

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DU LOISIR ET DE LA
COMMUNICATION SOCIALE
C.P. 500, TROIS-RIVIÈRES, QC.
G9A 5H7**

**COMMUNICATION ET INTERVENTION COMMUNAUTAIRE
PLANIFIÉE : UNE ANALYSE DYNAMIQUE DE LA RECENSION
DES ÉCRITS**

**RAPPORT FINAL
CQRS SR-4452
2001-2002**

**CHECHEUR RESPONSABLE:
DANIEL BOISVERT, PH.D
PROFESSIONNEL DE RECHERCHE:
RÉMI CODERRE
ASSISTANTS DE RECHERCHE :
SUZANNE VINCENT, JASON LUKERHOFF, JOSÉE GOSSELIN**

AOÛT 2002

LE NUMÉRO DE DOSSIER : *SR-4452*

LE TYPE DE SUBVENTION OBTENUE : *SUBVENTION POUR RECENSION DES ÉCRITS*

LE TITRE DU PROJET : *COMMUNICATION ET INTERVENTION COMMUNAUTAIRE PLANIFIÉE :
UNE ANALYSE DYNAMIQUE DE LA RECENSION DES ÉCRITS.*

LE CHERCHEUR RESPONSABLE *DANIEL BOISVERT, PH.D.*
Université du Québec à Trois-Rivières
Département des Sciences du Loisir et de la communication sociale.
C.P. 500, Trois-Rivières, Qc., G9A 5H7
819 376-5011 poste 3204
Daniel_boisvert@uqtr.ca

LA COMPOSITION DE L'ÉQUIPE : *CHERCHEUR : DANIEL BOISVERT*

PROFESSIONNEL DE RECHERCHE : RÉMI CODERRE

*ASSISTANTS DE RECHERCHE : SUZANNE VINCENT,
JASON LUKERHOFF, JOSÉE GOSSELIN*

LA DURÉE DU PROJET : *SEPTEMBRE 2001 À AOÛT 2002.*

LE MONTANT DE LA SUBVENTION ACCORDÉE PAR LE CQRS : *20,000,00 \$*

RÉSUMÉ

INTRODUCTION

PROBLÉMATIQUE

Les équipes de travail dans le domaine de la déficience intellectuelle ont vécu des transformations profondes, tant dans leurs structures, leur mission que dans leur organisation communicationnelle. Plus récemment, ces transformations se sont traduites, entre autres, par un projet de développement de l'autonomie des équipes d'intervention communautaire. Ce projet que partage un grand nombre d'établissements québécois de réadaptation en déficience intellectuelle, s'inscrit dans une recherche d'amélioration de la réponse aux besoins de l'utilisateur et de ses proches ainsi que la recherche de complémentarité entre les différents partenaires de services (Boisvert, 2000).

Un bref survol des équipes d'intervention dans le secteur de la déficience intellectuelle nous autorise d'ores et déjà à situer cette notion sur un continuum socio-temporel, constitué par quatre modèles, le premier étant l'équipe unidisciplinaire et le dernier l'équipe transdisciplinaire.

Unidisciplinaire → Multidisciplinaire → Interdisciplinaire(pluri.) → Transdisciplinaire

Il est intéressant de constater certains points de convergence chez les auteurs quant à la définition d'équipe transdisciplinaire: **groupe d'individus** qui s'**entraident** les uns les autres et qui travaillent à la réalisation de **buts communs**, en incluant les usagers et/ou leur famille. (Briggs, 1996; Chafetz, West, & Ebbs, 1987; Dunst, Trivette, & Snyder, 2000; Epstein, 1992; Oglesby, 1987). Toutefois, comme le soulignent plusieurs autres auteurs (Bouchard, Pelchat, & Boudreault, 1996; Kalubi & Bouchard, 1998; Woodruff & McGonigal, 1988), le défi majeur de ces équipes est d'assurer une participation cohérente de chacun, participation fondée sur une communication riche et ouverte et sur le respect et la reconnaissance des personnes et de leurs expertises. Pour voir l'émergence de ces équipes, il doit exister une communication réciproque et valorisante pour chacun des membres.

Depuis quelques années, les écrits sur les équipes transdisciplinaires, notamment les équipes d'intervention précoce auprès des enfants présentant des déficiences physiques ou intellectuelles, misent sur l'apport des familles et des usagers à la dynamique des équipes. Entre autres, la participation de ces "nouveaux venus" est souhaitée en regard des

décisions d'orientation, de planification et de réalisation de services. Toutefois, l'analyse de la situation actuelle montre que peu d'équipe réussissent à atteindre cette harmonie car des problèmes majeurs de communication entre les "disciplinaires", les usagers et leur famille se posent.

La présente recension des écrits veut donc « forer » ce phénomène de la communication dans les équipes, communication qui favorise l'interaction et la collaboration. Elle veut également dégager les obstacles prévisibles qui amenuisent l'atteinte des objectifs d'équipe, tant chez les « disciplinaires » que chez les usagers et leurs familles. De cette vie d'équipe fondée sur la volonté de rapports égalitaires, peut se maintenir ou se développer une culture d'équipe permettant à chacun d'y retrouver une identité valorisante et de s'inscrire dans un processus d'apprentissage constant. Cette culture est le reflet de la nature et du dynamisme de l'équipe et favorise le maintien des rapports normatifs et identitaires entre les membres que l'on appelle cohésion.

S'intégrer à une équipe, n'est pas une démarche facile ni simple. En effet, comme le mentionnent Briggs (1996) et Ott (cité dans Briggs, 1996) "entrer dans une équipe" demande que l'on s'inscrive dans la culture de cette équipe, c'est-à-dire que l'on comprenne les patterns, les valeurs, les règles, les rituels et toutes les autres clés intégrées par les autres membres.

MÉTHODOLOGIE DE LA RECENSION DES ÉCRITS

Cette recherche se base sur une recension des écrits exhaustive couvrant la période de 1985 à 2001. La cueillette des données s'est effectuée selon quatre modes opératoires complémentaires :

1) Consultation des périodiques spécialisés (28) à même la bibliothèque de l'Université du Québec à Trois-Rivières :

- American Journal of Mental Deficiency
- American Journal of Mental Retardation
- À Part...Égale
- Déficience mentale
- Des technologies pour une éducation élargie
- Education and training in mental retardation
- Education and training in mental retardation and Developmental Disabilities
- Entourage
- Épanouir
- Journal of Applied Behavior Analysis
- Journal of Communication Disorders
- Journal of Mental Deficiency Research
- Journal of Social and Personal Relationships
- Lien social et politiques – RIAC
- Mental Retardation
- Nouvelles pratiques sociales
- La planification régionale des services sociaux et de santé
- Précisions sur les contenus de la politique d'ensemble A Part...Égale
- P.R.I.S.M.E. Psychiatrie, recherche et intervention
- Réadaptation
- Revue CNRIS. Consortium national de recherche sur l'intégration sociale
- Revue de psychoéducation et d'orientation
- Revue francophone de la déficience intellectuelle
- Sciences humaines (Auxerre)
- Service social (Québec)
- Social Casework
- Système d'information pour la clientèle des centres de réadaptation pour les personnes présentant une déficience intellectuelle
- Vivre ensemble

- 2) Consultation des banques de données spécialisées et des constituantes de l'Université du Québec et ailleurs (PsycInfo, Francis, Medline, ProQuest, Repère, Digital Dissertations et Manitou)
- 3) Consultation des sites électroniques d'associations ou d'organisations;
- 4) Consultation des références bibliographiques des écrits consultés.

Les descripteurs utilisés pour effectuer nos recherches ont été les suivants (les équivalents en français ont été utilisés lorsque requis) : communicat*, mental or intellectual (retardation, disorder, disabilities, handicap), health service, social service, teamwork, professional, partnership, collaborat*, participat*, habilities, intervention, planning, efficient*, family, relation, interact*.

Ces différents modes de recherche ont permis de recenser plus de 200 articles en provenance de 109 titres de périodiques différents et une soixantaine de monographies, d'ouvrages collectifs, de thèses fort pertinentes pour l'avancement de cette recherche. La consultation des sites électroniques (28 dont l'O.M.S., AQDI/AQIS, Centre technologique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations, Centres Butters-Savoy et Horizon (centre de recherche), Ministère de la santé et des services sociaux et les organismes subventionnaires FCAR et CQRS/FQRSC) a permis d'identifier les orientations en concordance avec notre sujet, de connaître les recherches en cours et de compléter notre banque de données.

CADRE DE RÉFÉRENCE

La théorie de la "communication-processus" et sa méthode d'analyse contextuelle et cognitive que nous utilisons dans cette présente démarche de recension des écrits s'intéresse particulièrement à la construction des significations pour les acteurs que sont ici les membres de l'équipe transdisciplinaire en déficience intellectuelle qui inclue les usagers et leurs proches. La théorie "communication-processus" aussi appelé sémiologique contextuelle est l'étude qui s'exerce sur les communications-actes, c'est-à-dire les communications en train de se réaliser dans une situation d'échange. Elle débouche sur l'étude des transformations, initialisées par la communication, des contextes dans lesquels cette communication prend son sens.

Utiliser cette théorie, s'est reconnaître qu'il n'y a pas de «situation en soi », c'est-à-dire de situation qui ait une réalité objective, définie et définitive. Une situation est toujours une situation par et pour des acteurs, et comme le disaient Berger et Luckman (1986), les enjeux et les intentions de ces acteurs délimitent les observations à effectuer. Ce sont les acteurs qui construisent "la situation pour eux", à partir des significations attachées aux éléments essentiels d'après leur propre vision. La situation est généralement définie par les acteurs eux-mêmes. Dans le cadre de la présente recension des écrits portant sur la communication dans les équipes transdisciplinaires en déficience intellectuelle trois acteurs interagissent : les intervenants, les parents (proches) et les usagers, faisant émerger trois catégories d'interactions principales: (1) intervenants/parents, (2) intervenants/usagers et (3) intervenants/intervenants. À l'instar de l'École de Palo Alto, nous postulons que le sens de la communication dégagée par ces relations dépend fondamentalement du cadre (contexte) dans lequel elle est considérée. Ces interactions se manifestent donc dans des contextes particuliers qui deviennent à leur tour porteur du sens de la communication, modifiant à son tour, la relation entre les acteurs.

Comme le rappelle Mucchielli (2000;153), les contextes qui sont actuellement pris en compte dans l'étude des communication-processus sont au nombre de sept.

1. **Le contexte expressif des identités des acteurs** : ce qui est communiqué prend un sens par rapport à ce que l'on sait ou à ce qui est affiché des intentions, des projets et des enjeux des acteurs en présence. Nous chercherons à connaître les éléments connus sur les préoccupations ou les enjeux des acteurs qui permettent de comprendre les significations qu'ils donnent aux événements. Comment les

acteurs présents évoquent-ils les problèmes de la situation ? À quelle identité s'identifie tel ou tel acteur à travers ses communications ? Que peut-on dire de ses projets, de ses intentions et de ses enjeux ?

2. Le **contexte culturel de référence aux normes et règles collectivement partagées** : ce qui est communiqué prend un sens par rapport à ces normes appelées ou construites au cours des échanges. À quelles situations normées connues fait-on appel ? Sur quelles données normatives présumées chez les interlocuteurs, tel ou tel acteur s'appuie-t-il dans son échange ?
3. Le **contexte des positions respectives des acteurs**: ce qui est communiqué prend un sens par rapport aux positionnements des acteurs entre eux. Quelles positions sont proposées aux destinataires des messages ? Quels sont les « marqueurs sociaux » produits ou évoqués qui permettent d'inférer que tel ou tel acteur se considère à telle ou telle place ?
4. Le **contexte relationnel social immédiat**: ce qui est communiqué prend un sens par rapport à la qualité de la relation entre les acteurs et prend aussi un sens dans l'ensemble du système interactionnel créé. Quelles règles relationnelles implicites, les communications des uns ou des autres acteurs proposent-elles ou suivent-elles ? Comment ces règles sont-elles reprises ou transgressées par les différents acteurs ?
5. Le **contexte temporel** : ce qui est communiqué à tel moment prend un sens par rapport à ce qui s'est dit avant. Comment le contexte temporel de l'échange est-il évoqué ou manipulé par les acteurs ? Comment interviennent les différentes contraintes temporelles de la situation ? Comment tel ou tel élément de la conduite interpelle-t-il telle ou telle action passée en relation avec la situation ?
6. Le **contexte spatial** : ce qui est communiqué prend un sens par rapport à la disposition du lieu et à ses contraintes s'imposant à tous. Le contexte spatial de l'échange est-il évoqué par les acteurs ? Le contexte spatial de l'échange est-il manipulé par les acteurs ? Les acteurs mettent-ils en place ou enlèvent-ils les différentes contraintes spatiales de la situation ? Quels sont les éléments des communications des acteurs qui font allusion aux éléments spatiaux de la situation ?
7. Le **contexte physique et sensoriel**: ce qui est communiqué prend un sens par rapport à l'ensemble des éléments sensoriels qui arrivent aux différents sens (vue, ouïe, proprioception, odorat, toucher). Les éléments du contexte sensoriel de l'échange sont-ils évoqués ou manipulés par les acteurs ? Comment interviennent les différentes contraintes spatiales et sensorielles de la situation ? Quels sont les éléments des communications des acteurs qui renvoient aux éléments de ce contexte physique de la situation ?

LA COMMUNICATION DANS LES DIVERS CONTEXTES

Contexte expressif des identités des acteurs.

Toute communication prend un sens par rapport à ce que l'on connaît déjà ou selon les intentions, projets, enjeux fonctions des acteurs présents (système de pertinence). Elle est également influencée par les façons de voir et les goûts propres à chacun. Ainsi, l'identité de chacun est affichée, influe sur la communication et lui donne un sens propre. On comprend donc pourquoi il est impératif de connaître l'intentionnalité de la communication, de chacun des acteurs pour comprendre le sens de cette communication. Le but, les objectifs poursuivis, l'engagement envers l'action commune, déterminent les identités.

Dans la sphère de la communication en matière de services en déficience intellectuelle, le contexte identitaire se définit dans certaines sphères de l'activité quotidienne. Souvent, les rôles des prestataires de services et ceux des parents se confrontent régulièrement par l'offre de services, la planification des besoins et par la participation au plan de services individualisé.

- Relation professionnels/parents
- Relation professionnels/usager
- Relation parents/usager
- Relation entre les professionnels (équipe de travail)
- Relation entre les professionnels (équipe de travail)

Contexte culturel de référence aux normes et règles collectivement partagées

Toute communication prend son sens par rapport aux normes et règles préétablies ou établies lors des échanges. Toute personne dans un lien d'échange est confrontée à apprendre et à comprendre ces normes afin de donner un sens à ses actions et celles des autres. Une communication se réfère toujours à un contexte culturel, voire institutionnel. Lorsqu'une personne donne son accord, elle se réfère à une norme et se dit en accord avec celle-ci. C'est le partage de ces normes qui permet la cohésion et la coopération des membres en regard d'une vision commune. Il faut rappeler, qu'à tout échange précèdent des normes.

Dans la pratique des équipes en déficience intellectuelle, de nombreuses normes marquent le travail. Par exemple, les formulaires à remplir lors de l'évaluation des besoins sont les résultantes de valeurs normées. De même, les documents utilisés dans le cadre des plans d'intervention et des plans de services individualisés répondent à certaines normes ou à certaines valeurs propres à l'établissement ou à l'équipe d'intervention. Par leur utilisation, les membres de l'équipe sont assujettis à ces normes pour être en mesure d'échanger.

Contexte des positions respectives des acteurs

Chaque acteur de la communication occupe une position et cette position en retour, influence la communication. Chaque acteur octroie également une position à l'autre selon sa propre vision et ce qui lui convient et qui définit par le fait même sa propre identité. En modifiant ces positions, il est possible de changer le sens d'une situation et modifier les conduites des acteurs. Il est l'un des plus importants processus de la communication car on ne peut pas ne pas être positionné face à une autre personne. On retrouve parmi ces actes de positionnement : la posture, l'attitude, l'habillement, l'intonation vocale, le regard, etc, incluant également les dispositions d'accueil, de prise en charge, de suivi et de traitement de dossier. Par exemple, lors de rencontre avec les usagers et leurs proches, tous ces actes viennent signifier l'importance et la place qui leurs sont accordées.

Entre autres, dans la pratique de planification des services par les équipes d'intervention en déficience intellectuelle, les rapports plus ou moins complémentaires ou harmonieux entre les professionnels de diverses disciplines indiquent l'importance que chacun accorde à l'expertise de l'autre, comme professionnel ou comme individu. Ces perceptions ancrent les positions respectives des prestataires et des prestataires de services.

Contexte relationnel social immédiat

La qualité de la relation entre les acteurs et l'ensemble du système interactionnel créé et donne un sens à la communication. Elle est l'un des fondements existentiels de la communication. Cette qualité peut être modifiée par l'un ou l'autre des acteurs

Le contexte situationnel réfère surtout aux relations socio-affectives entre les acteurs. Ces relations font référence au phénomène de sympathie-antipathie; méfiance-confiance; coopération-compétition; soumission-domination; alliance-conflit, etc. La qualité de la relation s'observe également par l'ambiance dans les situations d'échanges. Ainsi, le fait de valoriser la participation, de tenir informer les autres renseigne sur la qualité des relations.

C'est aussi par sa forme, qu'une communication participe et définit la qualité d'une relation. L'auteur relève 2 formes de communication néfastes : disqualification et interactions de mystification. La disqualification consiste à transformer une demande en fonction de ses propres désirs; donc, ne pas prendre en compte le contexte et ceux adressant cette demande. Les interactions de mystification consiste à transformer totalement les dires et ainsi faire dire à une personne des choses qu'elle n'a pas dites. Cependant, les différentes formes de gratification participent à la construction de la qualité d'une relation.

Plusieurs auteurs en déficience intellectuelle rappellent l'importance de la communication dans l'actualisation d'un partenariat entre intervenants, parents et usagers. Selon Turnbull et Turnbull (1990), un réel partenariat est établi que lorsqu'il existe cette communication ouverte, reflet du respect et de la confiance. Aussi, comme le font remarquer Beal, Crawford et O'Flaherty (1997) les relations entre les intervenants et les usagers ou leurs familles sont souvent fondées sur les problèmes éprouvés par les individus en besoin de services, en ignorant leurs capacités. Cette relation entraîne souvent un rapport où l'on valorise indûment l'expertise professionnelle et où l'on minimise le savoir des familles et de l'utilisateur en regard de leur propre situation, de leur processus de résolution de problèmes et de leurs solutions.

Contexte temporel

Toute communication prend son sens en fonction de ce qui s'est dit auparavant, ce qui s'est fait ou se fera. Ainsi, la notion d'enchaînement et de séquences doit être considérées dans toute communication. Dans certains cas, la communication n'aura de sens que selon une séquence fixe des activités communicationnelles.

Le contexte temporel de toute communication est propre à lui et « passe ainsi à l'histoire ». Ainsi, une communication aura un sens différent si elle est tenue en d'autres lieux, circonstances ou par une autre personne.

Dans ce sens, les écrits servent à resituer un lecteur dans un contexte temporel propre au moment où ceux-ci ont été rédigés (importance des procès-verbaux, notes de réunions, mémos, notes aux formulaires, etc.)

Dans la pratique en déficience intellectuelle, la continuité temporelle des services est un aspect souvent relevé qui est en relation avec la satisfaction des usagers de services. Mais le contexte temporel regroupe également des situations diverses : horaire des rencontres entre professionnels, temps disponible pour échanger au plan clinique ou encore temps alloué pour intervenir auprès des usagers. Le contexte temporel qualifie la communication entre les acteurs.

Contexte spatial

La disposition et les contraintes spatiales influencent toute situation de communication et celle-ci prend son sens en fonction également de ce spatial. Il est possible de modifier ce spatial par sa position, ses déplacements et ainsi influencer directement la communication qui pourra prendre ainsi un sens différent. Tout mouvement visant à modifier le « spatial » est une communication en soi. La mise en place de processus (règles formelles) et de dispositifs de communication (fax, net) vient modifier ce contexte spatial. Par exemple, le lieu de la tenue des rencontres de plans de services individualisés est un marqueur qui favorisera ou nuiera à la communication entre les professionnels et les parents d'un enfant présentant une déficience intellectuelle. »La notion de proximité dans les services est également un autre exemple de variable temporelle.

Contexte physique et sensoriel

Toute communication prend son sens selon ce qui est perçu et arrive aux différents organes sensoriels : vue, ouïe, odorat, toucher, proprioception. Il est possible de donner un sens différent à une communication en modifiant les aspects sonores, visuels, odorants, kinésiques et même, thermiques.

Les perceptions que l'on a dans une situation donnée sont filtrées dans un premier temps par nos sens leurs accordant une signification particulière.

TABLEAUX

1. Tableau résumant les différentes recherches empiriques recensées

(auteurs (an); variables à l'étude; échantillon; instrumentation)

2. Tableau relatant les différents outils et/ou techniques d'apprentissage et/ou développement de la communication chez l'utilisateur (ex. musico; communication facilitée, etc.)

Tableau des grilles d'évaluation de la communication (ex. Agir communicationnel; grille de Bouchard, etc.) (*facultatif*)

RÉFÉRENCES

- Beal, Georgiana, Crawford, Elva, & O'Flaherty, Patricia (1997). La création de partenariats : perspectives et possibilités. *Santé mentale au Québec*, XXII(2), pp. 154-169.
- Berger et Luckman (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Méridiens-Klincksieck.
- Boisvert, Daniel (2000). La nature des équipes autonomes d'intervention. Dans Daniel Boisvert (Dir.), *L'autonomie des équipes d'intervention communautaire : Modèles et pratiques* (pp. 9-35). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, Jean-Marie, Pelchat, Diane, & Boudreault, Paul (1996). Les relations parents et intervenants : perspectives théoriques. *Apprentissage et Socialisation*, 17(1 et 2), pp. 21-34.
- Briggs, Margaret H. (1996). *Building Early Intervention Teams*. Pasadena, California : Aspen Publishers Inc.
- Chafetz, Paul, West, Helen, & Ebbs, Evelyn (1987). Overcoming Obstacles to Cooperation in Interdisciplinary Long Term Care Teams. *Journal of Gerontological Social Work*, 11(3/4), pp. 131-140.
- Dunst, Carl J., Trivette, Carol M., & Snyder, Donna M. (2000). Family-Professional Partnerships: A Behavioral Science Perspective. Dans Marvin J. Fine, & Richard L. Simpson (Éds), *Collaboration with Parents and Families of Children and Youth with Exceptionalities*, (2e éd.) (pp. 28-48). Austin, Texas : Pro-Ed.
- Epstein, J. L. (1992). School and Family Partnership. Dans M. C. Alkin (dir.), *Encyclopedia of Educational Research* (pp. 1139-1151). New York : MacMillan.
- Kalubi, Jean-Claude, & Bouchard, Jean-Marie (1998). Les relations entre professionnels et parents des personnes vivant avec une déficience intellectuelle : situations d'aise et de malaise. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, Numéro spéciale, pp. 41-45.
- Mucchielli, A. (2000). *La nouvelle communication*. Paris: Armand Colin.
- Oglesby, Allan C. (1987). The Team. Dans H. M. Wallace, R. F. Biehl, A. C. Oglesby, & L. T. Taft (Éds), *Handicapped Children and Youth* (pp. 257-261). New York : Human Sciences

Press, Inc.

Turnbull, Ann P., & Turnbull, Rutherford H. III (1990). *Families, professionals, and Exceptionality* (2e éd.). USA : Merrill Publishing Company.

Woodruff, G., & McGonigel, M. J. (1988). Early Intervention Team Approches: The Transdisciplinary Model. Dans June B. Jordan, J. J. Gallagher, P. L. Hutinger, & M. B. Karnes (Éds), *Early Childhood Special Education: Birth to Three* (pp. 164-181). États-Unis : Reston, VA. : Council for Exceptional Children.