le groupe « Autisme Partenaires ». Je formule le vœu que nous y parvenions par la résolution de problèmes, par l'accès à des réponses rapides, par la prise de décisions, par un nouvel accès à des savoir-faire et à une expertise, par une meilleure collaboration, par une joie à échanger entre collègues, par une plus grande participation communautaire, par l'émergence d'un sentiment d'appartenance et surtout par la mise en perspective de nouveaux projets.

« Autisme Partenaires » témoigne de la nécessité ressentie, à un moment donné, par les cadres et les collaborateurs de nouer des liens, d'établir des échanges suite au constat que la résolution de leurs problèmes dépasse leur capacité à y faire face seul. La collaboration et la mutualisation des savoirs par le biais des échanges inter-institutionnels proposées par « Autisme Partenaires » ressemblent à une technique d'intervention professionnelle. Elles favorisent la relance d'une solidarité entre intervenants, en privilégiant la synergie et la coopération.

Comme l'a fait apparaître le groupe des collaborateurs du FOYER, l'exercice de la pratique en équipe permet aux professionnels de partager et de dialoguer sur les formes paradoxales de leur intervention, d'interroger leurs contradictions. Le contexte coopératif encourage ces échanges en vue de la co-construction d'une compréhension réciproque. Il pourrait être incarné par les pôles de compétences que les équipes revendiquent.

Au final, ma démarche ne révèle rien de fondamentalement nouveau en terme d'idées ou de processus. J'ai néanmoins réalisé les difficultés et l'ampleur de la tâche qui attendent les cadres des institutions, pour pleinement inscrire la démarche dans un processus d'innovation. De façon informelle, il existe déjà de nombreuses initiatives et autres projets en cours, qui ont trait aux idées de regroupement professionnel. «Autisme Partenaires » peut permettre de standardiser certaines pratiques reconnues qui ont déjà donné la preuve de leur efficacité et, en même temps, d'outiller les équipes pour améliorer leurs interventions.

Si l'on se place dans la position des personnes avec TSA, le partenariat, tel que proposé par la démarche « Autisme partenaires », constitue un instrument de travail au service de l'innovation, permettant de lutter contre les routines et les phénomènes d'entropie, parfois, voire souvent, rencontrés dans nos institutions.

« Le transfert de savoir est une brique essentielle : construire sur la connaissance passée afin de bâtir l'avenir en évitant de réinventer le passé. Il n'existe cependant pas de recette unique et le chemin peut être long et difficile avant d'aboutir à ce que le transfert des savoirs devienne, dans l'organisation, aussi usuel que d'ouvrir sa messagerie. Il faudra faire face aux résistances, aux malentendus, aux découragements et au scepticisme ambiant. Chaque organisation devra trouver ses solutions en combinant les méthodes et approches qui correspondent le mieux à sa culture. Elle devra bâtir sa stratégie sur ses succès mais aussi en apprenant de ses échecs » (Rossion, 2008, p. 263)

J'aimerais terminer ma réflexion, en confirmant les liens que je peux établir avec une posture de direction d'institution. Piloter la démarche « Autisme Partenaires » est une opportunité extraordinaire d'accroissement de connaissances, de développement de compétences, de visibilité, de confrontation, d'exploration, d'innovation, de partage et surtout d'humilité. J'illustrerai cela en évoquant mon quotidien, complexe et intense, auprès de l'équipe que je dirige à STRADA. La structure gère actuellement la plus lourde situation qu'elle a rencontré depuis son ouverture. Nous accompagnons un jeune homme de 16 ans qui ne parvient pas à se stabiliser et voir ses comportements défis diminuer. Notre intervention semble toujours limitée, voire contre-productive. Malgré des observations pointues, des grilles d'analyse fonctionnelle, le retour à un moyen de communication adapté, l'adaptation de l'environnement, des rencontres de réseau régulières et efficaces, l'intervention d'un neurologue, une adaptation de la médication, une supervision, l'intervention de l'équipe mobile de psychiatrie pour mineur, la magnifique collaboration avec la famille, l'aide urgente de l'Etat par l'octroi d'un renfort à l'encadrement, aucune mesure n'a pu, à ce jour, améliorer durablement, la situation du jeune homme. L'équipe est épuisée à force de faire face, de se protéger, de préserver la collectivité. Nous nous interrogeons sur ce que nous avons manqué, ce que nous avons oublié, ce que nous n'avons pas fait ou fait de manière inadaptée.

Voilà là un exemple parlant qui confirme qu'« Autisme Partenaires » doit impérativement vivre et continuer sur sa lancée. Nous ne maîtrisons rien et, en matière d'accompagnement de personnes avec TSA, le défi est permanent. Il est grand temps de partager ensemble pour vraiment devenir plus fort individuellement.

BIBLIOGRAPHIE

Livres

Dhume-Sonzogni, F. (2010). *Du travail social au travail ensemble*. Rueil-Malmaison : Editions ASH.

Dumoulin, P. & Dumont, R. & Bross, N. & Masclet, G. (2006) *Travailler en réseau*. Paris : Dunod.

Le Boterf, G. (2004). *Travailler en réseau et en partenariat*. (3^e éd. rev. et aug.). Paris : Groupe Eyrolles.

Libois, J. & Loser, F. (2010). *Travailler en réseau*. Genève : ies éditions.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997). *La connaissance créatrice*. Bruxelles : Groupe De Boeck.

Prax, J.-Y. (2012). *Le manuel du knowledge management*. Paris : Dunod.

Rivard, L. & Roy, M.-C. (2005). *Gestion stratégique des connaissances*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'université de Laval.

Rossion, F. (2008). *Transfert des savoirs*. Paris : La Voisier.

Sanicola, L. (1994). *L'intervention de réseaux*. Montrouge : Bayard Culture

Straub, T. & Borzillo, S. (2012). *Le management des connaissances*. Zürich : Jobindex media ag.

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Laval : Les presses de l'université de Laval.

Documents pdf

Auclair, K. & Dufour, D. (2010). *Démystifier le gestionnaire de communauté au Québec*. Accès 29 juillet 2013

<http://geoffroigaron.com/wp-content/uploads/2010/04/ebook-Gestionnaire-communaute-quebec.pdf>

Langelier, L. (2005). *Travailler, apprendre et collaborer en réseau*. Québec : CEFRIO. Accès 29 juillet 2013

http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/travailler_apprendre_collaborer.pdf

Le Boterf, G. (2002). *De quel concept de compétence avons-nous besoin ?* Accès janvier 2014

<http://www.guyleboterf-conseil.com/images/Soins%20cadres.PDF>

Parot, S. & Tahli, F. & Monin, J.-M. & Sebal, T. (2004). *Livre Blanc, les communautés de pratiques*. Accès 29 juillet 2013 (Parot, Tahli, Monin, & Sebal, 2004)

http://www.stephanehaefliger.com/campus/biblio/019/19_10.pdf

Piquet, A. (2009). *Guide pratique du travail collaboratif*. Accès 29 juillet 2013

http://www.a-brest.net/IMG/pdf/Guide_pratique_du_travail_collaboratif.pdf

Tremblay, D.-G. (2005). *Les communautés de pratique : quels sont les facteurs de succès ?* Université du Québec à Trois-Rivières. Accès 29 juillet 2013

http://www.uqtr.ca/revue_travail/Articles/2005Vol3Num2pp692-722Tremblay.pdf

Sites internet

CEFRIO. Centre Facilitant la Recherche et l'Innovation dans les Organisations à l'aide des technologies de l'information et de la communication (TIC). *Travailler, apprendre, collaborer*. Accès 5 janvier 2014

<http://www.cefrio.qc.ca/publications/transformation-organisationnelle/travailler-apprendre-collaborer/>

CRIR. Centre de Recherche Interdisciplinaire en Réadaptation du Montréal métropolitain. *Communauté de pratique*. Accès 5 janvier 2014

http://www.crir-livinglabvivant.com/fr/synopsis_studies-fr.html

Gouvernement du Québec. (2014). *Avantage des communautés de pratiques*. Accès 5 janvier 2014

http://www.travail.gouv.qc.ca/publications/organisation_du_travail/le_partage_des_savoirs_d_es_mesures_qui_facilitent_la_maitrise_des_innovations/avantages_des_communautes_de_pratique_ladaptation_a_un_contexte_organisationnel_innovateur.html

RIIPS. Réseau Intercollegial des Intervenants Psychosociaux. *Qu'est-ce qu'une communauté de pratique ?* Accès 5 janvier 2014

<http://www.riipso.qc.ca/index.php?id=43>

RQIS, Le réseau Québécois en Innovation Sociale. *Communauté de pratiques*. Accès 5 janvier 2014

<http://ptc.uquebec.ca/rqis/communautes-de-pratique>

ANNEXES

ANNEXE 1 : L'Association LE FOYER

C'est grâce à l'initiative d'une institutrice vaudoise, Mme Georgine Maillefer, que l'Association LE FOYER voit le jour le 14 septembre 1900 et reçoit ses premiers pensionnaires à Vernand-Dessus, dans la région lausannoise.

L'histoire du FOYER commence par une constatation : alors que sont en place dans le canton de Vaud les premières structures de l'action sociale, instituts des sourds ou d'éducation, institutions pour handicapés mentaux, maisons pour les pauvres, asile des aveugles, rien n'existe pour l'accueil des aveugles présentant simultanément une déficience mentale.

Quatre ans plus tard, la maison, qui héberge 14 internes devient trop exiguë et les résidents doivent déménager dans des locaux plus grands. C'est à Bassenges, près d'Ecublens, que s'installe alors la communauté. Très vite pourtant, la nécessité de construire un nouvel asile se fait pressante, car les demandes d'admission proviennent de toute la Suisse. En raison de cet afflux d'envergure nationale, un appel à la générosité est lancé dans le pays. Les actions menées par un comité enthousiaste permettent à Madame Maillefer et ses pensionnaires d'emménager, en 1910, sur le site actuel de la route d'Oron, à Lausanne.

Agrandis en 1925, les bâtiments sont ensuite complétés, dans les années 60 par de nouveaux ateliers, un pavillon scolaire avec piscine et une salle de gymnastique. Ils seront encore rénovés dans leur totalité au début des années 90.

Aujourd'hui, l'association LE FOYER gère quatre établissements distincts, réunis sur le même site :

- un centre éducatif avec home et ateliers, destiné à la prise en considération permanente de personnes aveugles ou malvoyantes intellectuellement handicapées
- une école pour enfants atteints d'autisme (EEAA)
- une structure pour adolescents atteints d'autisme (STRADA)
- une structure d'accueil parascolaire pour enfants et adolescents atteints d'autisme (SAP)

Les personnes accueillies au FOYER présentent toutes une déficience visuelle associée à une déficience intellectuelle. À un certain nombre de ces déficiences peuvent encore s'ajouter une épilepsie, une déficience auditive, des troubles moteurs, des troubles du langage, des troubles sensorimoteurs, des troubles psychiatriques ou des troubles du spectre autistique. Il est à noter que les enfants et adolescents ne présentent pas de déficiences visuelles.

À ce jour, LE FOYER dispose de 85 places en internat, qui sont réparties sur 7 secteurs résidentiels et 4 appartements protégés. Le domaine socioprofessionnel est composé de 3 ateliers artisanaux, qui accueillent 40 résidents, et de 2 ateliers de développement personnels, qui accompagnent 20 résidents. L'école se compose de 4 classes et offre 16 places en externat. La structure pour adolescents accueille 6 jeunes, également en externat. La structure d'accueil parascolaire offre 6 places de jour pour des jeunes de 6 à 20 ans.

Des intervenants spécialisés, enseignants ou thérapeutes, proposent à nos différents usagers un large panel d'activités et de prestations thérapeutiques, telles que basse vision, locomotion, Feldenkreis, Padovan, eurythmie, danse-thérapie, sensori-motricité, stimulation basale, musicothérapie, ergothérapie, physiothérapie, atelier conte, etc. Le secteur de la santé est composé d'une infirmière et d'une psychologue qui coordonnent les visites hebdomadaires et les rendez-vous du médecin généraliste, ainsi que du psychiatre. En y associant les secteurs hôtelier, administratif et de la santé, l'association emploie 160 personnes pour 113 emplois à temps plein.

Mission de l'association

L'association fournit les structures et moyens adéquats permettant le développement maximal des capacités, l'épanouissement de la personnalité et l'intégration dans le monde environnant des personnes accueillies. Elle dispense, à cet effet, une pédagogie et une éducation spécialisées et favorise la pratique d'une activité professionnelle et de développement personnel. Dans ce cadre-là, l'association gère un établissement destiné à l'hébergement permanent de personnes aveugles ou malvoyantes, intellectuellement handicapées, sans distinction d'âge, de sexe, d'origine ou de confession (art. 3 des statuts)

ANNEXE 2 : L'école pour enfants atteints d'autisme (EEAA)

Ouverte en 1997, en collaboration avec le Service de l'enseignement spécialisé du canton de Vaud (SES) et l'Association suisse romande de parents d'enfants autistes (ASPEA), cette structure spécialisée propose une pédagogie spécifique pour des enfants voyants atteints d'autisme, basée sur l'approche TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication CHildren). L'école dispose de 4 classes, tenues par des enseignantes spécialisées en autisme, secondées par des stagiaires. En complément et en fonction des besoins répertoriés, les enfants bénéficient de l'appui d'intervenants spécialisés.

La mission de l'école consiste à offrir des conditions optimales d'accès aux apprentissages scolaires et sociaux dans des contextes variés, ainsi qu'à favoriser l'épanouissement personnel de chaque enfant en répondant à ses besoins individuels, en vue du développement maximal de ses capacités.

Les buts sont les suivants :

- Offrir à chaque enfant une place individualisée et adaptée favorisant l'émergence de compétences.
- Offrir des activités scolaires et éducatives permettant un maximum d'autonomie et d'initiative.
- Utiliser les activités comme moyen de développement personnel.
- Différencier les activités scolaires, éducatives et de loisirs en aménageant et structurant l'environnement à bon escient.
- Développer une relation valorisante et sécurisante avec les enfants.
- Entretenir une bonne collaboration avec l'équipe pluridisciplinaire autour du projet des enfants.
- Inclure la famille dans tous les aspects du projet de vie.

ANNEXE 3 : La structure éducative pour adolescents atteints d'autisme (STRADA)

Ouverte en 2008, grâce à l'appui du SESAF (Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation) et du SPAS (Service de prévoyance et d'aide sociales), la structure permet l'accueil en externat de 8 jeunes, de 16 à 20 ans.

STRADA vise à créer les conditions optimales permettant aux adolescents l'acquisition de compétences individuelles, pour les préparer à leur vie d'adulte, selon leurs possibilités. Dans cette structure, les intervenants s'attachent à faire progresser les jeunes dans leurs acquisitions cognitives, le développement maximal de leurs capacités, l'épanouissement de leur personnalité ainsi que leur intégration dans le monde environnant. Des approches thérapeutiques sont également proposées afin de soutenir les adolescents dans leur développement corporel et émotionnel.

La mission de STRADA consiste à favoriser chez les jeunes adultes l'acquisition de compétences individuelles et professionnelles en vue de l'intégration en entreprise, en structure de vie ou en milieu socio-professionnel.

Les buts sont les suivants:

- Offrir à chaque adolescent une place individualisée et adaptée favorisant l'émergence de compétences.
- Valoriser le statut de jeunes adultes par le biais d'activités porteuses de sens.
- Offrir des activités éducatives et socio-professionnelles valorisantes permettant un maximum d'autonomie et d'initiative.
- Utiliser les activités comme moyen de développement personnel.
- Différencier les activités scolaires, éducatives, socio-professionnelles et de loisirs en aménageant et structurant l'environnement à bon escient.
- Développer une relation valorisante et sécurisante avec les adolescents.
- Entretenir une bonne collaboration avec l'équipe pluridisciplinaire autour du projet de l'adolescent.
- Inclure la famille dans tous les aspects du projet de vie.
- Favoriser la transmission des informations pour la transition d'un milieu à un autre.

ANNEXE 4 : « Autisme Partenaires », but et objectifs

But :

« Harmoniser les pratiques romandes sur la base des recommandations d'autisme suisse romande et des guides européens pour répondre aux besoins des personnes TSA »

Objectifs :

- Favoriser l'échange et la collaboration entre professionnels
- Former en autisme le personnel, en suivant les connaissances actuelles reconnues
- Nouer et entretenir des relations avec les partenaires de l'État
- Créer une grille d'évaluation opérationnelle en accord avec les recommandations
- Obtenir le label
- Créer une antenne d'évaluation (professionnels, familles)

(Ces objectifs ne sont pas hiérarchisés, ils seront abordés par le groupe en respectant les dynamiques et les priorités institutionnelles)

Pour plus de cohérence et afin de disposer d'une base commune reconnue, le groupe « Autisme Partenaires » utilise comme référence les trois documents présentés ci-après :

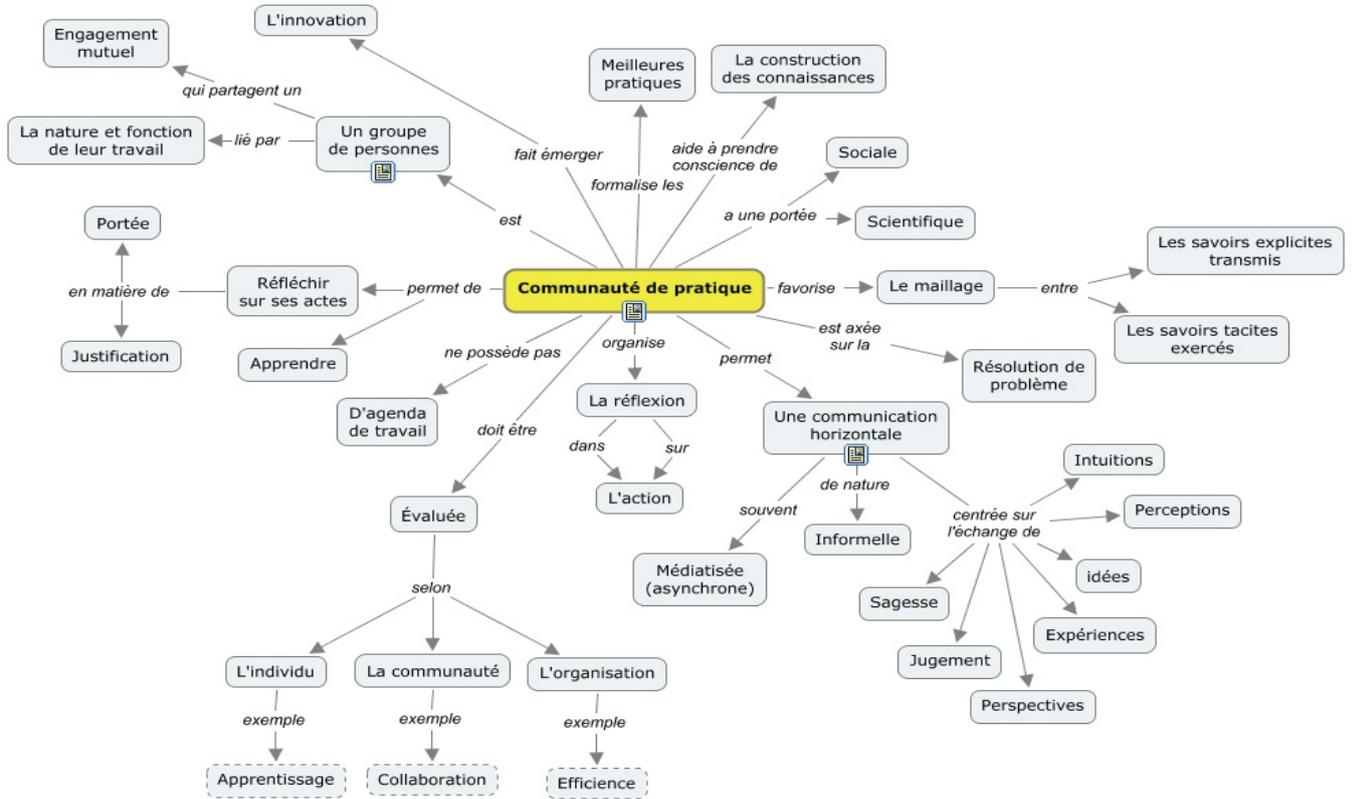
FUENTES-BIGGI J., et al. **Guide de bonnes pratiques dans le traitement des troubles du spectre autistique**. Espagne : Institut de Santé Carlos III, ministère de la Santé et de la Consommation, 2006.

ANESM. **Recommandations de bonnes pratiques professionnelles. Pour un accompagnement de qualité des personnes avec autisme ou autres troubles envahissants du développement**. France : Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux, 2010.

ASR. **Recommandations d'autisme suisse romande en matière de qualité des services/prestations destinés aux personnes avec Troubles du Spectre Autistique**. Suisse : Autisme suisse romande, 2011.

ANNEXE 5 : La communauté de pratique

Qu'est-ce qu'une communauté de pratique



Préparé par: André Laflamme
Version 1.0 - 2006.02.10