

AVANT ET APRÈS LA FORMATION TEACCH : LES PERCEPTIONS DES PARTICIPANTS

Monique Deprez

Lorsqu'une session de formation continue se termine, il n'est pas toujours aisé pour le formateur de savoir ce que les participants en ont retenu, et encore moins d'en imaginer les implications sur les pratiques professionnelles quotidiennes. Après avoir parcouru la littérature pour essayer de comprendre quelques-unes des variables en jeu dans ce processus complexe, nous avons mené une enquête auprès de personnes ayant suivi une formation à l'approche éducative des personnes présentant de l'autisme (Programme Teacch). Il en ressort : 1° que les pratiques éducatives utilisant les notions de structure et de supports visuels constituent pour les répondants les apports les plus utiles présentés lors de cette formation ; 2° que le support des collègues et de la hiérarchie sont des atouts majeurs pour amorcer des changements de pratiques à la suite d'une formation ; 3° que l'isolement et la résistance au changement de l'entourage sont identifiés comme les principaux obstacles aux pratiques innovantes.

INTRODUCTION

La qualité de l'éducation des enfants et adolescents présentant de l'autisme et la qualité des services destinés aux personnes en situation de handicap dépendent en grande partie de la compétence des intervenants et de leur implication positive dans leur travail.

La formation continue est considérée comme un outil majeur du développement professionnel et personnel (Labrèche, In Boisvert, 2000 ; Voelin & De Rham, 1990). Mais amène-t-elle réellement un changement de pratiques ? Les personnes qui participent à des sessions de formation continue en retirent-elles des bénéfices ? Cela entraîne-t-il une évolution positive chez les personnes présentant de l'autisme ou un autre handicap ? La réponse à ces questions permet de mettre en évidence les indices quantitatifs et qualitatifs de la répercussion de la formation sur le travail quotidien.

Nous intéressent plus particulièrement à une formation pratique à l'intervention auprès des personnes présentant de l'autisme (Programme TEACCH), nous voulons, dans cette première étape de notre recherche, mieux cerner quels sont, selon des personnes ayant suivi une session de formation continue, les éléments facilitateurs et les obstacles à l'utilisation de nouvelles pratiques dans leur milieu de travail, à la suite de cette formation. Cette recherche tente aussi de mettre en évidence les facteurs personnels et institutionnels qui peuvent influencer la mise en œuvre de ces nouvelles pratiques.

CADRE CONCEPTUEL

Nous avons choisi d'aborder dans ce travail un certain nombre de dimensions qui, d'une part, sont mentionnées dans la littérature comme étant significatives ou qui nous semblent susceptibles de nous fournir des pistes de recherche intéressantes et d'autre part peuvent être étudiées de manière valide a posteriori (Figure 1). C'est ainsi par exemple que nous avons exclu d'aborder la question de la motivation des personnes ayant participé à une

Monique Deprez, Département d'Orthopédagogie – Université de Mons-Hainaut, 18, Place du parc, 7000 Mons (Belgique).

session de formation ou celle de leur représentation de la formation parce qu'il nous paraissait difficile d'obtenir une information fiable à ce sujet plusieurs mois, voire plusieurs années après la fin de cette formation.

Données personnelles

Le genre

Les hommes et les femmes perçoivent-ils la formation de la même manière ? Mettent-ils en évidence les mêmes dimensions ? Sont-ils plus ou moins résistants au changement de pratiques ? Si les études de genre sont nombreuses à l'heure actuelle (en Belgique, cfr le réseau SOPHIA), nous avons peu d'informations concernant des recherches spécifiques portant sur ces questions.

L'âge

Huberman (1992) a mis en évidence que les enseignants adoptaient des attitudes différentes, notamment face au changement, selon le moment de leur carrière. C'est, selon lui, entre 5 et 18 ans de carrière qu'ils peuvent être les plus réceptifs à de nouvelles informations et adopter plus facilement de nouvelles pratiques.

D'une manière plus générale, nous nous interrogerons sur les liens possibles entre l'âge des professionnels et la mise en place de nouvelles pratiques.

La fonction

Les personnes travaillant dans le domaine de l'autisme et des troubles du développement peuvent être, suivant les milieux de travail, enseignants, éducateurs, psychologues, avoir une fonction paramédicale, etc., ce qui implique une formation initiale différente, des sensibilités différentes. On peut supposer, par exemple, qu'un logopède sera plus sensible aux problèmes relatifs à la communication qu'un professeur d'éducation physique.

Ces différences se traduiront-elles dans les faits,

notamment par la mise en œuvre d'aspects différents du programme abordé lors de la session de formation continue ?

L'année de formation

Nous voulons ici prendre en compte le temps écoulé depuis la formation. Kolb (Grindstaff, 2001) avance que le cycle d'apprentissage continue longtemps après que la formation soit terminée. Selon Finkelsztein (In Bonami & Garant, 1996), environ cinq ans sont nécessaires pour implanter les différents aspects d'un nouveau programme.

Nous vérifierons donc si les sujets de la recherche rapportent la mise en œuvre d'un plus grand nombre de pratiques lorsque l'intervalle écoulé depuis leur formation est plus important.

L'expérience antérieure

C'est presque une évidence d'affirmer que la formation continue ne prend de sens que si elle s'appuie sur le vécu et l'expérience antérieure des personnes qui y participent. Non seulement tout apprentissage se construit sur les connaissances antérieures (Bourgeois & Nizet, 1997), mais selon Merian et Clark (In Danis & Solar, 1998), l'apprentissage de l'adulte est surtout axé sur une transformation de l'expérience vécue plutôt que sur une simple accumulation de connaissances. Pour être signifiant, l'apprentissage doit être perçu comme pertinent (Danis & Solar, 1998), c'est-à-dire répondre à des besoins ou des questions - même latents - des apprenants.

Il nous paraît donc important de voir si les sujets de la recherche ont, avant leur participation à la formation, été impliqués plus ou moins étroitement dans le domaine professionnel sur lequel elle porte de manière spécifique.

Contexte institutionnel

La conviction de la direction

Pelletier (In Bonami & Garant, 1996) qualifie les membres du personnel de direction de « portiers de

l'innovation ». Selon Bonami (Bonami & Garant, 1996). La reconnaissance, par les supérieurs et les pairs, des compétences acquises constitue une des conditions facilitant leur transfert au contexte professionnel. Nous interrogerons les participants sur leur perception concernant la conviction de leur direction quant à l'utilité de leur participation à la formation. Le lien entre cette information et les nouvelles pratiques implantées et les obstacles rencontrés nous paraît particulièrement intéressant à aborder.

Le nombre de personnes ayant suivi la formation antérieurement, simultanément et/ou ultérieurement

Le fait de ne pas être isolé, de pouvoir être intégré dans un réseau interne soutient le nouveau formé et constitue un support intéressant pour le transfert de nouvelles connaissances sur le terrain (Bonami & Garant, 1996). Selon Magy (Magy & Piron, 2000), dans une institution, rien ne change sans échanges. On peut supposer que la dynamique propice au changement de pratiques sera plus facile à instaurer si le nombre de personnes formées est plus important. Giot, Lechien et Famerée (2000) soulignent qu'il existe une « masse critique » de personnes à former au sein d'un organisme pour obtenir des changements à plus ou moins long terme.

Le nombre d'élèves dans la classe ou de personnes dans le groupe

Les tâches quotidiennes de l'intervenant peuvent être plus ou moins lourdes en fonction du nombre de personnes composant le groupe. Dans la mesure où la formation incite à une utilisation de pratiques individualisées, il est probable que plus ce nombre sera important, plus la masse de travail augmentera, du moins dans une première phase de mise en œuvre des changements, et que l'utilisation de nouvelles pratiques en sera peut-être ralentie.

L'âge des élèves ou des personnes du groupe

Les besoins et les préoccupations changent en fonction de l'âge des usagers des services. De plus, dans les établissements scolaires, le nombre total

moindre au niveau fondamental qu'au niveau secondaire où la coordination est donc souvent plus difficile. Ceci aura-t-il une influence sur le type et le nombre de pratiques utilisées à la suite de la formation ?

Le fait d'avoir de l'aide dans le groupe

Cette variable rejoint deux aspects déjà abordés précédemment : d'une part, la masse de travail, d'autre part le fait d'être isolé ou non. Avoir l'aide d'un ou de plusieurs intervenants au sein du groupe devrait permettre une implantation plus complète et plus rapide de nouvelles pratiques, à la fois parce que cela permet une répartition des tâches, ainsi que par la dynamique que peut susciter la collaboration autour d'un même projet.

Les opinions concernant la formation et les changements de pratique

Les nouvelles pratiques

La formation à laquelle ont participé les sujets propose un ensemble de pratiques éducatives adaptées aux besoins des personnes présentant de l'autisme, selon une approche comportementale et développementale. En bref, ces pratiques sont les suivantes : structuration de l'espace, du temps et des activités d'apprentissage, utilisation de supports visuels comme aide à la communication, individualisation, gestion positive des troubles du comportement, utilisation de renforçateurs, évaluation permanente. La présentation de ces différents thèmes est précédée d'une mise à jour concernant la définition de l'autisme et les particularités cognitives et sociales des personnes présentant ce syndrome.

Nous voulons savoir si les participants, à la suite des cinq jours de formation, ont effectué des changements dans leur milieu de travail pour introduire certaines de ces pratiques et lesquelles. Il s'agit ici de notre variable dépendante.

Les pratiques jugées utiles

Chaque personne participant à une session de

formation y vient avec des attentes et des besoins particuliers, en relation avec son contexte de travail ou ses caractéristiques personnelles. Elle « pêchera », parmi la somme des informations présentées, ce qui l'intéresse le plus, ce qui lui semble le plus significatif en référence à sa situation. Le propre de la formation continue est d'ailleurs, selon Lallemand (2001) de questionner le sens de l'intervention et de reconsidérer les habitudes.

Il nous paraît donc particulièrement intéressant de mettre en relation les pratiques mentionnées comme les plus utiles avec les variables personnelles et institutionnelles, ainsi qu'avec les pratiques mises effectivement en œuvre.

Les éléments facilitant le changement

Cette recherche vise à récolter des informations devant nous mener à en préparer une seconde, qui devrait proposer à des personnes inscrites à une formation, des aides à l'utilisation de nouvelles pratiques. Nous voulons donc ici recueillir l'avis des personnes interrogées sur ce qui a constitué pour elles une aide au changement de pratiques, afin de favoriser ultérieurement la mise en place de ces éléments facilitant le changement. Ainsi, Finkelsztein et Ducros (In Bonami & Garant, 1996) prônent l'accompagnement de l'innovation par un soutien interne et externe, sous forme de développement de réseaux et d'une formation continue centrée sur les pratiques.

Les obstacles au changement

Si nous pouvons identifier les obstacles au changement, nous pourrions réfléchir à des stratégies visant à les contourner. Nous pouvons supposer que ce qui apparaît comme un manque empêche la progression. Magy (Magy & Piron, 2000) avance que les communautés qui fonctionnent bien sont attentives à leurs membres, optimisent l'usage des ressources et cultivent le souci du bien-être collectif. A contrario, nous nous demandons si l'absence de ce type de climat peut être vécue comme obstacle au changement.

L'impact global de la formation sur le travail quotidien

D'une manière générale, la formation a pour but de produire un changement, que ce soit au niveau professionnel ou personnel. Même si certains participants ne rapportent que peu de changements dans leurs savoir-faire à la suite de la formation, ils peuvent estimer qu'elle a eu cependant un impact parce qu'elle a modifié leurs conceptions ou leur savoir-être (Bourgeois & Nizet, 1999).

A l'inverse, ils peuvent avoir tenté de changer leurs pratiques dans le sens indiqué par la formation et estimer que les résultats concrets ont été relativement faibles et donc considérer que l'impact de la formation sur leur travail quotidien n'a pas été considérable.

L'aide souhaitable

Cette information est complémentaire à celles récoltées précédemment concernant les éléments facilitant le changement et les obstacles. Avant de proposer nous-mêmes des outils susceptibles d'aider à l'implantation de nouvelles pratiques, nous voulons nous informer sur la manière dont les sujets eux-mêmes conçoivent une aide possible.

Les outils d'aide

Lorsque, au terme de la session de formation, l'intervenant retourne dans son lieu de travail, il retrouve un milieu probablement identique à celui qu'il a quitté quelque temps plus tôt. Si la formation a atteint son but, il revient, lui, avec de nouveaux savoirs, de nouvelles idées et un projet plus ou moins élaboré concernant des changements à mettre en œuvre au niveau de ses pratiques. Pour soutenir ce projet, il est utile d'introduire des tiers (personnes ou instruments) (Gagnier, 2002) qui favorisent la récupération des connaissances acquises et leur transfert dans le contexte quotidien (Gick & Hoyat, in Mongrain & Besançon, 1995) et qui le questionnent et l'aident à la pratique réflexive.

A partir de la littérature se rapportant au transfert des apprentissages et à l'implantation de l'innovation,

nous proposons quatre moyens visant à soutenir les professionnels dans leur projet de changement. Il est important pour nous de nous assurer de leur validité sociale en sollicitant l'avis des personnes constituant notre population au sujet de leur utilité.

Grille d'auto-évaluation

Cette grille d'autoévaluation, reprenant les principales pratiques développées dans le cadre de la formation à l'intervention auprès des personnes présentant de l'autisme, sert à la fois, pour l'intervenant, d'aide-mémoire en présentant de manière succincte les concepts essentiels vus en formation et de révélateur de ses propres actions (Deprez, Gouset, Dejardin, Bouchez, Quenon, Margerotte, 1997).

Comme le mentionne Perrenoud (In Carlier, Renard, Paquay, 2000), « Se poser des questions sur ce qu'on fait...c'est prendre le risque d'une prise de conscience de certaines contradictions entre ses valeurs, ses projets et ses actes quotidiens. Il ne suffit pas de prendre conscience d'un écart entre le dire et le faire pour changer. Toutefois, d'un petit ébranlement à un autre, l'analyse peut créer le mouvement. »

Nous pensons que cette grille d'autoévaluation peut agir comme moyen d'autorégulation, c'est - à - dire, selon Hrimech (In Danis & Solar, 1998), favoriser l'intériorisation des moyens par lesquels des personnes extérieures ont dirigé et organisé le comportement du débutant, en développant l'auto observation et l'auto questionnement.

Réseau d'échanges via Internet

L'appartenance à un réseau est mentionnée par Bonami comme une des conditions facilitant le transfert, au contexte professionnel, des connaissances et compétences acquises durant la formation. Finkelsztein et Ducros (In Bonami & Garant, 1996), suggèrent eux aussi de mettre les équipes en réseau et de favoriser les contacts entre expérimentés et débutants pour favoriser l'implantation de nouvelles pratiques. La mise en

réseau, selon Garant (In Bonami & Garant, 1996) constitue une forme d'auto-encadrement et d'auto-accompagnement. Les nouvelles technologies permettent la création de réseaux d'une manière économique en temps et en argent. Il nous paraît donc intéressant de solliciter l'avis des sujets à propos de ce type d'outil.

Analyse vidéo des pratiques, en petit groupe au sein de l'école

Utiliser des séquences vidéo filmées en classe comme base de discussion entre collègues permet de participer à une démarche de développement des compétences professionnelles à partir de, par et pour la pratique, comme le propose Charlier (In Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 2001). Feingold, d'une part, Paquay et Wagner d'autre part (Paquay *et al.*, 2001) voient dans la vidéo un des moyens pour instrumenter les dispositifs de réflexivité et soulignent l'intérêt de son utilisation en fonction de différents paradigmes d'enseignement.

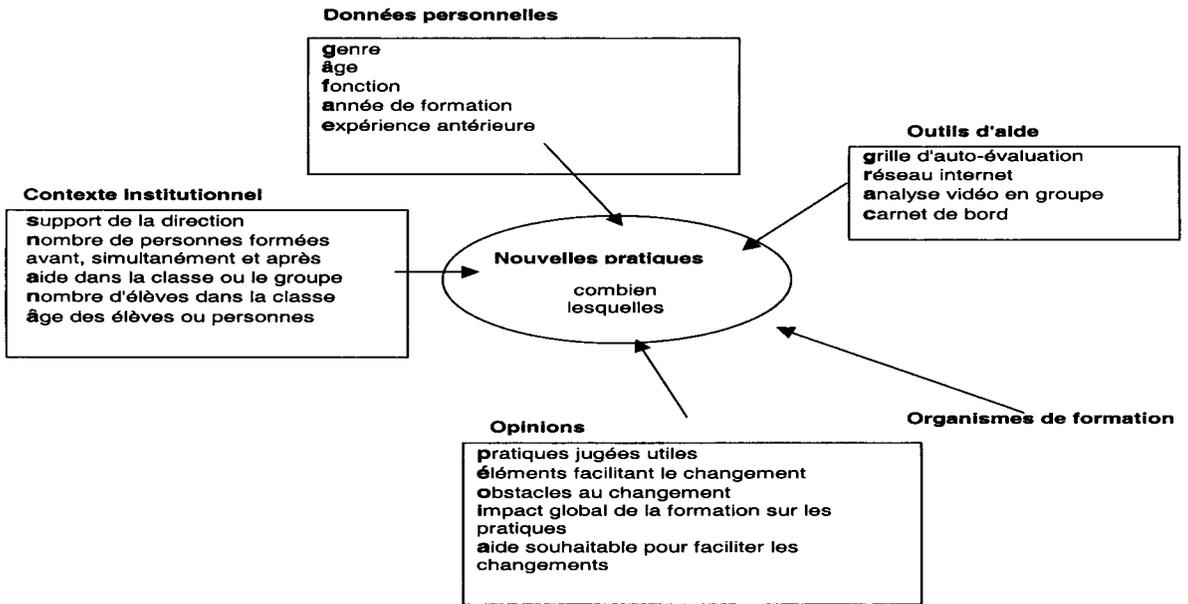
Le fait d'utiliser la vidéo comme moyen d'analyse au sein d'un petit groupe de collègues rejoint la suggestion de Magy (Magy & Piron, 2000) d'utiliser les pairs pour certains aspects d'évaluation, introduisant la notion d'expertise réciproque. Il rejoint ainsi le concept d'intervision présenté par Gagnier (2002).

Journal de bord

L'utilisation de l'écrit est considérée par Cifali (In Paquay *et al.*, 2001) comme un moyen de structurer l'expérience ; cet auteur propose la tenue d'un « journal de terrain » qui accompagne dans la confrontation au savoir. Paquay (In Carlier *et al.*, 2000) quant à lui, mentionne le journal de bord comme une des stratégies visant le transfert. L'écrit permet au professionnel de mieux élaborer un nouveau cadre de référence personnel, ce qui constitue selon Mesriow (In Danis & Solar, 1998) une des étapes du processus de transformation du système de signification personnel de chaque apprenant.

Figure 1

Cadre conceptuel



Construction de l'outil

Nous avons opté pour une enquête par questionnaire, afin de récolter un nombre significatif d'informations. Nous avons donc construit un questionnaire, sur base de celui de Grindstaff (2001) ; celui-ci était composé de quatre questions, abordant l'utilité des techniques et suggestions proposées au cours de la formation TEACCH, les changements effectués, l'impact de la formation sur les pratiques quotidiennes et l'évaluation de l'efficacité de la formation. Nous avons donc complété ce questionnaire de manière à prendre en compte les différentes variables présentées dans notre cadre conceptuel.

Le questionnaire est divisé en deux parties, la première recueillant des informations liées aux données personnelles et institutionnelles, la seconde étant axée sur les changements introduits par les répondants dans leur contexte de travail à la suite de la formation, ainsi que sur différents facteurs d'influence constatés ou potentiels.

Échantillon

Nous avons contacté des personnes ayant suivi une formation pratique à l'intervention auprès des personnes présentant de l'autisme (Programme Teach) au cours des cinq dernières années (de 1998 à 2002). Cette formation est qualifiée de pratique car elle donne aux participants l'occasion de mettre en œuvre directement, auprès de personnes présentant de l'autisme et avec l'aide d'un formateur, les principes pédagogiques présentés au fur et à mesure des 5 journées de formation.

Cinq cent vingt questionnaires ont été envoyés, soit directement aux personnes ayant suivi une formation organisée par le Département d'Orthopédagogie de l'Université de Mons-Hainaut et à un organisme de formation français (Edi-Formation), soit par l'intermédiaire d'un autre organisme de formation situé à Paris (Pro-aid Autisme).

Nous avons reçu 105 questionnaires complétés, ce qui représente un taux de réponse de 20 %. Nous ne

considérons pas notre échantillon comme représentatif de l'ensemble des personnes ayant participé à une formation à l'intervention auprès des personnes présentant de l'autisme. En effet, le fait d'avoir répondu ou non à ce questionnaire constitue en soi un indice de l'intérêt porté à cette formation et/ou aux pratiques éducatives adaptées aux personnes présentant de l'autisme. Nous pouvons donc supposer que les personnes ayant répondu à notre questionnaire, en raison de leur implication, ont des réponses différentes, probablement plus positives, de ce qu'auraient été celles des personnes n'ayant pas répondu. (Pourtois & Desmet, 1988). Cependant, nous considérons que les réponses obtenues sont intéressantes en fonction du but de notre recherche, à savoir : cerner les éléments facilitateurs et les obstacles à une mise en œuvre de nouvelles pratiques et développer éventuellement des outils susceptibles de favoriser l'implantation de ces nouvelles pratiques.

RÉSULTATS

Nous ne présenterons ici que les résultats les plus marquants de cette enquête. Le rapport complet (Deprez, 2003) peut être obtenu en contactant le Département d'Orthopédagogie de l'Université de Mons-Hainaut.

Caractéristiques personnelles et institutionnelles

Les femmes constituent 78 % de l'échantillon ; même si l'on sait qu'elles représentent la majorité des intervenants dans le secteur du handicap, il semble cependant qu'elles soient sur-représentées au sein de cet échantillon.

C'est entre 30 et 50 ans que se situent la majorité des personnes ayant répondu à notre enquête. Selon les statistiques du service général de l'informatique et des statistiques du Ministère de la Communauté française (2003), l'ensemble du personnel de l'enseignement spécialisé en Communauté française présente une répartition relativement similaire, avec toutefois un nombre un peu plus important de personnes de plus de 50 ans.

Tableau 1

L'âge des répondants

Tranches d'âge	Pourcentage (%)
20-30 ans	14,4
30-40 ans	30,8
40-50 ans	37,5
50-60 ans	17,3

Tableau 2

La fonction exercée

Fonctions	Pourcentage (%)
Enseignant	27
Éducateur	32
Logo / Orthophoniste	6
Infirmier	8
Aide médico- psychologiques	5
Puericultrice	4
Psychologue	3
Ergothérapeute	3
Autres	13

Le tableau 1 répartit les répondants selon les différentes tranches d'âge ; le tableau 2 répartit les fonctions des répondants.

Les groupes les plus représentés sont les enseignants et les éducateurs, ce qui va dans le sens d'une approche éducative des personnes présentant de l'autisme, telle qu'elle est proposée par le programme Teacch. Cependant, il est intéressant de noter que les professions à caractère médical (infirmières, aides médico-psychologiques...) proviennent exclusivement de la partie française de notre échantillon, ce qui

dénote un contexte relativement différent selon les régions.

Dans la catégorie « autres », nous retrouvons principalement quelques cadres socio-éducatifs (direction, inspection, animateurs pédagogiques...), un kinésithérapeute et deux psychomotriciens ainsi qu'un psychiatre.

La grande majorité des répondants avait déjà une expérience liée à l'autisme avant de participer à la formation, 30,5 % des personnes travaillant dans un groupe utilisant l'approche Teacch et 63,8% étant

déjà en contact avec des jeunes ou des adultes présentant de l'autisme.

La plupart des personnes considèrent que leur direction était soit tout à fait convaincue (70,5 %), soit moyennement convaincue (16,2 %) de l'utilité de leur participation à cette formation.

Nous constatons que 30 % des participants viennent seuls de leur établissement à la formation, les autres étant accompagnés d'un collègue (26,7 %) ou plus (40,9 %). De plus, dans la plupart des établissements, la participation à cette formation n'est pas un fait isolé puisque seulement 18 % des personnes mentionnent que personne d'autre n'a participé à cette formation avant ou après elles.

Une majorité de répondants (60 %) travaille dans un seul groupe ; celui-ci peut, dans 23,8 % des cas, accueillir entre cinq et sept jeunes ou adultes ou, encore plus souvent, plus de sept (25,7 %).

La plupart des personnes travaillent avec des tranches d'âge bien définies (84,5 %) : enfants de niveau maternel ou primaire, adolescents au niveau secondaire ou adultes. Le fait que quelques professionnels s'adressent à une population plus large s'explique par leur fonction : psychologue ou inspecteur, par exemple.

Une partie non négligeable des répondants (16,2 %) déclare ne pas avoir d'aide lorsqu'elle travaille avec

le groupe, tandis que 30 % obtient de l'aide de manière permanente. Les réponses les plus nombreuses viennent de personnes qui sont dans des situations intermédiaires, ayant de l'aide de manière irrégulière, à la demande, ou encore qui réunissent deux groupes pour travailler ensemble.

Les opinions concernant la formation et les changements de pratiques

Le tableau 3 présente les pratiques jugées les plus utiles parmi celles présentées au cours de la formation. Le nombre de pratiques citées par personne varie de une à quatre, plusieurs réponses pouvant se situer dans la même catégorie. Par exemple, les réponses « organisation du local de classe » et « coins individuels », données par un même sujet, ont été toutes deux comptabilisées dans la catégorie « structuration de l'espace ».

Le fait que plusieurs réponses pouvaient être énoncées explique que la somme des pourcentages soit supérieure à 100.

Les deux notions clés qui semblent intéresser le plus les personnes ayant répondu sont celles de structure (sous ses différentes applications) et de support visuel. L'individualisation est citée par environ 20 % des sujets, soit de manière explicite, soit par le biais du Projet Éducatif Individualisé. Parmi les réponses

Tableau 3

Les pratiques jugées utiles

Catégories	Pourcentage (%)
Sans réponse	24
Structuration de l'espace	24
Structuration des activités	37
Structuration du temps	19
Structuration générale	12
Supports visuels	34
Individualisation	19
Tout	6
Autres	22

classées « autres », nous relevons notamment le travail avec les familles et la gestion des troubles du comportement.

Nous voulons souligner qu'il s'agit ici de réponses à une question ouverte, qu'aucun item précédent dans le questionnaire ne mentionne ces pratiques, et qu'il s'agit donc de réponses tout à fait spontanées. Nous pouvons donc considérer que les pratiques citées constituent les traces les plus importantes laissées par la formation, au niveau des concepts du moins. La question de la mise en œuvre sera abordée ci-dessous, lorsque nous analyserons les changements effectués à la suite de la formation. Il sera évidemment intéressant de mettre en relation ces deux variables.

Le tableau 4 présente les changements effectués par les répondants après qu'ils aient participé à la formation. Nous pouvons voir que l'organisation de l'espace et l'utilisation de supports visuels sont les plus souvent mentionnées ; la première demande un investissement relativement ponctuel : il n'est pas trop difficile, au retour de la formation, de modifier l'agencement du mobilier, voire de changer de local, pour donner davantage

de repères spatiaux aux jeunes ou adultes avec autisme. Il peut en être de même pour l'utilisation des supports visuels : ils peuvent être affichés à des endroits clés et être utiles durant une période plus ou moins longue, en fonction de l'évolution des bénéficiaires. Autre chose est de les utiliser comme moyen augmentatif de communication lors des interactions, ce qui signifie une implication et une attention constantes. Douze personnes précisent explicitement qu'elles utilisent les supports visuels dans ce contexte de communication expressive ; les autres soit les intègrent dans l'organisation de l'espace ou des activités, soit n'apportent pas de précision quant au contexte d'utilisation.

L'organisation du temps et celle des activités sont également assez souvent mentionnées. Nous rejoignons là, avec l'organisation de l'espace, la notion de structure qui avait été très présente dans la question portant sur les pratiques jugées utiles. Il semble donc qu'il y ait une certaine cohérence entre les appréciations portées sur les pratiques et leur mise en œuvre. Une analyse plus fine nous révèle

Tableau 4

Les changements effectués à la suite de la formation

Catégories	Pourcentage (%)
Sans réponse	27
Structuration de l'espace	43
Structuration des activités	37
Structuration du temps	32
Supports visuels	40
Individualisation	22
Tout	7
Autres	15

que 31 % des personnes rapportent avoir mis en œuvre une des pratiques qu'elles jugeaient les plus utiles, tandis que 10 % en mettent deux en œuvre.

L'observation plus systématique, l'individualisation et l'évaluation sont rapportées par un peu plus de 20% des personnes, que ce soit par le biais de l'utilisation des P.E.I., la création de fiches d'observation individuelles ou l'aménagement permanent en fonction de l'évolution des élèves.

Enfin, des dimensions plus complexes comme la gestion des troubles du comportement, la collaboration avec les familles ou la mise au courant de l'équipe sont citées dans une moindre mesure.

Le tableau 5 énumère les éléments qui ont facilité la mise en place de ces changements. Les avis des personnes répondant à la question vont dans le sens d'auteurs tels que Finkelsztein et Ducros (In Bonami & Garant, 1996) qui prônent l'accompagnement de l'innovation par un soutien interne et externe, sous forme de développement de réseaux et d'une formation continue centrée sur les pratiques. Dans notre échantillon, c'est le soutien interne (les collègues, la direction) et externe (le SUSA et les centres PMS en Belgique)

qui constitue l'atout majeur pour mettre en œuvre de nouvelles pratiques. Cependant, toutes ne semblent pas avoir trouvé ce soutien, puisque une partie des répondants expriment que c'est leur motivation et leur conviction qui leur ont permis avant tout d'évoluer dans leur travail à la suite de la formation. Les progrès observés chez les bénéficiaires ainsi que des contacts plus positifs avec les familles renforcent encore cette motivation. Pour d'autres, les savoirs acquis en formation, ainsi que le matériel ramené (documents, outils d'observation...) facilitent également la mise en place de nouvelles pratiques.

Nous notons que, comme pour la plupart des questions ouvertes, le taux de non réponse est particulièrement important. Nous savons qu'à la question « quels changements avez-vous effectués dans votre milieu de travail à la suite de la formation Teacch ? », plus de 25% des personnes n'ont pas répondu ; il est logique que ces personnes ne répondent pas aux autres questions se rapportant aux changements de pratiques soit parce qu'elles n'ont effectivement pas mis de changement en œuvre, soit

Tableau 5

Les éléments facilitant le changement

<i>Catégories</i>	Pourcentage (%)
Sans réponse	35
Collaborations internes	32
Élément de la formation	10
Aides extérieures	7
Motivation	12
Support direct	10
Progrès des bénéficiaires	4
Matériel	7
Rapports avec les familles	5
Autres	10

Tableau 6

Les obstacles au changement

<i>Catégories</i>	Pourcentage (%)
Sans réponse	31
Relatif au local	10
Manque de temps	20
Résistance aux changements	30
Être seul	8
Nombre élevé d'intervenants	2
Finances	13
Manque de format	7
Autres	26
Pas d'obstacle	1

parce qu'elles n'ont pas pris le temps de répondre aux questions ouvertes. Nous sommes ici confrontée aux limites de l'enquête par questionnaire.

Le tableau 6 identifie les obstacles au changement. Une seule personne dit explicitement qu'elle n'a pas rencontré d'obstacle ... Il serait intéressant d'étudier plus finement sa situation, de vérifier notamment le contexte institutionnel dans lequel elle fonctionne et d'analyser ses données personnelles.

Pour les autres, le problème majeur se situe au niveau de la résistance au changement de l'équipe, du manque de collaboration des collègues, ce qui vient renforcer les remarques exprimées concernant les éléments facilitateurs : il est particulièrement difficile de faire avancer la barque quand on est seul à ramer ! Le manque de temps paraît également crucial, que ce soit pour préparer du matériel ou pour coordonner les interventions des différents membres de l'équipe éducative. Le manque d'espace ou de moyens financiers ou en matériel sont aussi évoqués.

Ce qui semble ressortir de ces diverses réponses, c'est que, bien que selon la majorité des personnes la direction ait eu une position positive au sujet de leur

participation à cette formation, la mise en place des pratiques qui en découlent relève rarement d'une politique institutionnelle ; plusieurs répondants expriment leur solitude. Reste à déterminer si ces obstacles ont une influence majeure, qui bloquent la réalisation des projets de certains ou s'ils peuvent être contournés.

Le tableau 7 présente l'appréciation par les répondants de l'impact global de la formation sur le travail quotidien. Plus de la moitié des personnes estiment que la formation a eu un impact important sur leur travail quotidien, tandis qu'environ un tiers estiment que la formation a eu un impact moyen ; certaines d'entre elles regrettent que la formation ne prenne pas suffisamment en compte une catégorie de bénéficiaires, soit les plus faibles, soit les plus performants. Peu de participants à l'enquête notent un impact faible et il est à noter qu'aucun n'attribue la cote la plus basse, à savoir 1, qui correspond à l'appréciation « pas du tout d'impact. »

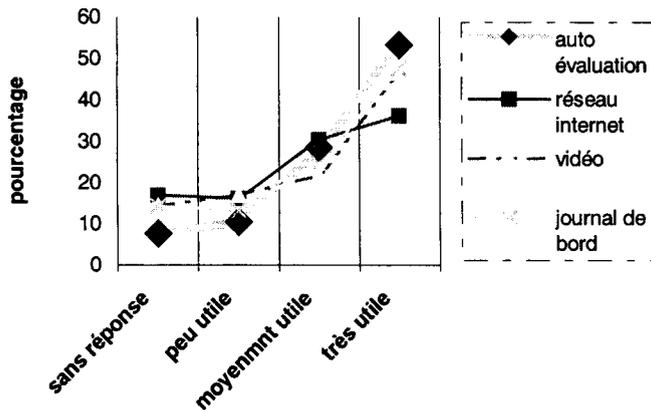
Tableau 7

L'impact de la formation

<i>Catégories</i>	Pourcentage (%)
Sans réponse	8
Impact faible	6
Impact moyen	32
Impact important	54

Figure 2

Utilité des outils



Les outils d'aide

À partir de la littérature se rapportant au transfert des apprentissages et à l'implantation de l'innovation (e.a. Gagnier, 2002 ; Gick & Hoyat, In Mongrain & Besançon, 1995 ; Paquay *et al.*, 2001), nous proposons quatre moyens visant à soutenir les professionnels dans leur projet de changement. Il est

important de nous assurer de leur validité sociale en sollicitant l'avis des personnes constituant notre population au sujet de leur utilité (Figure 2). Ces moyens sont : une grille d'auto-évaluation, un réseau d'échanges via internet, une analyse vidéo des pratiques, en petit groupe, au sein de l'établissement, et enfin, la tenue d'un journal de bord.

La grille d'auto-évaluation

Un peu plus de la moitié des répondants estime qu'une grille d'auto-évaluation, reprenant les pratiques importantes du programme Teacch, pourrait leur apporter une aide très utile pour mettre en œuvre davantage d'aspects de ce programme, tandis que près de 30% évaluent cet outil comme moyennement utile. Dans les commentaires positifs, on peut relever que parmi les quatre moyens proposés celui-ci est le plus économique en temps et en argent. Il constitue un suivi de ce qui a été vu en formation et est très important pour la remise en cause de ses pratiques. De plus, l'auto-évaluation apparaît comme plus acceptable qu'un avis extérieur.

Au niveau des commentaires plus réservés voire négatifs, certains mentionnent que si l'auto-évaluation est nécessaire, les grilles ne sont pas indispensables, d'autres craignent qu'une grille n'évince la partie humaine des jeunes. Enfin, pour cet outil comme pour les suivants, le manque de temps pour l'utiliser et l'analyser est souligné.

Le réseau d'échanges via Internet

Nous pouvons observer un taux de non-réponses relativement important pour cet item, ainsi que pour les deux suivants. Sept personnes mentionnent qu'elles ne sont pas connectées à Internet, l'une ou l'autre souligne que l'informatique demande un investissement personnel.

Des quatre outils proposés, c'est celui qui obtient les appréciations les plus mitigées puisqu'un peu plus d'un tiers des participants seulement le trouvent vraiment intéressant. Une personne relève la souplesse de l'outil, tandis qu'une autre craint d'être noyée dans un fatras d'informations.

Analyse vidéo des pratiques, en petit groupe, au sein de l'école

L'ensemble des réponses se regroupe de manière très proche pour cet outil et le suivant, qui sont positivement appréciés par un peu moins de la moitié des sujets.

Si quelques personnes notent que la vidéo est déjà utilisée occasionnellement dans leur équipe, la plupart des commentaires insistent sur les moyens en matériel et en personnel que requiert cette technique, en y ajoutant la difficulté de se montrer aux autres et le manque de concertation dans l'équipe comme obstacles supplémentaires.

La tenue d'un journal de bord

Le journal de bord apparaît comme l'outil le plus familier parmi ceux proposés. Il est obligatoire pour certains, important quand plusieurs intervenants travaillent dans le même groupe selon d'autres, des observations écrites régulières existent déjà dans plusieurs établissements dont proviennent les participants à l'enquête.

Mais on relève qu'il est trop astreignant, que les écrits prennent trop de temps et qu'il vaut mieux parler, qu'il n'est utile que si tous les membres de l'équipe le lisent correctement.

Ces remarques indiquent que le journal de bord est surtout perçu comme un outil de communication avec les collègues, plutôt que comme instrument personnel de réflexivité comme proposé dans la littérature.

Commentaires généraux à propos des outils

Parmi les 60 personnes qui émettent des commentaires à propos des outils proposés, 24 évoquent la gestion du temps comme une préoccupation importante, soit, dans la majorité des cas, pour disqualifier un outil particulier ou l'ensemble de ceux-ci, soit au contraire pour souligner que l'un d'eux (la grille d'auto-évaluation) est d'une utilisation rapide. Nous avons déjà vu plus haut au niveau de l'étude des obstacles que le manque de temps était mis nettement en évidence par bon nombre de répondants. Il semble donc qu'au sein de notre échantillon, la gestion du temps soit relativement problématique, notamment, selon certains, parce que la présence quasi-permanente des bénéficiaires, enfants, adolescents ou adultes, leur laisse peu de temps pour prendre du recul, analyser leurs pratiques, mettre en place de nouvelles

procédures.

Plusieurs répondants insistent sur le fait que l'utilisation de trop de documents risque de décourager l'équipe ; l'un d'eux souligne que «l'évaluation, l'utilisation de grilles ne sont pas encore dans nos habitudes, hélas.»

On ne peut donc affirmer que ces outils soulèvent vraiment l'enthousiasme, puisque, au mieux, la moitié des répondants seulement les considèrent comme très utiles.

Analyse statistique

Nous avons mis en relation le nombre de changements mis en œuvre avec les variables personnelles, institutionnelles ou d'opinion pour vérifier de quelle manière celles-ci pouvaient influencer ce nombre de changements.

Un seul résultat peut être considéré comme statistiquement significatif. Il concerne la conviction de la direction au sujet de l'utilité de la formation : les personnes qui ont le sentiment que leur direction était très favorable à leur participation à la formation mettent en place davantage de changements que les autres (Chi2-Pearson = .025).

Pelletier (In Bonami & Garant, 1996) qualifie les membres du personnel de direction de « portiers de l'innovation », et ce résultat conforte cette affirmation, de même que notre analyse qualitative des réponses des participants qui considèrent qu'une politique institutionnelle claire favoriserait l'implantation de nouvelles pratiques en faveur des personnes présentant de l'autisme.

CONCLUSION

La participation à une session de formation pratique amène-t-elle des changements de pratiques ? Nous pouvons répondre qu'à la suite d'un stage à l'éducation des personnes présentant de l'autisme, près de 3/4 des personnes affirment que oui, rapportant avoir mis en place en moyenne 2,67 changements, principalement au niveau de la

structuration et de l'utilisation de supports visuels.

De plus ces personnes estiment pour la plupart que la formation a eu un impact global sur leur travail quotidien, cet impact étant évalué soit comme très important, soit comme moyen.

La collaboration avec des collègues formés et le soutien de la hiérarchie ou d'organismes extérieurs semblent, selon les participants, les éléments majeurs qui favorisent l'implantation de nouvelles pratiques.

Logiquement, c'est le sentiment de solitude et la résistance au changement des autres membres de l'équipe qui paraissent constituer les principaux obstacles à une évolution des pratiques éducatives. Le manque de temps, notamment pour les échanges avec les collègues, est lui aussi souvent mentionné. Or, selon Magy (Magy & Piron, 2000), «dans une institution, rien ne change sans échanges»...

Aucun lien statistiquement significatif n'a pu être établi entre les variables personnelles (âge, expérience antérieure...) ou institutionnelles (taille du groupe, aide au sein du groupe...) et le nombre de changements mis en place, hormis la conviction perçue de la direction concernant l'utilité de cette formation. Ceci peut être dû en partie à la taille relativement modeste de notre échantillon et la grande dispersion des réponses (nombreuses catégories pour la plupart des réponses).

A la lecture des réponses des professionnels ayant participé à cette enquête, nous pouvons ressentir la volonté qu'ont certains d'entre eux d'améliorer leurs pratiques, de faire évoluer leurs bénéficiaires... Quelques-uns rapportent d'ailleurs que ce sont les progrès de ceux-ci qui ont renforcé leur motivation à mettre en place davantage de changements après la formation. Le souci de la qualité et de l'efficacité de leur intervention est donc bien présent.

Nous aimerions à présent approcher de manière plus précise, sur le terrain, les effets de la formation, en observant les changements de pratique, mais aussi en nous intéressant à la manière dont les professionnels, et si possible les bénéficiaires, vivent ces

changements : leur qualité de vie au travail s'en trouve-t-elle améliorée ? Se sentent-ils plus efficaces ? Nous savons que de la réponse à ces questions dépend leur investissement à moyen et à long terme, (Bandura, 2003 ; Salbreux, Gascon,

Ionescu, Gabbai, 2003) et donc, la qualité des services que reçoivent les jeunes et les adultes présentant des troubles du développement.

BEFORE AND AFTER THE TEACCH TRAINING : PARTICIPANTS'S PERCEPTION

At the end of a training session, it is not always easy for the trainers to know what their trainees have remembered, and never easy to imagine in which way these will put all what they have learned into practice in their profession life. After having analyzed the literature in order to understand some of the variables present in this complex process, we addressed ourselves to professionals having followed a training session to educational strategies in autism (TEACCH model). It appears that : 1° the educational strategies using structure and visual supports presented during those sessions are considered as the most useful ; 2° the support of the co-workers and the hierarchy is a major aid after the session when initiating changes in the practice ; 3° loneliness and the surroundings' resistance to change are seen as the most important obstacles to innovating practices.

BIBLIOGRAPHIE

- BANDURA, A. (2003) *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck (Traduction de « Self Efficacy »-1997).
- BOISVERT, D. (2000) *L'autonomie des équipes d'intervention communautaire. Modèles et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BONAMI, M. & GARANT, M. (1996) *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*. Paris : De Boeck et Larcier.
- BOURGEOIS, E. & NIZET, J. (1997) *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.
- BOURGEOIS, E. & NIZET, J. (1999) *Regards croisés sur l'expérience de formation*. Paris : L'Harmattan.
- CARLIER, G., RENARD, J.P & PAQUAY, L. (Eds) (2000) *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*. Bruxelles : De Boeck Université.
- DANIS, C. & SOLAR, C. (1998) *Apprentissage et développement des adultes*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- DEPREZ, M. (2003) *De la formation à l'innovation*. Rapport de recherche présenté pour l'obtention du D.E.A. en Sciences de l'Éducation. Université de Mons-Hainaut.
- DEPREZ, M., GOUSSET, C., DEJARDIN J., BOUCHEZ, M.H., QUENON, J. S. & MAGEROTTE G. (1997) *Le projet Caroline : l'évaluation formative comme révélateur*. In : Magerotte, G., Ionescu S., Mercier, M. (Eds), *La qualité de vie pour tous. Actes du 4^e congrès international de l'Association Internationale de Recherche scientifique en faveur des personnes Handicapées Mentales*. Mons : AIRHM et UMH.
- GAGNIER, J.P. (2002) *Le processus de supervision. Soutenir l'exercice des responsabilités individuelles*. In : Gagnier, J.P. et Lachapelle, R. (dir.), *Pratiques émergentes en déficience intellectuelle. Participation plurielle et nouveaux rapports*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- GIOT, B., LECHIEN, X. & FAMERÉE, N. (2000) *Élaboration d'un dispositif d'évaluation visant à améliorer la qualité et l'efficacité de la formation continuée des enseignants du secondaire*. Rapport de recherche : Université de Liège.

- GRINDSTAFF, J.P. (2001) *Further evaluation of TEACCH's experiential training programs : change in participants' knowledge, attributions, and use of structure*. Université de Caroline du Nord à Chapel Hill (Thèse de doctorat).
- HUBERMAN, M. (1992) Teacher development and instructional mastery. In: Hargreaves, A. and Fullan, M.G., *Understanding teacher development*. New York: Cassel.
- LALLEMAND, D. (2001) *Les défis de l'innovation sociale*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- MAGY, J. & PIRON, V. (2000) *L'auto-évaluation de l'institution scolaire*. Namur : Éditions Erasme.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (2003) *Statistiques du personnel de l'enseignement Annuaire 2001-2002, volume III*. Ministère de la Communauté française : Service général de l'informatique et des statistiques.
- MONGRAIN, P. & BESANÇON, J. (1995) Étude du transfert des apprentissages pour les programmes de formation professionnelles. *Revue des sciences de l'éducation*. XXI, 263-288.
- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. & PERRENOUD, P.(dir) (2001) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- POURTOIS, J.P. & DESMET, H. (1988) *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : Pierre Mardaga, Éditeur.
- SALBREUX, R. GASCON, H., IONESCU, S. & GABBAÏ, P. (sous la direction de) (2003) *Déficiences intellectuelle et épuisement professionnel*. AIRHM-France.
- VOELIN, S. & DE RHAM, G. (1990) « Je mûris en apprenant » *Trajectoires professionnelles et dynamique de la formation continue des travailleurs sociaux*. Genève : Les éditions I.E.S.