

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

**UNE SUPERVISION MIXTE CENTRÉE SUR LE
DÉVELOPPEMENT DU POUVOIR D'AGIR DANS LE
CADRE DE L'ACCOMPAGNEMENT DE STAGIAIRES EN
TRAVAIL SOCIAL**

**ESSAI
PRÉSENTÉ**

**COMME EXIGENCE À LA MAÎTRISE
EN TRAVAIL SOCIAL**

PAR

JOANNE BEAUDIN

SEPTEMBRE 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

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

« Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde. »

(Paulo Freire, 1980 : 62)

REMERCIEMENTS

Un long voyage intellectuel, voilà ce que je viens de réaliser en terminant ma maîtrise en travail social. Ce genre de projet ne peut se faire seul. Ainsi, je veux prendre le temps de remercier les personnes qui m'ont accompagnée au cours de ce processus d'apprentissage. D'abord et avant tout, je veux remercier ma famille : mon conjoint Éric, ma mère, Mélita et mes deux enfants, Cloé, 11 ans et Alec 9 ans, pour leur patience, leur compréhension et leur implication au niveau de mes études universitaires. Tous et chacun à votre manière, vous avez contribué à la réussite de mon projet de développement professionnel. Je tiens à vous dire que je vous aime énormément et que je me considère privilégiée de vous avoir dans ma vie.

Ensuite, je suis très reconnaissante envers l'école de Travail social de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) qui a accepté que je réalise mon projet de stage de maîtrise à l'intérieur de son programme de formation pratique du baccalauréat. Ce type de projet innovateur était une première à votre école et vous avez su me faire confiance.

Aussi, je remercie particulièrement mes deux directrices d'essai, mesdames Annie Gusew et Ginette Berteau pour m'avoir permis d'acquérir les connaissances nécessaires pour mener à terme ce projet. J'ai particulièrement aimé votre accompagnement. Vous n'avez jamais cessé de croire en moi et ce, même dans les étapes les plus difficiles de mon parcours. Votre ténacité et votre professionnalisme m'ont conduite à travers la maîtrise en travail social. Merci du fond du cœur!

J'ai également eu le privilège d'être supervisée par madame Josée Laurendeau, travailleuse sociale en centre jeunesse. Son vif intérêt pour mon projet de stage de maîtrise, sa grande disponibilité, sa générosité et son soutien ont été très appréciés.

De même, je remercie les cinq étudiantes du baccalauréat ayant accepté de participer à mon projet de supervision mixte centrée sur le DPA. Vous vous êtes toutes engagées activement dans votre processus d'apprentissage. J'ai aimé travailler avec vous toutes. Chacune a su contribuer à l'enrichissement de cette expérience de stage.

Merci aussi à mes amis et collègues qui ont trouvé les mots justes à des moments déterminants dans mon processus de maîtrise pour m'encourager à me rendre jusqu'au bout et à ne pas lâcher. Enfin, je terminerai en remerciant tout spécialement mon amie Caroline Paré, intervenante sociale ayant étroitement suivi et soutenu mon cheminement.

À vous tous et toutes, je tiens à préciser que vous faites maintenant partie de ma trajectoire professionnelle et que j'en suis très fière!

RÉSUMÉ

Cet essai présente les résultats de l'expérimentation d'une modalité de supervision mixte centrée sur le développement du pouvoir d'agir (DPA) pour maximiser l'apprentissage en stage : il reconnaît également l'apport essentiel de la supervision individuelle dans l'apprentissage en stage, mais tente de montrer qu'une supervision de type mixte est susceptible de contribuer à enrichir la formation pratique en travail social.

En lien avec ce qui précède, une question est posée : *Comment une supervision mixte soit individuelle, soit de groupe, centrée sur le DPA a pu contribuer à maximiser l'apprentissage en stage d'étudiantes stagiaires en travail social ?*

Quatre axes de pratique du DPA sont les éléments retenus pour analyser la question dont traite l'essai : 1) l'adoption d'une unité d'analyse « acteur en contexte », « étudiant en contexte », 2) la prise en compte du point de vue de l'étudiant concerné sur son processus d'apprentissage, 3) la conduite contextuelle des interventions et 4) l'adoption d'une démarche conscientisante d'apprentissage. De plus, l'utilisation de la supervision mixte et de l'aide mutuelle à l'œuvre dans le travail de groupe a été privilégiée pour favoriser l'émergence du DPA.

L'expérience montre que le type de modalité de supervision offerte a été profitable pour les étudiantes concernées. D'abord, l'approche centrée sur le DPA a permis aux étudiantes d'expérimenter leur propre DPA. Ensuite, la supervision mixte a facilité la combinaison des avantages de la supervision individuelle et de groupe qui sont différents, mais complémentaires. La modalité de groupe présente dans la supervision mixte a aussi favorisé le soutien émotionnel entre les étudiantes et leur a permis de s'aider mutuellement. L'expérience fait également ressortir la place que peut occuper l'aide mutuelle dans l'apprentissage du travail social et dans l'exploitation du potentiel du DPA. Enfin, ce travail permet de souligner que la supervision mixte centrée sur le DPA privilégiée dans le projet de stage de maîtrise a favorisé l'apprentissage en stage.

Mots clés : apprentissage en stage, supervision individuelle, supervision de groupe, supervision mixte, développement du pouvoir d'agir (DPA), aide mutuelle, travail social.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	iii
RÉSUMÉ	v
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
INTRODUCTION	10
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE.....	13
1.1 L'impact du contexte social actuel sur la définition du travail social et son exercice.....	13
1.2 La formation au baccalauréat en travail social	19
1.3 L'importance de la formation pratique.....	19
1.4 Les phases de la progression en stage.....	20
1.5 Le rôle de la supervision dans l'apprentissage en stage	22
1.6 Les types de supervision.....	23
CHAPITRE II	
LE CADRE D'ANALYSE	25
2.1 Le concept du développement du pouvoir d'agir (DPA).....	25
2.2 Les différents types de DPA	27
2.3 Les caractéristiques communes au développement du pouvoir d'agir	30
2.4 La notion du développement du pouvoir d'agir dans le champ de l'apprentissage en stage en travail social	32
2.5 La supervision, la supervision de groupe et la supervision mixte	39
2.5.1 La supervision de groupe et l'aide mutuelle	42
CHAPITRE III	
LA PRÉSENTATION DU PROJET DE STAGE DE MAÎTRISE	45
3.1 Le contexte du milieu de stage	45
3.2 Les objectifs poursuivis dans le cadre du projet de stage de maîtrise	48
3.3 Le profil des étudiantes.....	48
3.4 Les modalités de supervision offertes.....	49

3.4.1	Le déroulement des supervisions individuelles.....	51
3.4.2	Le déroulement des supervisions de groupe	53
3.5	Les outils de cueillette de données	55

CHAPITRE IV

L'APPRÉCIATION DES ÉTUDIANTES DE LA SUPERVISION MIXTE DANS LEURS APPRENTISSAGES EN STAGE		59
4.1	L'appréciation par type de supervision offert.....	59
4.1.1	L'apport de la supervision individuelle dans l'apprentissage en stage...	61
4.1.2	L'apport de la supervision de groupe dans les apprentissages en stage..	63
4.1.3	L'apport de la supervision mixte dans l'apprentissage en stage	66
4.2	L'appréciation de l'encadrement reçu de la part de la superviseure, du milieu de stage et de l'Université	68
4.2.1	L'appréciation de l'encadrement reçu de la part de la superviseure	68
4.2.2	L'appréciation de l'encadrement reçu de la part du milieu de stage.....	71
4.2.3	L'appréciation de l'encadrement reçu de la part de l'Université	72
4.3	Discussion et conclusion.....	75

CHAPITRE V

LE DÉVELOPPEMENT DU POUVOIR D'AGIR DANS L'APPRENTISSAGE EN STAGE (DPA).....		81
5.1	L'adoption d'une unité d'analyse « acteur en contexte », étudiante en contexte	81
5.2	La prise en compte du point de vue des étudiantes sur leur processus d'apprentissage	84
5.3	La conduite contextuelle des interventions.....	87
5.4	La démarche d'action conscientisante d'apprentissage.....	91
5.5	Le rôle de la superviseure centré sur le DPA	94

CONCLUSION ET PERSPECTIVES D'AVENIR POUR L'APPRENTISSAGE EN STAGE		98
--	--	----

BIBLIOGRAPHIE		103
---------------------	--	-----

ANNEXE A

BILAN DE LA SUPERVISION DANS VOS APPRENTISSAGES POUR LE STAGE I.....		112
---	--	-----

ANNEXE B	
BILAN DE LA SUPERVISION DANS VOS APPRENTISSAGES POUR LE STAGE II	115
ANNEXE C	
RENCONTRE PRÉSTAGE.....	119
ANNEXE D	
JOURNAL DE BORD	121

LISTE DES TABLEAUX

2.1	Les indicateurs retenus pour évaluer l'appréciation du DPA dans l'apprentissage en stage des étudiantes ayant participé au projet de stage de maîtrise	38
2.2.	Les avantages de la supervision individuelle et de groupe	41
2.3	Les indicateurs retenus pour évaluer la manifestation des dynamiques d'aide mutuelle.....	43
3.1	Les heures de supervision individuelle et de groupe offertes aux étudiantes.....	50
4.1	L'appréciation par type de supervision offert	60
4.2.	Les avantages de la supervision individuelle	62
4.3	Les avantages de la supervision de groupe	64
4.4	L'appréciation de la contribution des autres membres du groupe de supervision dans l'apprentissage en stage.....	65
4.5	La contribution des autres membres du groupe de supervision dans l'apprentissage en stage.....	66
4.6	Les avantages de la supervision mixte	67
4.7	Le degré de satisfaction de l'encadrement reçu de la part de la superviseure.....	68
4.8	Les facteurs déterminants de l'encadrement reçu de la part de la superviseure.....	70
4.9	Le degré de satisfaction de l'encadrement reçu de la part du milieu de stage.....	71
4.10	Les éléments du milieu de stage ayant contribué à l'apprentissage en stage.....	72
4.11	Le degré de satisfaction de l'encadrement reçu de la part de l'Université.....	72
4.12	Les recommandations d'amélioration de l'encadrement offert par l'UQAM au programme de formation pratique du baccalauréat de l'École de travail social	74

INTRODUCTION

L'origine du projet de stage analysé dans le cadre de cet essai est très certainement en lien avec mon propre parcours de formation. Au cours de ma dernière année dans le programme de baccalauréat en travail social, je me suis retrouvée dans un contexte de stage difficile, non favorable aux apprentissages. J'avais davantage l'impression d'être considérée comme une employée régulière plutôt qu'une stagiaire. La relation que j'avais avec mon superviseur était froide et superficielle. Aucune place n'était accordée à mes expériences vécues en milieu de stage et à la rétroaction. Mon superviseur était peu disponible et m'intimidait avec son air sévère et indifférent. Je n'osais pas aller lui parler de peur de le déranger. D'ailleurs, plus souvent qu'autrement, il n'était que de passage. Nos rencontres étaient brèves et irrégulières. J'en suis venue à croire que je devais déjà tout savoir au moment de l'entrée en stage. Heureusement, les autres intervenants sociaux de l'équipe de travail se souciaient de moi, ce qui m'a permis de relativiser ce qui m'arrivait. De leur point de vue, l'attitude du superviseur à mon égard relevait tout simplement de sa façon d'être. J'ai dû tout au long du stage faire preuve d'une grande débrouillardise en prenant l'initiative presque complète de mes apprentissages.

Durant mes premières années de pratique en tant que travailleuse sociale, j'ai eu l'opportunité de vivre une expérience de supervision comme employé qui a été d'un tout autre ordre. J'ai été surprise par la disponibilité, l'écoute attentive, le soutien et l'ouverture de la superviseure. J'ai apprécié la place accordée aux échanges sur les conditions de la pratique et la recherche de nouvelles pistes d'intervention. Ces deux expériences de supervisions étaient certes différentes, mais je peux affirmer sans hésitation qu'elles m'ont permis de prendre conscience de l'importance de recevoir un encadrement adéquat en tant que stagiaire ou travailleuse sociale débutante. J'en conclus qu'une bonne supervision devrait comporter de l'écoute, du soutien, de

l'accompagnement, et de l'encadrement soutenu (Boutin et Camaraire; 2001; Équipe de Transition, 2003; Villeneuve 1994.). Delà est né mon intérêt pour la supervision des stagiaires en travail social. Ainsi, depuis 2005, je supervise des stagiaires en travail social.

Durant mes études de 2^e cycle à la maîtrise en travail social, j'ai fait une deuxième rencontre, soit celle avec le DPA. J'ai pu constater les similitudes entre le DPA et la thérapie brève orientée vers les solutions à laquelle j'avais été formée. Ainsi, le principe de la relation égalitaire où l'intervenant n'est pas considéré comme l'unique expert de la situation et celui du pouvoir accordé à la personne accompagnée dans le processus de changement traverse à la fois le DAP et la thérapie brève orientée vers les solutions. C'est pourquoi, j'ai décidé d'approfondir l'utilisation du DPA dans le processus d'apprentissage des stagiaires au baccalauréat en travail social. De plus, étant donné la conjoncture actuelle du travail social, j'avais le souci d'explorer une nouvelle modalité de supervision permettant de maximiser l'apprentissage en stage. Pour ce faire, une supervision mixte consistant à offrir en alternance une supervision individuelle et de groupe a été combinée à l'approche centrée sur le DPA.

Cet essai se divise en cinq parties. Le premier chapitre fait état de la problématique en présentant l'impact du contexte social actuel sur la définition du travail social et son exercice ainsi que le rôle fondamental de la formation pratique et de la supervision dans l'apprentissage en stage. Il se termine sur une présentation des éléments qui ont contribué à privilégier une modalité de supervision mixte. Le deuxième chapitre expose le cadre d'analyse utilisé pour répondre à la question de cette étude réflexive : *« Comment une supervision mixte centrée sur le développement du pouvoir d'agir (DPA) a pu contribuer à maximiser les apprentissages en stage d'étudiantes stagiaires en travail social ? »*

Le chapitre 3 présente le milieu de stage, les caractéristiques du projet de stage, ses objectifs ainsi que les outils qui ont été utilisés pour effectuer la cueillette des données. Le quatrième chapitre est consacré à l'évaluation de l'apport de la supervision mixte offerte dans l'apprentissage en stage à partir d'une appréciation générale des étudiantes. Le cinquième chapitre consiste à faire l'analyse de la contribution du DPA et de la supervision mixte dans l'apprentissage en stage. Enfin, en conclusion quelques recommandations sont faites pour bonifier l'accompagnement en stage.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre expose d'abord les effets de la conjoncture actuelle sur la définition du travail social en faisant ressortir l'importance d'offrir une formation pratique de qualité aux stagiaires en travail social.¹ Ensuite, les phases de la progression en stage sont présentées en mettant en évidence le rôle du superviseur ainsi que les types de supervision pouvant être offerts aux étudiants. Enfin, une nouvelle modalité de supervision est proposée pour renforcer la formation générale en travail social soit une supervision mixte qui met à contribution la supervision individuelle et de groupe.

1.1 L'impact du contexte social actuel sur la définition du travail social et son exercice

Depuis ses débuts, plusieurs tentatives de définition ont été tentées pour essayer de clarifier les finalités, acteurs, activités et valeurs qui caractérisent le travail social. Cette difficulté à définir le travail social est d'abord due au fait qu'il est influencé par la conjoncture sociopolitique et économique de la société dans laquelle il s'exerce (Fortin, 2003 ; Gibleman, 1999 ; Krejsler, 2005 ; Mayer, 2002; Molgat, 2007). Les définitions ont toutefois une caractéristique commune : celle de considérer l'individu en constante interaction avec son environnement social. Cette idée permet de distinguer le travail social des autres professions en relation d'aide, mais serait aussi responsable de la difficulté que les travailleurs sociaux ont à se définir (Carrette, 2000 ; Fortin, 2003 ; Gibleman, 1999). Carrette montre très bien ce dernier aspect

¹ Le masculin sera utilisé pour alléger la lecture de l'essai sauf lorsqu'il sera question des étudiantes ayant participé au projet de stage de maîtrise

lorsqu'il présente ce qu'est un travailleur social et les disciplines auxquelles il doit recourir.

Il n'est pas un psychologue, même s'il emprunte à la psychologie des outils d'écoute, d'analyse et d'intervention. Il n'est pas juriste, même s'il travaille à la défense et à la promotion des droits individuels et collectifs. Il n'est pas moraliste, même s'il fait siennes les valeurs d'égalité, de justice et de solidarité. Il n'est pas animateur culturel, même s'il utilise des techniques d'animation pour mobiliser des individus et des groupes. Il n'est pas agitateur politique, même s'il travaille pour qu'il y ait plus de démocratie réelle. Il n'est pas sociologue, même s'il se sert des méthodes de lecture sociologique pour faire et renforcer son analyse des problèmes sociaux. Il n'est pas éducateur, même s'il met en œuvre des démarches pédagogiques pour informer et former des acteurs sociaux. Il n'est pas un simple technicien de l'aide, même s'il utilise divers outils dans son intervention sociale (Carette, 2000 : 3).

Cette citation met en évidence l'ensemble des connaissances à acquérir ainsi que les différents rôles et activités qui devront être accomplis (Bogo, 2006; Bourgon et Gusew, 2008; Meunier, 2004). En fait, « la personne dans son environnement » est un concept très large englobant la nature même de la condition humaine à laquelle les gens sont assujettis individuellement et collectivement (Gibleman, 1999).

Faire ce travail constant de redéfinition du travail social a un impact sur la construction de l'identité professionnelle (Fortin, 2003 ; Gibleman, 1999) puisqu'il amène les travailleurs sociaux à tenir compte des changements de la société dans laquelle ils exercent. Néanmoins, cette profession est perçue comme étant dynamique, réflexive et sensible aux changements de l'environnement (Gibleman, 1999 ; Lecompte, 2000b *in* Mayer, 2002 ; Lindsay et Turcotte, 1997 *in* Fortin, 2003). Le travail social couvre aussi un champ vaste d'intervention (Carette, 2000 ; Fortin, 2003 ; Gibleman, 1999 ; Lecompte, 2000b :17 *in* Mayer, 2002). Cette particularité conduit les travailleurs sociaux à intervenir auprès d'une diversité de problèmes sociaux leur donnant ainsi la possibilité de développer une variété de connaissances et d'habiletés dans plusieurs domaines d'intervention (Karsz, 2004 ; Mayer, 2002).

Les travailleurs sociaux sont quotidiennement confrontés aux vulnérabilités et aux souffrances des gens. Les situations qu'ils rencontrent peuvent s'avérer très lourdes, complexes et contribuer à ébranler leurs valeurs et leurs croyances (Brodeur et Berteau, 2007 ; Racine, Cameron et Leblanc, 2003). Pour ce, les travailleurs sociaux doivent être capables de se remettre en question et de développer leur jugement professionnel. La qualité du jugement professionnel occupe une place fondamentale dans la pratique du travailleur social (Meunier, 2004). Meunier définit le jugement professionnel de la manière suivante :

Juger d'une situation c'est en apprécier la qualité et la pertinence en fonction d'un bien supérieur. Le jugement professionnel est encore davantage : outre l'appréciation de la qualité et de la pertinence, c'est la pensée mise au service de l'action intentionnelle. Le jugement professionnel requiert à la fois réflexion et mise en œuvre, lesquelles, à leur tour, requièrent structure, orientation et savoir-faire (Meunier, 2004 : 145).

Le jugement professionnel est un processus mental complexe qui commence à se construire durant la formation universitaire et se développe avec l'expérience. Il permet de recueillir et d'analyser les différents éléments d'une situation problème et d'identifier les actions, les méthodes et les stratégies à privilégier pour amener un changement positif chez les personnes et les groupes accompagnés (Meunier, 2004).

Depuis le désengagement progressif de l'État, les travailleurs sociaux sont incités à faire davantage avec de moins en moins de ressources, dans des délais de plus en plus courts. Inévitablement, ils sont dans l'obligation de s'adapter à des changements majeurs tels : la désinstitutionnalisation, le virage ambulatoire, la création des réseaux intégrés de services de santé et de services sociaux favorisant la technocratisation et l'uniformisation des pratiques, etc. (Groulx, 2007; Karsz, 2004 ; Mayer, 2002). À titre d'exemple, la désinstitutionnalisation amorcée dans les années soixante visant

initialement à humaniser les soins en santé mentale s'est étendue à diverses catégories de personnes (personnes en perte d'autonomie, personnes handicapées, enfants en besoin de protection et jeunes délinquants) sans toutefois atteindre ses objectifs (Mayer, 2002; Ministère de la santé et des services sociaux, MSSS, 1998). Malgré la légitimité de l'intention de départ plusieurs aspects contestables sont observés : l'augmentation de l'itinérance, de la toxicomanie et de la criminalité chez les plus démunis, l'augmentation du fardeau des familles, le syndrome de la porte tournante, les conflits entre les pratiques hospitalières et communautaires ainsi que la pénurie des services de traitement, de soutien et d'intégration dans la communauté (MSSS, 1998). Dans ce mouvement de désinstitutionnalisation, « l'approche sociale est subordonnée à une approche médicale, curative, bureaucratique et déshumanisante; les intervenants se sentent dépossédés de leur jugement professionnel » (Guberman et al., 1987 *in* Mayer, 2002 : 371). Ainsi, les transformations majeures de la société amènent des changements importants dans la pratique des travailleurs sociaux. En conséquence, les travailleurs sociaux sont souvent aux prises avec une surcharge de travail et confrontés à aider des gens ayant des difficultés multiples et sévères en raison d'un manque de services et de ressources. Dans un tel contexte, il devient de plus en plus difficile pour eux de se réserver un espace pour réfléchir sur leurs pratiques d'intervention sociale.

De plus, l'organisation des services actuelle est de plus en plus régie par des normes et des lois tentant de contrôler la pratique des travailleurs sociaux (Bergeron et Robert, 2007 ; Fortin, 2003), ce qui restreint considérablement l'autonomie professionnelle de ces derniers. La reddition de compte est plus présente que jamais. Ainsi, le travailleur social doit justifier l'ensemble de ses interventions aux plans qualitatif et quantitatif liées à la mise sur pied d'une base de données par le Ministère de la santé et des services sociaux (Réseau de recherche en santé et en sécurité du travail du Québec, 2009). Cette manière de rendre compte de ces activités provient du monde médical et de la gestion. Elle accorde davantage d'importance aux critères de

performance et d'efficacité qu'à la complexité de l'organisation des services humains, et ce, au nom du respect de l'enveloppe budgétaire (Couturier et Carrier, 2004 ; Dupuis et Farinas, 2010 ; Jetté et Goyette, 2010 ; Parazelli, 2010). Les interventions du travailleur social doivent désormais s'harmoniser avec les cibles ministérielles. Enfin, ce modèle de gestion que l'on tente d'imposer aux travailleurs sociaux compartimente l'individu et ne respecte pas l'idée de considérer l'individu en constante interaction avec son environnement social (Bergeron et Robert, 2007 ; Fortin, 2003). D'autre part, la capacité du travailleur social d'exercer son jugement professionnel est présentement discutable puisqu'il est dans l'obligation d'utiliser des outils informatiques standardisés (ex : I-CLSC, SMAF en CSSS, SICHELD pour les hôpitaux et les établissements de longues durées et SCJ et SSP en centre jeunesse, etc.).²

Dans un tel contexte, il devient essentiel d'offrir une formation appropriée et un soutien adéquat aux stagiaires en travail social. Ainsi, ils seront en mesure de répondre aux nouvelles réalités de la pratique et de promouvoir les valeurs du travail social telles que le respect de la personne, l'authenticité, la flexibilité et la créativité (Drolet, 1998). À ces valeurs, il faut ajouter l'équité, la justice sociale et la liberté. Il est aussi nécessaire de sensibiliser les stagiaires à l'importance de revendiquer des espaces de réflexion clinique lorsqu'ils intégreront le marché du travail. Selon plusieurs auteurs, la supervision clinique offerte dans le lieu de travail permettrait d'augmenter la motivation au travail, le sentiment de satisfaction tout en suscitant des changements positifs chez les personnes qui en bénéficient (Lajoie, 2002 ; Lecomte et Savard, 2004 ; Poirier, 2000 ; Rolland, 2007). En fait, c'est en se réappropriant l'acte clinique autour duquel se construit l'identité professionnelle, que les travailleurs

² I-CLSC : Système d'information sur la clientèle et les services des CLSC
SMAF : Système mesurant l'autonomie fonctionnelle
SICHELD : Système d'information pour les clients des hôpitaux et établissements de longue durée
SCJ : Système clientèle jeunesse
SSP : Système de support à la pratique

sociaux peuvent s'opposer aux effets négatifs de l'organisation actuelle des services (Bergeron et Robert, 2007 ; Fortin, 2003 ; Hatzfelt, 2007). D'ailleurs, l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ, 2010) recommande lors du premier emploi que le travailleur social reçoive de la supervision pendant la période de probation. De plus, une accessibilité régulière à de la supervision est suggérée durant l'année suivant la période de probation (OTSTCFQ, 2010).

Bref, la formation en travail social joue un rôle important dans la préparation des nouveaux diplômés à leur entrée sur le marché du travail qui est en perpétuelle transformation. En revanche, il ne faut pas s'attendre à ce que la formation au baccalauréat puisse amener les étudiants à développer toutes les aptitudes, habiletés et connaissances requises pour la pratique du travail social. Les travailleurs sociaux ont aussi la responsabilité professionnelle de maintenir et de développer leurs connaissances théoriques et pratiques tout le long de leur carrière (Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec, OPTSQ 2006, 2007). La politique de la formation continue adoptée en 2007 par l'OTSTCFQ devient alors un outil intéressant à considérer pour soutenir le développement professionnel. De plus, selon la loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main d'œuvre chaque employeur doit consacrer un pour cent de la masse salariale à la formation (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2011). Malgré cette responsabilité partagée de formation continue, il demeure pertinent de se questionner sur de nouveaux moyens pour enrichir la formation pratique en travail social. Ceci afin de permettre de répondre aux nouvelles réalités de la profession, comme la complexité et l'alourdissement des problèmes sociaux ainsi que les changements considérables dans les conditions organisationnelles de la pratique.

1.2 La formation au baccalauréat en travail social

La formation initiale en travail social privilégie une formation de type généraliste dont l'objectif est de former des travailleurs sociaux capables de travailler dans différents milieux de pratique avec des problématiques et des clientèles variées ainsi qu'à l'aide de méthodes d'intervention différentes (intervention auprès des individus, familles, groupes ou collectivités) (Hébert et Lessard, 2005 ; Mayer, 2002 ; Rondeau et Commelin, 2007). À partir de ces trois méthodes d'intervention, ils doivent ensuite choisir de développer une habileté particulière dans au moins une d'entre elles. L'obtention du baccalauréat en travail social permet d'accéder au marché du travail, de devenir membre de l'OTSTCFQ et d'avoir le droit de porter le titre de travailleur social.

1.3 L'importance de la formation pratique

Dans les programmes d'enseignement universitaire, la formation pratique constitue une étape fondamentale pour le futur travailleur social. En fait, l'intégration dans un milieu de stage est l'activité pédagogique qui permet à l'étudiant d'avoir un premier contact direct avec la pratique professionnelle. L'apprentissage de la profession est très complexe pour l'étudiant puisqu'il a peu ou pas d'expérience en intervention (Boutet et Rousseau, 2002 ; Boutin et Camaraine, 2001 ; Villeneuve, 1994). C'est pourquoi l'entrée en stage est source d'anxiété et d'insécurité (Boutin et Camaraine, 2001 ; Carey-Bélangier et Lindsay, 1981 ; Khalid, 2003 ; Le Maistre, Paré et Beauregard, 2001 ; Maheu, 2005 ; Racine, Cameron et Leblanc, 2003 ; Villeneuve, 1994). En fait, c'est le moment où il devra passer du connu à l'inconnu, c'est-à-dire du milieu universitaire au milieu de la pratique. C'est aussi l'endroit où il apprendra à intervenir, à développer son style d'intervention et à vérifier s'il est dans le bon domaine. Il sera confronté à la réalité de l'intervention et aux conditions de la pratique, ce qui peut contribuer à remettre en question ses valeurs, ses croyances et ses préjugés, initiant

chez lui plusieurs changements personnels (Racine, Cameron et Leblanc, 2003 ; Villeneuve, 1994). Il est donc essentiel que les stagiaires soient bien soutenus lors de ce processus d'apprentissage afin de faciliter l'intégration au milieu et le développement de l'identité professionnelle (Boutin et Camaraire, 2001 ; Équipe de Transition, 2003 ; Villeneuve, 1994).

1.4 Les phases de la progression en stage

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que le déroulement d'un stage comprend plusieurs étapes (Boutin et Camaraire, 2001; Équipe de Transition, 2003; Villeneuve 1994). Ces dernières se présentent différemment quant au nombre, l'appellation et le processus d'apprentissage. Elles servent de point de repère au superviseur pour adapter son accompagnement (Boutin et Camaraire, 2001; Équipe de Transition, 2003; Villeneuve 1994). À partir des auteurs consultés cinq étapes ont été identifiées : 1) avant le stage, 2) le début du stage : accueil, orientation et intégration, 3) l'expérimentation du processus d'intervention, 4) la fin du stage et 5) l'évaluation formative et sommative.

Avant le stage, le superviseur doit recueillir l'information minimale sur l'étudiant en tenant compte des caractéristiques recherchées en lien avec son intérêt à participer à la formation pratique de futurs travailleurs sociaux. Cette démarche est généralement faite auprès du responsable de stage dans le milieu universitaire ou de travail. Une entrevue préstage doit être planifiée pour vérifier si le jumelage initialement proposé par le coordinateur de stages convient. (Boutin et Camaraire, 2001; Équipe de Transition, 2003; Villeneuve 1994). C'est une étape décisive dans le processus de sélection superviseur/supervisé et pour ce, une préparation préalable est fortement recommandée. Cette entrevue devrait principalement considérer les conditions de

stage, les besoins d'apprentissage de l'étudiant et les exigences de l'organisation ou du superviseur prêt à recevoir le stagiaire

Au début du stage, le superviseur accueille, oriente et favorise l'intégration du stagiaire. C'est aussi le moment de l'élaboration du contrat pédagogique offrant l'occasion à l'étudiant d'approfondir ses attentes et ses objectifs. L'étudiant apprend à connaître et comprendre le contexte de stage par des activités de lectures, d'observations et d'accompagnements (Boutin et Camaraire, 2001; Équipe de Transition, 2003; Villeneuve 1994).

L'expérimentation du processus d'intervention suit. Elle est caractérisée par le début de la prise en charge de dossiers. (Boutin et Camaraire, 2001; Équipe de Transition, 2003; Villeneuve 1994). Le superviseur doit fournir le maximum d'occasions pour mettre le stagiaire en contact avec la réalité de l'intervention. C'est le moment où l'étudiant développera sa sensibilité dans la pratique. Ce premier contact avec la clientèle se fera d'abord en co-intervention puis en intervention individuelle avec des dossiers simples et subséquemment avec des dossiers complexes (Équipe de transition : 2003).

Au moment de la fin du stage, l'étudiant devra maîtriser les connaissances et les habiletés de base en intervention. Il est essentiel à cette étape de faire l'inventaire des acquis pour constater le chemin parcouru (Boutin et Camaraire, 2001; Équipe de Transition, 2003; Villeneuve 1994).

Finalement, il faut considérer que l'évaluation des apprentissages fait partie intégrante du stage. Elle comprend deux types d'évaluation (Boutin et Camaraire, 2001 et Villeneuve, 1994). Tout d'abord, l'évaluation formative qui se déroule tout le long du stage et est de nature pédagogique. Elle permet au superviseur de donner de la rétroaction au stagiaire sur ses apprentissages et de l'amener à s'autoévaluer.

Ensuite, l'évaluation sommative se déroule à des moments précis du stage et vise à évaluer l'atteinte des objectifs du contrat pédagogique (Boutin et Camarais, 2001; Équipe de Transition, 2003; Villeneuve 1994). Elle inclut le professeur de stage, le superviseur et le stagiaire. Cette activité sert à examiner la somme des connaissances, habiletés et aptitudes acquises de l'étudiant (Boutin et Camarais, 2001; Équipe de Transition, 2003; Villeneuve 1994). L'évaluation sommative a un but de notation.

1.5 Le rôle de la supervision dans l'apprentissage en stage

Selon plusieurs auteurs, la supervision est la méthode pédagogique privilégiée pour assurer les apprentissages en stages (Boutin et Camarais, 2001 ; Fournier 2007 ; Racine *et al.*, 2003 ; Villeneuve, 1994). Le contexte de supervision doit donc être favorable aux apprentissages. Pour ce faire, il est essentiel de bien tenir compte des trois fonctions principales de la supervision : administrative, d'enseignement et de soutien (Kadushin et Harkness, 2002). Il faut aussi éviter de donner plus d'importance à une fonction au détriment d'une autre.

En ce qui concerne *les tâches administratives*, le superviseur est garant des actions de ses stagiaires selon les responsabilités auxquelles il a été mandaté par l'établissement d'éducation. Il est tenu d'évaluer la performance des étudiants en stage et de faire en sorte que la clientèle desservie reçoive les meilleurs services possibles. Le superviseur a donc une position qui lui confère certains pouvoirs. *La fonction pédagogique* consiste à assurer l'enseignement en stage plus spécifiquement celui du processus de l'intervention sociale. Ensuite, dans *sa fonction de soutien*, le superviseur doit soutenir le stagiaire dans son processus de formation et lors de sa prise de conscience des conditions d'exercices de la pratique qu'il peut avoir idéalisées.

1.6 Les types de supervision

Dans le contexte actuel, la supervision devient essentielle pour briser l'isolement, diminuer le sentiment d'impuissance, développer une culture de questionnement sur la pratique et une culture de solidarité chez les travailleurs sociaux. Ceci incite à privilégier une supervision où les étudiants pourraient apprécier à la fois l'encadrement individuel et celui de groupe.

D'abord, la supervision individuelle permet à la personne supervisée d'ajuster ses objectifs d'apprentissage et d'évaluer le parcours de sa formation en lien avec sa réalité plus particulière (Kadushin et Harkness, 2002 ; Walter et Young, 1999). De plus, dans ce type de supervision, le superviseur établit un lien privilégié avec le stagiaire puisqu'il se retrouve dans une relation dyadique (Boutin et Camaraine, 2001 ; Carey-Bélanger et Lindsay, 1981 ; Kadushin et Harkness, 2002). Cette modalité profitera à l'étudiant puisqu'il bénéficiera de plus de temps et d'attention de la part de son superviseur (Gagnier et Bigras, 2000 ; Kadushin et Harkness, 2002 ; Walter et Young, 1999). La supervision individuelle permet aussi à l'étudiant de révéler plus facilement ses vulnérabilités (Sussman, Bogo et Globerman, 2007 ; Kadushin et Harkness, 2002). Le grand désavantage de ce type de supervision serait le manque de variété sur le plan des idées, des genres, des cultures et des apprentissages (Kadushin et Harkness, 2002). Ce dernier aspect mérite d'être pris en compte pour préparer la relève dans le contexte actuel de la pratique en travail social. La supervision de groupe pourrait servir à pallier cet inconvénient. En fait, cette modalité de supervision donnerait l'occasion aux stagiaires de multiplier les occasions d'apprentissage en les exposant à un plus grand nombre de situations (Berteau, 2006 ; Gagnier et Bigras, 2000 ; Kadushin et Harkness, 2002). La supervision de groupe diminuerait également le risque de dépendance à l'égard du superviseur en donnant accès à des relations plus égalitaires (Gagnier et Bigras, 2000 ; Kadushin et Harkness, 2002). De plus, ce type de supervision faciliterait le

partage de connaissances et le soutien mutuel entre les membres, contribuant ainsi à renforcer le sentiment d'appartenance au groupe (Kadushin et Harkness, 2002). Ce dernier servirait à accroître l'esprit de solidarité et soutiendrait le développement de l'identité professionnelle (Gagnier et Bigras, 2000 ; Kadushin et Harkness, 2002 ; Villeneuve et Berteau, 2007). La supervision de groupe peut, toutefois, être difficile à mettre en œuvre en raison du grand nombre d'interactions impliquées, de la variété d'informations qui circulent, d'une exposition de soi plus grande et de la disponibilité restreinte pour consulter son matériel.

La supervision mixte consiste à combiner les avantages de la supervision individuelle et de groupe. Cette modalité de supervision est peu connue et utilisée, mais semble une voie intéressante à explorer pour consolider les apprentissages en milieu de stage. En fait, dans le contexte actuel de changements de la pratique en travail social, il importe de réfléchir à de nouvelles stratégies d'apprentissage pour préparer l'entrée des étudiants en travail social aux nouvelles réalités du marché du travail.

Conclusion

Ce premier chapitre a permis de montrer l'importance de la supervision dans l'apprentissage en stage. Ainsi, elle facilite la préparation des étudiantes aux conditions actuelles de la pratique en travail social qui sont de plus en plus complexes et exigeantes. Pour maximiser l'apprentissage en stage, la combinaison d'une supervision individuelle et de groupe paraît une piste prometteuse en raison de ses avantages respectifs qui sont différents, mais complémentaires (Kadushin et Harkness, 2002 ; Walter et Young, 1999). Le prochain chapitre décrit le cadre d'analyse ainsi que des indicateurs qui serviront à la réalisation et à l'analyse du projet de stage de maîtrise.

CHAPITRE II

LE CADRE D'ANALYSE

L'objectif principal de cet essai consiste à examiner comment une supervision mixte soit individuelle, soit de groupe, centrée sur le développement du pouvoir d'agir (DPA) a pu contribuer à maximiser les apprentissages en stage des étudiantes en travail social. Le développement du pouvoir d'agir est l'expression proposée par Le Bossé (2004) pour traduire le terme « empowerment » auquel il ajoutera « des personnes et des collectivités » pour que le DPA ne se réduise pas à l'un ou l'autre de ces niveaux d'intervention (Association Nationale des Assistants de Service Social, ANAS, 2007 : 3). L'expression DPA sera ici utilisée pour traiter de l'« empowerment ». Pour Le Bossé, le DPA est « une position philosophique, théorique et pragmatique » pouvant être applicable par l'ensemble des personnes œuvrant dans le domaine des politiques sociales et des pratiques sociales (ANAS, 2007 : 7). Ce deuxième chapitre présente donc quelques définitions du DPA, les différents types de DPA ainsi que leurs caractéristiques communes issues de la documentation consultée. Les trois éléments du cadre d'analyse sont ensuite exposés : les axes de pratique du DPA, la supervision mixte ainsi que l'aide mutuelle, telle qu'utilisée dans le travail social de groupe. Enfin, les indicateurs retenus pour faire l'analyse du projet de stage de maîtrise sont illustrés à l'aide de tableaux.

2.1 Le concept du développement du pouvoir d'agir (DPA)

Le DPA ne serait pas un concept récent. Ninacs (1995, 2002) retrace dans la littérature américaine l'existence de ce concept dans le domaine du travail social à l'époque des « settlement houses » (centres communautaires) au 19^{ième} siècle. Ces

derniers sont le résultat d'un mouvement social visant la création de services à une population démunie habitant les zones urbaines afin de trouver des solutions plus efficaces à la pauvreté et à l'injustice. Ce mouvement aurait ouvert la voie à la profession du travail social. Le concept du DPA sera aussi présent dans le mouvement du droit des femmes vers la fin du 19^{ième} siècle et le début du 20^{ième} siècle (ANAS, 2007). Les femmes veulent alors obtenir le droit de vote pour s'engager dans les sphères de la politique et de l'économie. C'est au milieu des années 1950 que la popularité du DPA augmentera de façon considérable pour donner suite au mouvement du pasteur Martin Luther King, d'origine afro-américaine, militant pour les droits civiques de cette même communauté (ANAS, 2007).

Depuis les années 1970, le DPA est largement utilisé dans diverses disciplines telles que la psychologie communautaire, le travail social, la sociologie, l'anthropologie, l'éducation, la santé, la science de la gestion, la théologie, etc. (Damant, Paquet et Bélanger, 2001 ; Le Bossé, 2004 ; Lemay, 2007 ; Ninacs, 2002). De plus, le DPA peut être appréhendé de diverses façons, ce qui contribue à maintenir de la confusion entourant sa signification et son application (Damant *et al.*, 2001 ; Karsz, 2008 ; Le Bossé, 2004 ; Le Bossé, 2008 ; Lemay, 2007 ; Ninacs, 2008 ; Pallier et Prévost, 2005 ; Parazelli, 2007).

Par ailleurs, le DPA serait devenu une alternative à la pénurie de ressources professionnelles due à la crise économique engendrée par le choc pétrolier de 1973 (Le Bossé, 2004 ; Le Bossé, Bilodeau, Chamberland et Martineau, 2009). La nouvelle popularité du DPA dans le domaine des pratiques sociales serait liée, en partie, à l'échec des modèles traditionnels d'intervention qui considèrent l'intervenant social comme un expert. Cette logique d'intervention utilisant une grille d'analyse pathologisante aurait des prédispositions à la double victimisation, à l'infantilisation et à la stigmatisation (Damant *et al.*, 2001 ; Le Bossé, 2004 ; Ninacs, 2008 ; Vallérie, 2008 ; Rappaport, 1987).

Plusieurs définitions ont été élaborées pour tenter de préciser le sens de ce concept. Trois d'entre elles sont présentées dans cet essai en raison de la contribution importante de leurs auteurs dans l'élaboration du DPA. La définition retenue sera précisée. Une définition de départ incontournable est celle de Rappaport, un des fondateurs américains de la psychologie communautaire : « Mechanism by which people, organisations and communities gain mastery over their affairs » (Rappaport, 1987 : 122). Rappaport (1987) propose que le DPA devienne l'élément central de la psychologie communautaire. En fait, les recherches sur le DPA seraient dues à l'effort de conceptualisation de Rappaport (Le Bossé et Lavallée, 1993). Au Québec, deux auteurs ont contribué à l'approfondissement de ce concept. Premièrement, Ninacs, considère le DPA comme « la succession d'étapes par lesquelles un individu ou une collectivité s'approprie le pouvoir ainsi que sa capacité de l'exercer de façon autonome » (Ninacs, 2008 : 14). Ninacs détient un doctorat en travail social et son intérêt pour le DPA a pour objectif de « contribuer, au renouvellement des pratiques sociales en lien avec la pauvreté et l'exclusion » (Ninacs, 2008 : XIII). Une deuxième contribution est celle de Le Bossé qui, à partir d'un cheminement professionnel en psychologie, en est venu à se spécialiser en psychologie communautaire en raison de son insatisfaction à l'égard du modèle traditionnel trop axé sur l'individu (CRIEVAT, 2009). Lors d'un entretien réalisé par l'Association nationale des assistants de service social (ANAS, 2007), Le Bossé définit le DPA comme « La capacité concrète des personnes (individuellement ou collectivement) d'exercer un plus grand contrôle sur ce qui est important pour elles, leurs proches ou la collectivité à laquelle elles s'identifient » (ANAS 2007 : 1). Cette dernière définition est celle qui est retenue dans cet essai.

2.2 Les différents types de DPA

Pour faire une brève description des différents types de DPA, l'ouvrage de Ninacs (2008) est utilisé. Ninacs relève trois types de DPA ayant des caractéristiques

distinctes, mais interdépendantes et nécessaires à l'émergence du DPA. Il s'agit du DPA individuel, communautaire et organisationnel. Malgré la reconnaissance de l'importance de la contribution du DPA organisationnel et communautaire, cet essai ciblera particulièrement le DPA individuel. En fait, celui-ci apparaît davantage utile pour faire l'analyse du projet de stage de maîtrise visant à maximiser l'apprentissage en stage par une supervision individuelle et de groupe centrée sur le DPA. C'est pourquoi, cette section s'attardera davantage à définir le DPA individuel.

Le DPA individuel fait référence « au processus d'appropriation de pouvoir », d'un individu ou d'un groupe (Ninacs, 2008 : 17). Ce processus est défini comme une suite concomitante d'étapes opérant sur quatre plans : 1) la participation, 2) les compétences, 3) l'estime de soi et 4) la conscience critique. Chacune des composantes est constituée de multiples dimensions agissant les unes sur les autres tout comme à l'image d'un câble confectionné de quatre cordes qui s'entrelacent et se renforcent mutuellement (Ninacs, 2008 : 23).

Premièrement, la participation permet à une personne d'entreprendre une démarche de changement et de la poursuivre. Elle suppose qu'un individu ne peut acquérir de pouvoir d'agir s'il n'est pas en interaction avec, au moins, une autre personne. Cet individu doit avoir droit de parole sur ce qui est important pour lui, être capable de participer aux décisions le concernant et être en mesure d'agir en fonction du choix effectué tout en assumant les conséquences. La participation se fait de façon progressive : on passe de l'assistance muette par l'observation et l'écoute ; ensuite, à la participation aux discussions simples avec droit de parole ; puis à la participation aux débats avec droit d'être entendu ; enfin à la participation aux décisions par l'accord ou le refus de consentement (Ninacs, 2008).

Deuxièmement, les compétences doivent permettre l'utilisation ou l'acquisition graduelle des habiletés, connaissances pratiques et techniques nécessaires à la

participation et à l'action. Cette composante présuppose que l'individu possède des compétences pour participer aux décisions le concernant et qu'il est capable d'en développer de nouvelles.

Troisièmement, l'estime de soi implique qu'un changement psychologique doit se produire chez la personne. Cette dernière doit vaincre la perception négative d'elle-même intégrée au cours de son développement en raison des « stigmatisations collectives » et des « stéréotypes sociaux négatifs » (Ninacs, 2008 : 27). Ce dépassement vise à ce qu'elle se perçoive comme ayant les connaissances, habiletés, attitudes et qualités nécessaires à l'atteinte de l'objectif fixé. Toutefois, pour y parvenir, la personne a besoin d'être reconnue dans sa compétence par d'autres personnes.

Enfin, quatrièmement, la conscience critique permet à l'individu de dépasser la lecture individualisée d'un problème par une analyse plus approfondie. Les étapes suivantes devront être franchies : 1) la personne se rend compte qu'elle a un problème (conscience individuelle), 2) elle réalise qu'elle n'est pas seule à avoir un problème (conscience collective), et 3) elle arrive à expliquer que les problèmes individuels ou collectifs sont influencés par la façon dont la société est organisée (conscience sociale). En fait, celle-ci servirait à diminuer l'autoculpabilisation. Enfin, la conscience politique permet de voir que la solution des problèmes structurels passe par le changement social. La conscience politique doit inclure l'acceptation d'une responsabilité personnelle pour le changement dans le sens non partisan du terme. Cette composante doit à la fois inclure une démarche d'action et de réflexion sur les causes et les enjeux d'une situation.

En ce qui a trait au DPA communautaire, il consiste à favoriser le pouvoir d'agir des membres d'une communauté en fonction de leurs propres choix. Les composantes du DPA communautaire sont la participation, les compétences, la communication et le

capital communautaire. Le DPA communautaire se développe à l'exemple du DPA individuel, mais d'une manière bien moins linéaire.

Finalement, le DPA organisationnel, quant à lui, évoque « le processus d'appropriation d'un pouvoir par une organisation », (Ninacs, 2008 : 17) et est composé de la participation, des compétences, de la reconnaissance et de la conscience critique. En fait, l'organisation a un rôle fondamental dans les processus de DPA puisqu'elle est le lieu où se produit le DPA individuel et sert d'intermédiaire au DPA communautaire. Enfin, les éléments constitutifs du DPA organisationnel, tout comme pour le DPA individuel, se conjuguent entre eux.

2.3 Les caractéristiques communes au développement du pouvoir d'agir

Dans la documentation consultée, des caractéristiques communes au DPA ont été repérées. Tout d'abord, un élément fondamental du DPA consiste à tenir compte du point de vue de la personne ou du groupe concerné (Lemay, 2007 ; Le Bossé, Chamberland, Bilodeau et Bourassa, 2007 ; Ninacs, 2008, Rappaport, 1984, 1987). Le DPA tout comme plusieurs approches de type constructiviste en travail social implique la nécessité d'un partage d'expertise entre l'intervenant social et la personne ou le groupe accompagné. Cette logique d'intervention se différencie des approches traditionnelles qui conçoivent l'intervenant social comme un expert utilisant une grille d'analyse de type pathologisante.

Le concept du DPA considère que la personne ou le groupe concernés possèdent les forces et les ressources nécessaires au processus de changement ou à la capacité d'en développer de nouvelles, selon les obstacles et opportunités rencontrés (Le Bossé, 2008 ; Le Bossé *et al.*, 2007 ; Lemay, 2007, Ninacs, 2008 ; Rappaport, 1984).

Le DPA propose une autre façon de voir les personnes ou les groupes et le travail à faire pour les accompagner. Il part du principe de l'égalité des acteurs. (Lemay, 2007, Le Bossé *et al.*, 2007 ; Ninacs, 2008 ; Rappaport, 1987). Cette façon de concevoir l'intervention est très différente des approches professionnelles traditionnelles où le praticien ne fait qu'appliquer son expertise. L'utilisation du DPA implique que la personne ou le groupe concernés aient le droit de regard sur la définition du problème et les solutions à envisager (Le Bossé, 2004 ; Le Bossé *et al.*, 2007 ; Lemay, 2007 ; Ninacs, 2008). Ainsi, dès le début du processus d'intervention la personne ou le groupe accompagnés sont amenés à participer activement et concrètement au processus de changement (Damant *et al.*, 2001 ; Le Bossé, 2004 ; Le Bossé, 2008 ; Le Bossé *et al.*, 2007 ; Le Bossé, Bilodeau, Chamberland et Martineau, 2009 ; Lemay, 2007 ; Ninacs 2008). Ceci permet de croire en son pouvoir de faire quelque chose pour améliorer sa situation. Rappelons que le DPA exclut toute logique prescriptive et toute lecture pathologisante (Le Bossé, 2008 ; Le Bossé *et al.*, 2007 ; Ninacs, 2008). Pour Ninacs, c'est « un antidote à la stigmatisation et à la culpabilisation » (Ninacs, 2008 : 27).

Le DPA inclut également une démarche conscientisante des conditions individuelles et structurelles du changement social (Damant *et al.*, 2001 ; Le Bossé, 2004 ; Le Bossé, 2008 ; Le Bossé *et al.*, 2007 ; Lemay, 2007 ; Ninacs, 2008). Un double défi doit donc être relevé, celui d'offrir un accompagnement considérant à la fois les composantes personnelles et collectives des difficultés rencontrées faisant obstacle au DPA. En fait, la personne ou le groupe concerné doit non seulement être amené à poser des actions concrètes pour atteindre l'objectif identifié, mais aussi être capable d'analyser les causes et enjeux de sa situation spécifique l'ayant incité à diminuer ou paralyser sa capacité d'agir (Le Bossé, 2008 ; Ninacs, 2008). Cette prise de conscience initiée par l'action pourrait permettre d'acquérir un pouvoir ayant des applications génériques à d'autres sphères de la vie de la personne accompagnée (Damant *et al.*, 2001 ; Le Bossé, 2008 ; Ninacs, 2008).

Le cadre d'analyse de cet essai opérationnalise certaines des caractéristiques du concept du DPA, principalement les repères théoriques provenant d'un texte de Le Bossé, Chamberland, Bilodeau et Bourassa (2007). Ces auteurs dégagent les éléments à l'œuvre dans une supervision compatible avec le DPA, lors de la formation de futurs praticiens. Ils identifient les quatre axes suivants : 1) l'adoption d'une unité d'analyse « acteur en contexte » ; 2) la prise en compte du point de vue des personnes concernées dans la définition du problème et des solutions envisageables ; 3) la conduite contextuelle des interventions et 4) l'adoption d'une démarche d'action conscientisante. Ces quatre axes de pratique reprennent les caractéristiques communes présentées dans la section précédente.

Pour faciliter la compréhension des modalités optimales associées à une supervision centrée sur le DPA des personnes et des collectivités exposées dans le texte de Le Bossé *et al.*, (2007), le recours à six autres documents a été nécessaire (ANAS, 2007 ; Le centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail, CRIEVAT, 2009 ; Le Bossé, 2004 ; Le Bossé 2008 ; Le Bossé et Lavallée, 1993 ; Le Bossé, Bilodeau et Vandette, 2006 ; Le Bossé *et al.*, 2009). Ces textes ont permis de retracer l'évolution de la pensée de Le Bossé sur le DPA et de soutenir l'élaboration des indicateurs. Des entretiens réalisés par l'Association nationale des assistants de service social (ANAS, 2007) et le Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT, 2009) ont aussi été mis à contribution. Pour le dernier axe de pratique, les quatre étapes du développement de la conscience critique exposées par Ninacs (2008) ont été utilisées.

2.4 La notion du développement du pouvoir d'agir dans le champ de l'apprentissage en stage en travail social

Les quatre axes de pratique sont présentés dans cette section et appliqués dans le champ de l'apprentissage en stage en travail social. Mentionnons d'abord que dans

une approche centrée sur le DPA, chaque intervention doit s'insérer dans un contexte singulier et écarter le recours systématique à des procédures standardisées. Pour Le Bossé et ses collaborateurs :

Elle doit poursuivre une finalité suffisamment globale pour intégrer toutes les variations inhérentes aux différences individuelles et contextuelles. À l'instar des approches constructivistes, l'acquisition de compétences y joue un rôle secondaire et essentiellement instrumental. De manière plus spécifique, on peut avancer que le but général d'une formation pratique de praticiens centrés sur le DPA consiste à **soutenir le développement d'un cadre conceptuel et opératoire personnel compatible avec le DPA** (Le Bossé *et al.*, 2007 : 13)

1. L'adoption d'une unité d'analyse « acteur en contexte », « étudiant en contexte »

L'approche centrée sur le DPA doit saisir les situations concrètes de l'étudiant en tenant compte des composantes individuelles et structurelles mises à contribution dans l'apprentissage en stage (Le Bossé, 2004 ; Le Bossé *et al.*, 2006 ; Le Bossé *et al.*, 2007 ; Le Bossé *et al.*, 2009). Pour stimuler le pouvoir d'agir de l'étudiant sur ses apprentissages, l'approche centrée sur le DPA doit contribuer à l'émergence de deux conditions minimales : 1) l'accessibilité à des ressources suffisantes (éducatives, de soutien, administratives, matérielles, informationnelles) et 2) la capacité de l'étudiant à développer un premier niveau d'autonomie professionnelle (ses capacités, mais aussi sa motivation et sa disponibilité à s'engager activement dans une démarche d'apprentissage) (Le Bossé, 2004). Pour y parvenir, l'accent doit être mis sur l'identification des connaissances et des ressources de l'étudiant (Le Bossé *et al.*, 2007). L'approche centrée sur le DPA devrait aussi permettre à l'apprenant d'agir individuellement et collectivement sur certains aspects de la préparation à l'exercice de la profession en travail social (CRIEVAT, 2009 ; Le Bossé *et al.*, 2009). L'expérience de stage doit être appréhendée comme une réalité dynamique et évolutive comprenant un ensemble de circonstances particulières d'apprentissage où opportunités et obstacles sont au rendez-vous (Le Bossé *et al.*, 2007; Le Bossé *et al.*, 2009).

2. La prise en compte du point de vue de l'étudiant concerné sur son processus d'apprentissage

Cette composante consiste à tenir compte à la fois du point de vue de l'étudiant et de son droit d'exercer un certain contrôle sur la façon de définir ses besoins d'apprentissage ainsi que des solutions à envisager pour faciliter son processus de formation (Le Bossé, 2004). Pour y parvenir, une négociation continue des modalités d'accompagnement doit être présente en tenant compte des contraintes des différents acteurs (Le Bossé, 2008 ; Le Bossé *et al.*, 2006 ; Le Bossé *et al.*, 2007 ; Le Bossé *et al.*, 2009). Cette façon de faire doit être présente tout au long d'un processus de formation ou de changement centré sur le DPA (Le Bossé, 2004 ; Le Bossé *et al.*, 2006 ; Le Bossé *et al.*, 2007 ; Le Bossé *et al.*, 2009). Le point de vue de l'étudiant est nécessaire pour s'assurer qu'il comprenne bien les enjeux de son processus de formation en lien avec le changement recherché (Le Bossé *et al.*, 2006). Soutenir l'étudiant dans « l'ici et le maintenant » est une autre caractéristique importante du DPA (Le Bossé *et al.*, 2006 ; Le Bossé *et al.*, 2007 ; Le Bossé *et al.*, 2009). Ceci permet de surmonter ou supprimer les obstacles rencontrés tout au long du processus d'apprentissage en stage (Le Bossé, 2004 ; Le Bossé *et al.*, 2007 ; Le Bossé *et al.*, 2009). Néanmoins, prendre en considération le point de vue de l'étudiant sur sa situation d'apprentissage ne signifie pas qu'il en a le monopole. Le Bossé appuie ce point lorsqu'il mentionne :

Notons par ailleurs que l'implication des personnes concernées dans la définition des problèmes et des solutions envisageables n'entraîne pas qu'ils en ont l'exclusivité. Plusieurs auteurs ont montré qu'une application trop stricte (Plough et Olafson, 1994) ou trop libérale (O'Neil, 1992) de ce principe entraîne des travers dans les pratiques qui nuisent à tous les partenaires (Robertson et Minkler, 1994 ; Fortin *et al.*, 1992) (Le Bossé, 2004 : 36).

Ainsi, la notion de « prise en compte » consiste à permettre à l'étudiant de percevoir, en partie, les enjeux en lien avec le changement souhaité et ce, qu'il soit prescrit ou non (Le Bossé *et al.*, 2006).

Cette relation de *cocréation* entre superviseur et supervisé nécessite un changement de posture professionnelle en raison du partage de l'expertise, du pouvoir incitant par la suite les étudiantes à faire de même avec une personne ou un groupe accompagnés.

Le Bossé et ses collaborateurs posent à ce sujet l'hypothèse suivante :

Pour les étudiants, l'opportunité d'expérimenter par eux-mêmes ce passage d'un sentiment d'impuissance factuelle ou perçue sur un aspect de leur réalité qui les préoccupe à un sentiment de pouvoir d'agir, constitue un point d'appui très opportun pour opérer l'ajustement de la posture professionnelle qu'exige cette perspective d'intervention (Le Bossé *et al.*, 2007 : 11).

3. La conduite contextuelle des interventions

Le DPA est un processus dynamique puisque l'ensemble des caractéristiques en lien avec les différents « acteurs en contexte » de chaque situation d'intervention se modifie constamment (Le Bossé *et al.*, 2006 ; Le Bossé *et al.*, 2007). L'approche centrée sur le DPA doit tenir compte de manière systématique du contexte dans lequel une situation se manifeste en excluant le recours méthodique à des procédés standardisés (Le Bossé *et al.*, 2006 ; Le Bossé *et al.*, 2007, Le Bossé *et al.*, 2009). Pour l'approche centrée sur le DPA, l'expérience de stage doit donc être ajustée en fonction de chaque milieu de stage puisque les occasions d'apprentissage ne sont pas toutes les mêmes. L'accompagnement centré sur le DPA doit aussi s'adapter au contexte du milieu de stage (communautaire ou institutionnel), au cadre d'intervention (formel ou informel³), à la problématique et à la population desservie,

³ Contrairement au cadre d'intervention informel, les activités se déroulant dans un cadre d'intervention formel doivent suivre une façon de faire prédéterminée par un ensemble de règles officielles. En fait, les activités se réalisant dans un cadre d'intervention informel sont habituellement plus spontanées puisque non-prescrites. Pour plus d'information à ce sujet, consulter le guide pour la pratique professionnelle des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux en milieu communautaire. Ce document élaboré par l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (OPTSQ, 2008) tente d'élaborer une typologie de l'ensemble des pratiques en milieu communautaire. Le Guide de normes pour la tenue des dossiers et des cabinets de consultation (OPTSQ, 2007) fournit aussi des recommandations pour la conduite du professionnel en établissement public, en pratique autonome et en organisme communautaire.

en tenant compte des besoins d'apprentissage de l'étudiant et des objectifs énoncés dans le contrat pédagogique. La démarche d'évaluation des apprentissages sur le plan de l'acquisition des connaissances, habiletés et aptitudes doit être réalisée conjointement avec l'étudiant. Cette façon de faire vise à prévenir la transmission d'informations allant dans un seul sens tout en donnant l'occasion à l'étudiant de s'auto-évaluer et de proposer de nouvelles pistes de solutions pour la poursuite de ses apprentissages (Le Bossé *et al.*, 2007). L'étudiant doit être considéré comme l'acteur principal de sa formation (Le Bossé, 2004 ; Le Bossé *et al.*, 2007 ; Le Bossé *et al.*, 2009). L'approche centrée sur le DPA prévoit toujours une marge de manœuvre dans ses interventions pour être en mesure de procéder aux ajustements exigés par l'évolution de la situation d'apprentissage de l'étudiant et le développement des solutions originales d'accompagnement (Le Bossé *et al.*, 2006 ; Le Bossé *et al.*, 2007 ; Le Bossé *et al.*, 2009). L'accompagnant doit montrer de l'ouverture à modifier les objectifs initialement prévus pour répondre aux besoins de l'étudiant dans « l'ici et le maintenant » et ce, quelles que soient, à première vue, la situation initiale et les ressources disponibles (Le Bossé *et al.*, 2007). Cette marge de manœuvre est essentielle pour maximiser la participation active, le développement de la pensée réflexive et critique ainsi que la reprise du pouvoir lors de la présence d'obstacles. Enfin, selon Le Bossé *et al.*, l'accompagnement du praticien centré sur le DPA se résume à :

Faire en sorte qu'après l'intervention, la personne accompagnée dispose concrètement d'un plus grand pouvoir d'agir sur la situation initialement vécue comme incapacitante. Le reste, tout le reste, est de l'ordre des moyens. Aussi impressionnants soient-ils, ces moyens n'ont ici qu'une valeur instrumentale (Le Bossé *et al.*, 2007 : 9).

4. L'adoption d'une démarche conscientisante d'apprentissage

L'approche centrée sur le DPA doit aussi inclure une démarche conscientisante (développement de la conscience critique) des conditions structurelles et individuelles

du changement social et permettre l'acquisition d'un pouvoir ayant des applications génériques à d'autres sphères de la vie de la personne ou du groupe en question (Le Bossé, 2008 ; Le Bossé *et al.*, 2006 ; Le Bossé *et al.*, 2007 ; Ninacs, 2008).

La réalisation de cette démarche d'action conscientisante implique quatre étapes. (Ninacs, 2008). Premièrement, la prise de *conscience individuelle* qui doit permettre à l'étudiant de constater qu'il a des connaissances, habiletés et aptitudes à développer pour devenir travailleur social. Deuxièmement, la *conscience collective* qui consiste à faire réaliser à l'étudiant qu'il n'est pas le seul en apprentissage (Ninacs, 2008). Troisièmement, *la conscience sociale* qui doit inclure un processus dialectique de réflexion et d'action sur les expériences pratiques de la réalité terrain de l'étudiant. Ce dernier devra aussi prendre conscience qu'il fait partie de la même société que les personnes ou les groupes accompagnés (Ninacs, 2008). L'étudiant devra être capable de dépasser l'individualisation des problèmes sociaux et reconnaître que les problèmes individuels ou collectifs rencontrés dans son milieu de stage sont aussi influencés par la façon dont la société est organisée. Selon Ninacs (2008), cette étape du développement de la conscience critique permet de diminuer l'autoculpabilisation. En fait, la conscience sociale amène également l'étudiant à saisir que les obstacles rencontrés dans le cadre de son stage peuvent être soit d'ordre individuel soit d'ordre structurel, et ce, tant dans leurs origines que dans leurs issues (Ninacs, 2008). Une supervision centrée sur le DPA peut également demander soit d'adhérer, soit de questionner ou de sensibiliser l'étudiant à sa vision sociale de certaines problématiques. Pour *la conscience politique*, l'approche centrée sur le DPA doit arriver à faire prendre conscience à l'étudiant que les problèmes d'ordre structurel nécessitent un changement social et par conséquent une responsabilité personnelle face à ce dernier (Ninacs, 2008). L'étudiant doit donc être sensibilisé à l'importance d'influencer le changement social dans le cadre de sa pratique quotidienne, lorsque possible (Le Bossé, 2007). En pratique, ceci consiste à l'encourager, à questionner et à discuter de la logique de certaines règles et de certaines façons de faire contrevenant

au développement du pouvoir d'agir des personnes ou des groupes accompagnés (Le Bossé, 2007). Donner son opinion lors de diverses réunions d'équipe, participer à des comités et poser certaines actions concrètes, lorsque cela est approprié, sont des moyens d'influencer le changement social au quotidien. Le tableau suivant présente les indicateurs qui serviront à faire l'analyse du premier objectif spécifique du projet de stage de maîtrise au cinquième chapitre.

Tableau 2.1

Les indicateurs retenus pour évaluer l'appréciation du DPA dans l'apprentissage en stage des étudiantes ayant participé au projet de stage de maîtrise*

<p>1. <i>L'adoption d'une unité d'analyse « acteur en contexte », « étudiant en contexte »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Avoir accès à des conditions de stage satisfaisantes • Saisir les obstacles ou opportunités d'apprentissage durant le stage. 	<p>2. <i>La prise en compte du point de vue de l'étudiant concerné sur son processus d'apprentissage</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier ses besoins d'apprentissage dans ses propres termes. • Recevoir un accompagnement adapté à ses besoins d'apprentissage dans « l'ici et le maintenant »
<p>3. <i>La conduite contextuelle des situations rencontrées dans le cadre du stage.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Adapter l'accompagnement en fonction de la spécificité de chaque situation vécue. • Dégager des solutions originales 	<p>4. <i>L'adoption d'une démarche conscientisante d'apprentissage</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Conscience individuelle</i> • Reconnaître les connaissances, habiletés et attitudes à développer pour devenir travailleuse sociale. ■ <i>Conscience collective</i> • Réaliser que d'autres sont en apprentissage. <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Conscience sociale</i> • Prendre conscience qu'elle fait partie de la même société que la personne ou le groupe accompagnés ■ <i>Conscience politique</i> • Reconnaître que la solution des problèmes d'ordre structurel passe par le changement social

*Inspiré de : ANAS 2007 ; CRIEVAT, 2009 ; Le Bossé, 2004, 2008 ; Le Bossé et Lavallée, 1993 ; Le Bossé *et al.*, 2006 ; Le Bossé *et al.*, 2007 ; Le Bossé *et al.*, 2009 ; Ninacs, 2008.

2.5 La supervision, la supervision de groupe et la supervision mixte

Ce projet de stage de maîtrise a privilégié une modalité de supervision de type mixte, c'est-à-dire l'utilisation de la supervision individuelle et de groupe. Les définitions retenues pour définir la supervision, la supervision de groupe et la supervision mixte sont les suivantes :

D'abord, la supervision est, selon Villeneuve un « Processus continu d'échanges qui permettent l'élaboration d'une analyse réflexive sur un objet de travail. Elle contribue au développement de la compétence professionnelle dans le contexte organisationnel. », (1994 : 27).

La supervision de groupe, quant à elle, consiste, selon Villeneuve et Berteau en :

Un processus continu d'échanges qui se réalisent à travers l'analyse des pratiques professionnelles. Les objectifs, les expériences, les ressources des supervisés et du superviseur ainsi que le processus du groupe sont mis à contribution dans le but d'offrir des services de qualité, de répondre aux besoins de développement des compétences de cette communauté apprenante (Berteau et Villeneuve, 2005 *in* Villeneuve et Berteau 2008 : 118).

Un seul article sur la supervision mixte a été répertorié dans la littérature, celui de Walter et Young (1999). Ces auteurs ont effectué une recherche qualitative auprès d'étudiants de deuxième cycle en stage en travail social. L'objectif était de recueillir leur point de vue sur les avantages et limites d'une modalité de supervision combinant l'utilisation de la supervision individuelle et de groupe. Cette recherche a permis d'identifier les aspects les plus appréciés de chaque type de supervision.

a) La supervision individuelle

La supervision individuelle est habituellement celle qui est la plus utilisée et est souvent synonyme de supervision auprès des stagiaires et d'intervenants sociaux

(Kadushin et Harkness, 2002 ; McCafferty, 2005 ; Sussman *et al.*, 2007; Villeneuve et Berteau, 2008). Elle est considérée comme une activité centrale pour le développement personnel et professionnel d'un travailleur social praticien (Kadushin et Harkness, 2002 ; Khalid, 2003 ; Racine *et al.*, 2003 ; Walter et Young, 1999).

Les résultats de la recherche de Walter et Young (1999) ont permis de reconnaître les aspects les plus appréciés de la supervision individuelle : l'attention individuelle du superviseur, la direction et le soutien de ce dernier dans la présentation de situations spécifiques, la capacité de l'étudiant d'initier et de mener son processus d'apprentissage, le développement des habiletés d'intervention et l'obtention d'une compréhension soutenue du matériel présenté ainsi que du processus d'intervention de la part du superviseur.

b) La supervision de groupe

La supervision de groupe est une modalité sous-utilisée dans l'encadrement des stagiaires ou des professionnels et ce, malgré la reconnaissance de sa pertinence (Berteau, 2006 ; Gagnier et Bigras, 2000 ; Villeneuve et Berteau, 2008).

Pour Walter et Young (1999), la supervision de groupe permet : le soutien mutuel, l'exposition à un nombre plus grand de situations, la validation des interventions auprès des membres du groupe et l'accessibilité à différents points de vue. Walter et Young (1999) pensent que la supervision mixte peut aider les étudiants à se développer aux plans personnel et professionnel et ainsi, augmenter leur créativité, leur flexibilité et favoriser le changement chez la personne accompagnée.

Enfin, Walter et Young (1999) stipulent que les bénéfices de chaque modalité de supervision sont différents et importants. Cette recherche illustre bien qu'une supervision mixte permet de combiner les avantages des deux types de supervision et

correspond à certains éléments exposés dans la problématique. Elle vient enrichir l'apport de la supervision individuelle et de la supervision de groupe dans l'apprentissage en stage par la combinaison de ces avantages. Le tableau 2.2 présente la synthèse de l'ensemble des avantages de la supervision individuelle et de groupe centré tant sur la problématique que sur le cadre d'analyse.

Tableau 2.2
Les avantages de la supervision individuelle et de groupe

Supervision individuelle	Supervision de groupe
<ul style="list-style-type: none"> • Ajuster les objectifs d'apprentissage en lien avec sa réalité particulière (Kadushin et Harkness, 2002 ; Walter et Young, 1999) ; • Évaluer le parcours de sa formation en lien avec sa réalité particulière (Kadushin et Harkness, 2002 ; Walter et Young, 1999) ; • Avoir une relation privilégiée avec le superviseur (Boutin et Camaraine, 2001 ; Carey-Bélanger et Lindsay, 1981 ; Kadushin et Harkness, 2002) ; • Recevoir plus de temps et d'attention de son superviseur (Gagnier et Bigras, 2000 ; Kadushin et Harkness, 2002 ; Walter et Young, 1999). • Avoir un meilleur contrôle sur son processus d'apprentissage (Walter et Young, 1999). • Développer des habiletés cliniques (Walter et Young, 1999) • Avoir une meilleure compréhension du contenu matériel et du processus clinique (Walter et Young, 1999) ; • Révéler plus facilement ses vulnérabilités (Sussman <i>et al.</i>, 2007; Kadushin et Harkness, 2002). 	<ul style="list-style-type: none"> • Multiplier les occasions d'apprentissage puisqu'exposé à un éventail plus large de situations (Berteau, 2006 ; Gagnier et Bigras, 2000 ; Kadushin et Harkness, 2002) ; • Avoir accès à différents points de vue (Walter et Young, 1999) ; • Valider ses interventions auprès des membres du groupe (Walter et Young, 1999) ; • Favoriser le soutien mutuel (Walter et Young, 1999) ; • Favoriser le DPA par l'utilisation des forces et des ressources des membres du groupe (Ninacs, 2008) ; • Diminuer le risque de dépendance à l'égard du superviseur (Kadushin et Harkness, 2002 ; Gagnier et Bigras, 2000) ; • Accroître l'esprit de solidarité (Villeneuve et Berteau, 2007 ; Gagnier et Bigras, 2000 ; Kadushin et Harkness, 2002) ; • Renforcer le sentiment d'appartenance (Kadushin et Harkness, 2002) ; • Faciliter le partage des connaissances (Kadushin et Harkness, 2002) • Soutenir le développement de l'identité professionnelle (Gagnier et Bigras, 2000 ; Kadushin et Harkness, 2002; Villeneuve et Berteau, 2007).

2.5.1 La supervision de groupe et l'aide mutuelle

La modalité de supervision de groupe a été utilisée dans ce projet : elle met l'accent sur l'utilisation des ressources des membres. À partir de cet élément, il est possible de faire un lien avec l'aide mutuelle, concept-clé du travail social avec les groupes. Il semble donc intéressant d'explorer comment l'aide mutuelle parvient à s'exercer dans une supervision de groupe. Ceci ajoute un élément supplémentaire de cohérence pour l'apprentissage des étudiantes.

L'aide mutuelle est le concept-clé du travail social auprès des groupes (Berteau, 2006 ; Steinberg, 2008 ; Turcotte et Lindsay, 2008). Steinberg (2008) mentionne que l'aide mutuelle a été introduite en travail social par William Schwartz au début des années soixante. Par la suite, au Québec, l'enseignement du travail social de groupe est grandement influencé par les travaux de William Schwartz et de Lawrence Shulman (Steinberg, 2008). Steinberg donne une définition simple de l'aide mutuelle, c'est-à-dire la capacité des personnes « de donner et de recevoir dans le cours de leurs interactions » (Steinberg, 2008 : 3). Pour cette auteure, l'aide mutuelle est incontestablement un travail de groupe. L'aide mutuelle favoriserait, entre autres, l'émergence du pouvoir d'agir puisqu'elle s'appuie sur le potentiel des personnes (Berteau, 2006 ; Steinberg, 2008 ; Turcotte et Lindsay, 2008).

L'aide mutuelle est un processus complexe puisqu'il est composé de multiples facettes pouvant varier en intensité et se manifester de diverses façons (Berteau, 2006 ; Steinberg, 2008 ; Turcotte et Lindsay, 2008). Steinberg (2008) identifie neuf dynamiques d'aide mutuelle : le partage d'informations; la confrontation des idées; la discussion des sujets tabous; tous et toutes dans le même bateau ; le soutien émotionnel ; les demandes mutuelles ; l'aide à la résolution de problèmes individuels (utilisation consciente de soi) ; l'expérimentation de diverses façons d'être et de faire

et la force du nombre. À l'intérieur d'une supervision de groupe, ces processus se mettent en œuvre.

Les indicateurs du tableau ci-après seront utilisés dans le quatrième chapitre et serviront à vérifier si la modalité de supervision de groupe a permis la manifestation de dynamiques d'aide mutuelle.

Tableau 2.3
Les indicateurs retenus pour évaluer la manifestation
des dynamiques d'aide mutuelle*

Le partage d'informations	La confrontation des idées	La discussion des sujets tabous	Tous et toutes dans le même bateau	Le soutien émotionnel
<ul style="list-style-type: none"> • Échanger des renseignements et des idées entre elles 	<ul style="list-style-type: none"> • Exprimer leurs idées et explorer les différences d'opinions 	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir la possibilité de discuter de sujets tabous 	<ul style="list-style-type: none"> • S'unir dans la poursuite d'une cause commune 	<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir leurs expériences communes (sympathie) • Découvrir leurs sentiments communs (empathie)
Les demandes mutuelles	L'aide à la résolution de problème individuel	L'expérimentation des façons d'être et de faire	La force du nombre	
<ul style="list-style-type: none"> • S'adresser mutuellement des demandes de travail 	<ul style="list-style-type: none"> • Réfléchir à leurs expériences personnelles (autoréflexion) • Parler de nos expériences personnelles (autoréférence) 	<ul style="list-style-type: none"> • Expérimenter par la discussion pour la mise en action de nouvelles façons d'être et de faire (jeu de rôles et discussion de cas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Se sentir liées les unes aux autres • S'intéresser au but du groupe 	

*Tiré du modèle axé sur l'aide mutuelle de Steinberg (2008)

Synthèse

Ce chapitre a permis de décrire les trois éléments constituant le cadre d'analyse de ce projet de stage de maîtrise soit le DPA, la supervision mixte et l'aide mutuelle. Le DPA est l'élément central du cadre d'analyse de cet essai. Le DPA est composé de quatre axes : 1) L'adoption d'une unité d'analyse « acteur en contexte », « étudiant en

contexte », 2) La prise en compte du point de vue de l'étudiant concerné sur son processus d'apprentissage, 3) La conduite contextuelle des interventions, 4) L'adoption d'une démarche conscientisante d'apprentissage. Le deuxième élément consiste en la supervision mixte, modalité de supervision privilégiée du projet de stage de maîtrise consistant à combiner une supervision individuelle et de groupe. Cette modalité mixte de supervision semble une modalité de choix pour la mise en œuvre des quatre axes de pratiques préconisées par Le Bossé *et al.*, (2007) puisqu'elle tient compte des avantages des deux types de supervision. D'autant plus, que la modalité d'intervention de groupe présente dans la supervision mixte serait, selon Ninacs (2008), un véhicule par excellence pour faire émerger le DPA.

Le concept d'aide mutuelle est particulièrement retenu dans ce projet de stage de maîtrise pour analyser les manifestations du DPA durant les séances de supervision de groupe puisqu'il favoriserait, entre autres, l'émergence du pouvoir d'agir en s'appuyant sur le potentiel des individus et favoriserait l'apprentissage en stage (Berteau, 2006 ; Steinberg, 2008 ; Turcotte et Lindsay, 2008).

Ce deuxième chapitre a servi à présenter le cadre d'analyse ainsi que ses indicateurs qui seront utilisés pour évaluer l'atteinte des objectifs du projet de stage de maîtrise. Le troisième chapitre s'attardera à exposer ce dernier, les objectifs poursuivis ainsi que les outils ayant été utilisés pour effectuer la cueillette de données.

CHAPITRE III

LA PRÉSENTATION DU PROJET DE STAGE DE MAÎTRISE

Ce troisième chapitre se consacre à la présentation du projet de stage de maîtrise. Ce dernier avait pour objectif de maximiser l'apprentissage en stage d'étudiantes de troisième année au baccalauréat en travail social à l'aide d'une modalité de supervision mixte centrée sur le développement du pouvoir d'agir (DPA). Ce chapitre expose le contexte du milieu de stage de maîtrise permettant de bien situer l'ensemble des circonstances et des conditions dans lesquelles il a été réalisé. Les objectifs de ce projet innovateur sont énoncés. Le profil des cinq étudiantes ayant participé à la supervision mixte y est présenté ainsi que les modalités de supervision offerte. Ce chapitre se termine en décrivant les outils ayant servi à la cueillette de données.

3.1 Le contexte du milieu de stage

Le stage de deuxième cycle dont il est question dans cet essai a été effectué à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), plus spécifiquement, à l'École de travail social à l'intérieur du programme de formation pratique du baccalauréat. Le projet de stage de maîtrise consistait à offrir une supervision privée de type mixte à cinq étudiantes de troisième année ayant deux stages à réaliser à temps plein, à l'automne 2009 et à l'hiver 2010. Un minimum de cinq étudiants était recherché pour la mise en application de ce projet de stage de maîtrise pour former «un groupe avec un noyau solide» (Steinberg, 2008 : 67). En fait, selon Steinberg (2008), la taille idéale d'un groupe serait entre cinq et sept membres pour donner la chance à tous de s'exprimer et éviter que les membres ne se sentent pas forcer continuellement

d'alimenter la conversation. Un recrutement initial de sept à neuf membres est donc suggéré pour éviter ce genre de situations. Le choix du nombre d'étudiant a aussi été influencé par certaines conditions liées à l'organisation du programme de formation pratique du baccalauréat en travail social tels que le respect de l'ancienneté de chaque superviseur et le nombre de supervision privée de disponible.

Afin d'assurer une meilleure continuité et de respecter la progression des apprentissages, les étudiantes ont réalisé leurs deux stages dans le même milieu. Chacun d'eux était d'une durée de 15 semaines à raison de trois jours semaines pour un total de 90 jours. L'élaboration de cette section s'inspire du Guide des stages en travail social de l'UQAM (UQAM, 2007).

Le programme de formation pratique du baccalauréat en travail social de l'UQAM regroupe les objectifs d'apprentissages autour de quatre axes : 1) le contexte organisationnel du milieu d'intervention, 2) le contexte communautaire du milieu d'intervention, 3) le processus d'intervention sociale et 4) le développement professionnel de l'étudiant. Ainsi, dans le cadre de son stage, l'étudiant doit répondre aux objectifs généraux du programme de formation pratique. Le premier stage, consiste à se familiariser avec les quatre objectifs du programme pour en venir au cours du deuxième stage à les maîtriser. Ces objectifs concernent tant l'intervention auprès des individus, des familles, des groupes que des communautés. De plus, ils doivent être précisés à l'intérieur du contrat pédagogique et associés avec des moyens, un échéancier et des critères d'évaluation en tenant compte des particularités du milieu de stage et du profil de l'étudiant (UQAM, 2007).

L'École de travail social offre des types variés de soutien et d'encadrement aux étudiants. D'abord, l'année précédant l'entrée en stage, les responsables de la formation pratique organisent des activités de préparation et de placement en stage. Puis, lors de la réalisation des stages en plus de la supervision régulière pour chaque

stage effectué, les étudiants doivent s'inscrire de manière concomitante à un séminaire d'intégration à l'extérieur de leurs heures de stage. Ce séminaire vise à les soutenir dans leurs apprentissages de la profession et à favoriser l'intégration théorie-pratique.

De plus, ce projet de stage de maîtrise a nécessité de travailler en collaboration avec deux professeurs de stage. Ces personnes assumaient le lien entre le programme de travail social et le milieu de stage, la responsabilité pédagogique des étudiantes et offraient un accompagnement pédagogique au superviseur et au répondant de l'organisme d'accueil. Lorsque le milieu de stage n'a pas d'intervenant détenteur d'un baccalauréat en travail social disponible à l'interne pour assurer la supervision, un répondant doit alors être nommé pour agir comme « personne-ressource » auprès de l'étudiant et de « personne-liaison » auprès du superviseur privé et du professeur responsable de stage (UQAM, 2007). En ce qui concerne ce projet de stage de maîtrise, les étudiantes ont bénéficié de supervision à l'extérieur de leurs lieux de stage. Les répondants qui les ont accompagnés étaient de formations diverses, telles que éducation spécialisée, psychoéducation, technique en travail social, travail social (non disponible pour agir comme superviseure) et sexologie. L'École de travail social demande au superviseur à l'interne ou à l'externe qu'un temps de supervision de deux heures par semaine soit accordé à l'étudiant. Les heures de supervision sont incluses dans le total des heures de stage à effectuer. Pour être accrédité comme superviseur, le professionnel doit minimalement détenir un baccalauréat en travail social, avoir quatre années d'expérience pratique en travail social et s'engager à respecter les orientations du programme. Enfin, la supervision individuelle est la modalité de supervision privilégiée par l'École de travail social. La supervision de groupe peut aussi être acceptée, mais à condition d'être utilisée en alternance avec de la supervision individuelle (UQAM, 2007).

En tant qu'étudiante de deuxième cycle, s'intéressant au processus d'apprentissage en stage, j'ai proposé à l'UQAM un projet innovateur de supervision mixte centrée sur le DPA où j'ai agi comme superviseure privée auprès de cinq étudiantes.

3.2 Les objectifs poursuivis dans le cadre du projet de stage de maîtrise

L'objectif général poursuivi dans le cadre de ce projet de stage de maîtrise est de maximiser les apprentissages en stage des étudiantes au baccalauréat en travail social.

Les deux objectifs spécifiques consistaient à :

1. Appliquer un modèle de supervision mixte (individuelle et de groupe) centré sur le développement du pouvoir d'agir (DPA) ;
2. Identifier l'apport d'une supervision mixte (individuelle et de groupe) dans l'apprentissage en stage.

Le deuxième objectif spécifique sera examiné dans le quatrième chapitre. Le point de vue des étudiantes sera alors exposé en faisant un retour sur deux questionnaires bilans, complétés par ces dernières. Les résultats permettront d'avoir leur appréciation globale sur la modalité de supervision mixte offerte.

Le chapitre cinq analysera comment l'application d'un modèle de supervision mixte centré sur le DPA a pu contribuer à maximiser l'apprentissage en stage.

3.3 Le profil des étudiantes

Les cinq étudiantes rencontrées étaient de jeunes adultes âgées de 22 à 24 ans possédant peu d'expérience en intervention. Les étudiantes étaient toutes inscrites à l'École de travail social de l'UQAM. Sur les cinq étudiantes, quatre étaient originaires de la grande région de Montréal et des environs et une provenait de

l'extérieur. Pendant la période de stage, trois d'entre elles travaillaient en moyenne 13 heures par semaine tandis que les deux autres avaient fait le choix de ne pas travailler. Deux des cinq étudiantes habitaient chez leurs parents tandis que les trois autres demeuraient en appartement. Avant d'entreprendre leurs études en travail social, toutes les participantes avaient expérimenté le marché du travail à temps partiel ou à temps plein. Une des cinq étudiantes travaillait à temps partiel comme préposée à l'accueil dans un organisme offrant des services d'hébergement d'urgence depuis plus d'un an et demi lors du début de son premier stage. Elle avait aussi eu l'occasion d'expérimenter le rôle d'intervenante sociale dans ce même organisme lors de l'été précédant son entrée en stage. Sur les cinq participantes, trois d'entre elles manifestaient un intérêt plus marqué pour le milieu communautaire.

La presque totalité des étudiantes effectuaient leur stage dans des organismes communautaires : deux en maison de jeunes, une en maison de la famille et une autre dans un centre de femmes. Une seule a réalisé un stage dans un milieu institutionnel, c'est-à-dire dans un centre de réadaptation en dépendances pour les jeunes. Un des quatre milieux communautaires avait une tenue de dossiers semblable au milieu institutionnel, tandis que pour les trois autres organismes communautaires, cette façon de faire était soit impossible, soit non pertinente, en raison du type d'activités offertes.

3.4 Les modalités de supervision offertes

Les cinq stagiaires ayant participé au projet de stage de maîtrise ont dû se montrer disposées à respecter les modalités de supervision mixte offertes. Celles-ci consistaient à alterner d'une semaine à l'autre entre une supervision individuelle de 1h30 par étudiante et une supervision de groupe d'une durée de 3h00 regroupant les cinq étudiantes. Les rencontres de supervision individuelle et de groupe lors du premier et du deuxième stage se sont majoritairement tenues dans les locaux fournis

par l'École de travail social. Les temps de supervision ont été établis en tenant compte des disponibilités de chacune des étudiantes ainsi que celle de la superviseure.

Pour solliciter l'intérêt des étudiants à participer au projet de stage de maîtrise un questionnaire de rencontre préstage a été élaboré et utilisé (voir annexe C) pour cibler leurs besoins d'apprentissage. Ensuite, l'objectif consistait à leur présenter les caractéristiques du projet et de regarder comment celui-ci pouvait tenir compte des besoins identifiés. Finalement, les cinq étudiantes proposées par la responsable de la formation pratique se sont montrées intéressées à participer au projet de stage de maîtrise.

Tableau 3.1
Les heures de supervision individuelle
et de groupe offertes aux étudiantes

Type de rencontres	Heures par étudiante lors du 1 ^{er} stage	Heures par étudiantes lors du 2 ^{ème} stage	Heures totales de supervision pour les deux stages
Rencontre préstage *	2h00	N/A	2h00 X 5 étudiantes=10h00
Supervision individuelle			
▪ Rencontres régulières	9h00	9h00	18h00
▪ 1 ^{er} visite de milieu au début du 1 ^{er} stage	2h00	N/A	2h00
▪ 2 ^{ème} visite de milieu à la fin du 1 ^{er} stage	2h00	N/A	2h00
▪ 3 ^{ème} visite de milieu à la fin du 2 ^{ème} stage	N/A	2h00	2h00
Total	13h00	11h00	24h00 X 5 étudiantes=120h00
Supervision de groupe	21h00	21h00	42
Supervision mixte	34h00	32h00	120h00+ 42h00 =162h00

* Non comptabilisée dans les heures de supervisions individuelles

Le tableau 3.1 permet d'avoir une idée de l'ensemble des heures d'encadrement offertes. Durant le premier stage, les étudiantes ont été rencontrées huit fois en supervision individuelle et sept fois en supervision de groupe. Lors du deuxième stage, chacune des stagiaires a eu accès à sept rencontres de supervision individuelle ainsi qu'à sept rencontres de supervision de groupe. Les heures de supervision individuelle ont aussi servi à effectuer trois visites dans le milieu de stage accompagnées du professeur responsable de stages, tel que l'exige l'UQAM (UQAM, 2007). La visite initiale servait à vérifier les conditions de stage et les activités en lien avec les objectifs du contrat pédagogique. La seconde a eu lieu à la fin du premier stage, elle avait pour objectif d'effectuer l'évaluation des apprentissages ainsi que de préparer le déroulement du deuxième stage. La troisième a eu lieu à la fin du deuxième stage pour évaluer l'expérience globale des deux stages. La modalité de supervision individuelle a aussi été utilisée pour faire l'évaluation mi-stage du premier et du deuxième stage. De plus, lors de la phase de pairage, les étudiantes concernées ont été rencontrées individuellement pour vérifier le jumelage initialement proposé par le coordinateur de stages. Toutefois, ces heures n'ont pas été comptabilisées dans le temps de supervision offert.

Les stagiaires ont chacune reçu un total de 24 heures de supervision individuelle et de 42 heures de supervision de groupe pour un total de 66 heures de supervision mixte. J'ai donc, en tant qu'étudiante de deuxième cycle et agissant en tant que superviseuse privée, offert un total de 162 heures de supervision mixte aux étudiantes concernées.

3.4.1 Le déroulement des supervisions individuelles

La première rencontre de supervision individuelle a servi à ajuster les objectifs du contrat pédagogique de chacune des étudiantes en fonction de la réalité particulière de leur milieu de stage et de leurs besoins d'apprentissage. Par la suite, la responsabilité de la préparation de l'ordre du jour des rencontres de supervision revenait à chacune

des étudiantes. Elles décidaient de leur ordre du jour en fonction de leurs besoins spécifiques d'apprentissage, de leurs préoccupations et de leurs questionnements. Cependant, la superviseure rajoutait certains points à l'ordre du jour ou accompagnait les étudiantes dans l'élaboration de celui-ci, lorsque nécessaire. Les aspects ajoutés pouvaient servir à recadrer des éléments au besoin ; à situer l'étudiante sur le travail à accomplir en tenant compte de la réalité spécifique de son milieu de stage ; à lui donner une rétroaction sur les actions posées et à faire le point sur le déroulement du stage. Elles avaient la responsabilité de produire, dans les délais convenus, le matériel nécessaire à l'évaluation des objectifs du contrat pédagogique. Les étudiantes devaient, par exemple, remettre un nombre déterminé d'évaluations psychosociales ou d'analyses de milieu, de plans d'intervention, de bilans d'intervention et de notes évolutives. Ceci, en tenant compte des exigences attendues du programme de travail social et de la réalité spécifique de leur milieu de stage. La superviseure devait donc lire et commenter systématiquement tout le matériel faisant objet de la supervision. Après l'approbation de la superviseure, les étudiantes échangeaient ensuite entre elles ce matériel dans le but de maximiser les apprentissages en stage.⁴ Le verbatim a aussi été utilisé en supervision individuelle pour favoriser la prise de conscience des divers aspects de l'intervention. Les étudiantes devaient choisir une séquence d'entrevue de 10 minutes à retranscrire pour en faire l'analyse. À la fin de chacune des séances de supervision individuelle, un espace était toujours réservé pour effectuer un bilan de la supervision. L'étudiante était alors amenée, à l'aide de questions ouvertes, à faire une appréciation générale de la séance et à nommer les éléments retenus. Ceci permettait à la superviseure d'observer et de comprendre de façon continue la progression des apprentissages et de faire des réajustements, au besoin. Pour les étudiantes concernées, cela leur permettait une auto-évaluation tout au long de leurs stages. Les étudiantes devaient également tenir un journal de bord sur leur expérience quotidienne de stage, journal qu'elles devaient remettre à chaque séance de

⁴ Le temps accordé à cette tâche n'a pas été comptabilisé dans le nombre d'heures total de supervision mixte offerte aux étudiantes concernées (voir tableau 3.1).

supervision. Cet outil était utilisé pour faire un retour sur les événements significatifs survenus au cours de leurs stages et d'en favoriser la réflexion et l'analyse (voir annexe D). Les étudiantes soumettaient également en supervision individuelle des situations concrètes vécues dans le milieu de stage pour discussion de cas. Celle-ci donnait alors la possibilité aux étudiantes d'analyser des situations concrètes vécues dans leur milieu de stage pour émettre des hypothèses et dégager de nouvelles pistes de solutions.

La modalité de supervision individuelle a aussi permis de connaître d'une manière plus distincte chacune des étudiantes et de les inciter à ramener en supervision de groupe certaines situations pouvant servir d'apprentissage à l'ensemble du groupe de stagiaires. Elle offrait aussi l'avantage aux étudiantes d'aborder certaines situations plus en profondeur.

3.4.2 Le déroulement des supervisions de groupe

La première rencontre de groupe a permis aux étudiantes de faire connaissance, d'identifier un but commun, à savoir celui de devenir travailleuse sociale, d'établir les normes de fonctionnement du groupe de supervision et de déterminer les thèmes qu'elles désiraient aborder dans le cadre de leurs deux stages. Les étudiantes ont identifié les thèmes suivants : l'analyse de situations-problèmes ; la signification du terme aider ; l'intervention formelle et informelle ; l'intervention auprès de personnes non-volontaires; le recrutement, l'engagement, la mobilisation des personnes et des groupes ; le désengagement ou la démotivation des intervenants ; l'utilisation des stagiaires ; le communautaire *versus* l'institutionnel ; le développement local *versus* le changement à une plus grande échelle et les structures sociales. Ces thèmes ont tous été discutés. Quant aux normes de fonctionnement établies par le groupe, elles se résumaient au respect du tour de parole, de la divergence d'opinions et de la confidentialité ; à la participation active de chaque membre ainsi qu'à la ponctualité et à l'aide mutuelle.

Le contexte de groupe a aussi été utilisé pour transmettre de l'information sur les objectifs d'apprentissage et les modes d'évaluation afin de faciliter l'élaboration du contrat pédagogique. La première rencontre de supervision de groupe du deuxième stage a aussi servi d'accompagnement aux étudiantes dans l'élaboration générale de leur contrat pédagogique de ce second stage.

Pour les autres rencontres, l'ordre du jour comprenait habituellement les points suivants :

- Le Comment ça va ? (incluant un retour sur le stage) ;
- Les points d'information (pour favoriser une dynamique de partage d'informations (par exemple, échange d'outils, d'information et/ou de références entre les membres, incluant la superviseure) ;
- Les activités ciblées selon l'évolution des apprentissages du groupe de supervision et les objectifs d'apprentissage en stage à réaliser (par exemple, présentation de différentes activités d'intervention et/ou de formation, jeux de rôles, discussion de cas, enregistrement audio ou vidéo, etc.) ;
- Le bilan de la rencontre (visant le même objectif que le bilan des rencontres individuelles).

La supervision de groupe a également servi à éviter la répétition dans la transmission de certaines informations devant être diffusées à l'ensemble des étudiantes. De plus, elle a amené les étudiantes concernées à se mesurer à six différents contextes de stage (incluant celui de la superviseure) auxquels elles n'auraient pas eu accès sans la supervision de groupe. Enfin, pour certaines situations plus spécifiques, les étudiantes pouvaient poursuivre leurs discussions en supervision individuelle afin d'éviter de faire de l'individuel en groupe à l'intérieur des rencontres de supervision de groupe.

Le courrier électronique⁵ a aussi été utilisé régulièrement par la superviseure comme moyen de communication avec les étudiantes entre chacune des rencontres de supervision individuelle et de supervision de groupe. Cette façon de faire a permis de soutenir les étudiantes dans leurs apprentissages individuellement et collectivement, de préciser et de rappeler certaines tâches à réaliser, de faire circuler l'information, de mettre les étudiantes en relation, d'entretenir le sentiment d'appartenance au groupe ainsi que de stimuler la pensée-groupe. Les étudiantes pouvaient également rejoindre la superviseure par téléphone⁶ au besoin.

3.5 Les outils de cueillette de données

Afin de documenter comment une supervision mixte centrée sur le DPA a pu contribuer à maximiser les apprentissages en stage des étudiantes en travail social, plusieurs outils ont été utilisés : le questionnaire de la rencontre préstage, les questionnaires bilans ; le journal de bord des étudiantes, le journal de bord de la superviseure pour les rencontres de supervision de groupe et les enregistrements audio des rencontres de groupe. Pour être en mesure d'utiliser ces divers outils, il est important de mentionner qu'un consentement écrit a été obtenu pour les enregistrements audio des supervisions de groupe et pour le contenu des questionnaires et des journaux de bord, il fut oral. Un souci de rendre les propos recueillis dans la collecte de données les plus anonymes que possible a aussi été une préoccupation constante.

Le questionnaire de la rencontre préstage

Ce questionnaire (voir annexe C) a été élaboré durant la phase de recrutement des participantes au projet de stage de maîtrise. Il avait comme principal objectif de tenir

⁵ *Ibid*

⁶ *Ibid*

compte du point de vue des étudiantes sur le plan de leurs besoins d'apprentissage. Ainsi, les questions ont été envoyées préalablement aux étudiantes pour qu'elles puissent se préparer à l'entrevue préstage. Le questionnaire comprenait cinq questions visant à recueillir de l'information sur les thèmes suivants : le choix de la problématique et du milieu de stage par l'étudiante ; les attentes concernant l'encadrement pédagogique et le rôle de la superviseure ainsi que les forces et les ressources de l'étudiante. Il s'agissait également d'un moyen pour la superviseure et la supervisée de faire connaissance, d'évaluer leur motivation respective de s'engager et de vérifier si le jumelage initialement proposé par le coordinateur de stages leur convenait.

Les questionnaires bilans

Ces questionnaires (voir annexe A et B) ont été administrés à la fin du premier et du deuxième stage. Ils visaient essentiellement à donner l'occasion aux étudiantes de faire une appréciation générale à la fois quantitative et qualitative, de la modalité de supervision offerte. Pour recueillir l'opinion des étudiantes des questions ouvertes et des échelles de satisfaction ont été utilisées. Le premier questionnaire était constitué de huit questions pour permettre aux étudiantes de se prononcer sur la contribution de la supervision individuelle, de groupe et mixte à leurs besoins d'apprentissage ; la contribution des autres stagiaires dans le processus d'apprentissage ; la contribution de l'accompagnement reçu de la part de la superviseure, du milieu de stage et enfin, sur des attentes particulières en lien avec le deuxième stage. Une dernière question était réservée à tout type de commentaires que l'étudiante souhaitait formuler.

Le contenu du questionnaire bilan pour le deuxième stage était le même que le questionnaire bilan du premier stage sauf qu'il comprenait onze questions plutôt que huit. Une question a été rajoutée pour évaluer la satisfaction des étudiantes à l'égard de l'encadrement reçu de la part de l'UQAM, ce besoin s'étant manifesté tout au long

du premier stage. Les autres ajouts au questionnaire visaient à vérifier si les étudiantes étaient susceptibles de recommander cette modalité de supervision mixte à d'autres étudiantes ; à faire décrire ce qu'elles avaient retenu de cette expérience de supervision mixte ; à nommer le cheminement parcouru entre le début et la fin du stage, à constater si elles se sentaient prêtes à exercer à titre de travailleuses sociales ainsi qu'à savoir si elles auraient souhaité aborder d'autres sujets dans le cadre de la supervision mixte.

Le journal de bord des étudiantes

Le journal de bord (voir annexe D) a été l'outil principal employé pour la supervision individuelle. L'objectif consistait à offrir à chacune des étudiantes un espace de réflexion permettant de prendre du recul sur leur expérience vécue au quotidien (dans l'ici et le maintenant) et de réfléchir sur leur action. Un modèle de journal de bord a été proposé aux étudiantes; il devait être rédigé quotidiennement. Le journal de bord comprenait sept questions. Il a été construit de façon à permettre aux étudiantes de noter les activités réalisées, les éléments les plus et les moins appréciés, les aspects retenus sur le plan de l'intervention, les inquiétudes et les questions à discuter ainsi que la façon dont elles se sentaient à ce moment.

Le journal de bord de la superviseure pour les rencontres de supervision de groupe

La superviseure a également utilisé le journal de bord pour documenter les supervisions de groupe. Elle y notait ses réflexions et ses préoccupations après chacune des rencontres de supervision de groupe.

L'enregistrement audio des rencontres de groupe

L'enregistrement audio a aussi servi de support matériel pour recueillir et conserver des informations sur le déroulement des rencontres du groupe de supervision pendant la durée des deux stages.

Conclusion

Ce troisième chapitre a fait connaître l'ensemble des caractéristiques du projet de stage de maîtrise. Le quatrième chapitre s'attardera, quant à lui, à analyser l'apport d'une supervision mixte dans l'apprentissage en stage à partir des points de vue des étudiantes ayant participé à ce projet de stage de maîtrise.

CHAPITRE IV

L'APPRÉCIATION DES ÉTUDIANTES DE LA SUPERVISION MIXTE DANS LEURS APPRENTISSAGES EN STAGE

Ce quatrième chapitre a pour but d'évaluer l'atteinte du deuxième objectif spécifique de ce projet de stage de maîtrise soit d'identifier l'apport d'une supervision mixte (individuelle et de groupe) dans l'apprentissage en stage. Pour ce faire, l'appréciation des étudiantes de la supervision mixte dans leurs apprentissages en stage est présentée. Rappelons que ces dernières ont eu l'occasion à deux reprises de donner leur appréciation globale sur la modalité de supervision offerte. Ainsi, un questionnaire bilan leur a été remis à la fin du premier et du deuxième stage (voir annexes A et B). Ce chapitre présente les résultats obtenus à l'aide de ce questionnaire en montrant l'appréciation par type de supervision offert et en exposant le degré de satisfaction de l'encadrement reçu. Il se termine par une discussion entourant les résultats obtenus en lien avec les indicateurs d'aide mutuelle retenus dans le cadre d'analyse.

4.1 L'appréciation par type de supervision offert

Cette section présente l'appréciation des étudiantes de la supervision mixte dans leurs apprentissages en stage ; les résultats obtenus à l'aide de l'échelle de satisfaction sont présentés au moyen d'un tableau. Ensuite, afin d'être en mesure de faire une appréciation qualitative par type de supervision offert, une analyse est effectuée par étapes pour comprendre l'apport d'une supervision mixte dans l'apprentissage en stage. D'abord, la question qui a été posée dans le questionnaire bilan est présentée. Les avantages relevés dans le questionnaire bilan pour chaque type de supervision par

les étudiantes seront ensuite classés en catégories et décrits à l'intérieur de tableaux. Les difficultés rencontrées par les étudiantes seront également exposées. Enfin, l'appréciation de l'apport des autres membres du groupe sera ajoutée comme sous-point à la supervision de groupe.

Tableau 4.1
L'appréciation par type de supervision offert

Type de supervision	Premier stage	Deuxième stage
Supervision individuelle	8.2	8.6
Supervision de groupe	8	9.4
Supervision mixte	8.4	9

Le tableau 4.1 donne une vue d'ensemble des résultats obtenus par type de supervision. D'abord, la supervision individuelle a été très appréciée par les étudiantes. Par ailleurs, la supervision de groupe a obtenu une appréciation générale légèrement plus élevée que la supervision individuelle. Néanmoins, la comparaison des résultats obtenus par période de stage pour chacune des modalités de supervision permet de mieux les qualifier. En fait, dans le premier stage, le degré de satisfaction des étudiantes était pratiquement équivalent même si dans les faits, la supervision individuelle avait obtenu le pointage plus élevé. En revanche, dans le deuxième stage, le degré de satisfaction pour la supervision de groupe a augmenté de façon considérable. Ceci s'explique probablement par le fait que plus les étudiantes ont développé leur autonomie, moins elles avaient besoin de recourir à la superviseure dans une relation dyadique. La supervision individuelle devenait donc la modalité privilégiée. En contrepartie, lorsque la cohésion de groupe s'est installée à la fin du premier stage, la supervision de groupe est devenue la modalité de supervision la plus déterminante.

Le tableau indique que la supervision mixte a obtenu une appréciation plus élevée pour le premier stage. Par contre, en ce qui a trait au deuxième stage, c'est la supervision de groupe qui a obtenu le plus haut pointage. Pourtant, les commentaires qualitatifs apportés par les étudiantes laissent croire que c'est la supervision mixte qui est la plus appréciée. En fait, les étudiantes confirment unanimement que la modalité de supervision mixte a été la plus appréciée. Toutes les participantes ont fait part qu'elles recommanderaient cette formule de supervision à d'autres étudiants.

4.1.1 L'apport de la supervision individuelle dans l'apprentissage en stage

La question posée aux étudiantes pour évaluer l'apport de la supervision individuelle dans leurs apprentissages est la suivante :

- Quel a été l'apport de la supervision individuelle dans vos besoins d'apprentissage ?

Les étudiantes considèrent que la supervision individuelle comporte certains avantages qui sont répertoriés sous quatre catégories dans le tableau 4.2 : le travail en profondeur, la disposition d'un moment réservé et d'un endroit privilégié, la découverte de soi ainsi que le soutien dans l'apprentissage en stage.

Tableau 4.2
Les avantages de la supervision individuelle

Le travail en profondeur	<ul style="list-style-type: none"> • D'aborder des situations précises plus en profondeur • De décortiquer l'intervention • De mettre des mots sur les techniques utilisées
La disposition d'un moment réservé et d'un endroit privilégié	<ul style="list-style-type: none"> • D'avoir un moment privilégié entre l'étudiante et la superviseure • De disposer d'un endroit leur appartenant
La découverte de soi	<ul style="list-style-type: none"> • De prendre conscience de leurs forces et faiblesses • De discuter tant de situations relatives au stage que de situations personnelles
Le soutien dans l'apprentissage en stage	<ul style="list-style-type: none"> • De traiter des sujets en fonction de leurs besoins du moment • De faire certains réajustements • De pousser la réflexion • D'être guidée • De recevoir de la rétroaction

Le tableau indique que le soutien dans l'apprentissage en stage est l'aspect qui a été le plus apprécié par les étudiantes en ce qui a trait à la supervision individuelle. Ceci s'explique probablement par le fait que cette modalité de supervision a permis aux étudiantes de recevoir un encadrement plus personnalisé et de répondre à des besoins d'apprentissages spécifiques.

Certaines difficultés ont été rencontrées dans le cadre de la supervision individuelle par quelques étudiantes. D'abord, au cours du premier stage, la difficulté à transposer dans l'action, les pistes d'intervention qui avaient été convenues en supervision ainsi que le souhait d'avoir davantage de supervision individuelle ont été soulevés. Le deuxième stage relevait la difficulté de certaines étudiantes à préparer leur ordre du jour pour les rencontres de supervision individuelle, le souhait d'avoir davantage de supervision de groupe ainsi que le désavantage d'une supervision externe qui ne donne pas un accès régulier à la superviseure dans le milieu de stage. Tandis que, dans l'ensemble du premier et du deuxième stage, le type de supervision est l'élément

qui a soulevé le plus de commentaires. Les divers besoins et les modes d'apprentissage de chacune des étudiantes peuvent probablement expliquer ce résultat.

4.1.2 L'apport de la supervision de groupe dans les apprentissages en stage

La question posée aux étudiantes pour évaluer l'apport de la supervision de groupe dans leurs apprentissages est la suivante :

- Quel a été l'apport de la supervision de groupe dans vos besoins d'apprentissage ?

Le tableau 4.3 regroupe les avantages relevés par les étudiantes en six catégories : le partage d'informations, la poursuite d'un projet commun, la découverte d'autres milieux, le soutien émotionnel, la confrontation des idées ainsi que l'expérimentation des façons d'être et de faire. Le tableau montre que le soutien émotionnel a été l'élément le plus important pour les étudiantes dans le cadre de la supervision de groupe. Elles semblent donc avoir apprécié le soutien du groupe et avoir été en mesure de s'aider mutuellement à travers leurs apprentissages dans l'atteinte d'un but commun, celui de devenir travailleuse sociale.

Tableau 4.3
Les avantages de la supervision de groupe

Le partage d'informations	<ul style="list-style-type: none"> • D'échanger avec d'autres étudiantes du même niveau rendant ainsi plus accessibles les pistes d'interventions suggérées • D'échanger des outils et des informations diverses
Une cause commune (la poursuite d'un projet commun)	<ul style="list-style-type: none"> • De prendre part à une expérience commune, différente de celle de la superviseure
La découverte d'autres milieux	<ul style="list-style-type: none"> • De découvrir d'autres milieux de stage et, par conséquent, d'autres milieux de travail
Le soutien émotionnel	<ul style="list-style-type: none"> • De disposer d'un moment privilégié, entre elles, pour obtenir du soutien, de l'écoute • De développer un lien étudiant/professionnel augmentant ainsi leur degré de confiance • De partager leurs réussites • De dénouer leurs impasses • De se conseiller ainsi que de se féliciter mutuellement
La confrontation des idées	<ul style="list-style-type: none"> • De confronter leurs idées • De s'ouvrir à des visions différentes • D'apprécier la diversité des idées et des pistes de solutions
L'expérimentation des façons d'être et de faire	<ul style="list-style-type: none"> • De découvrir d'autres approches ainsi que différentes façons de faire

Au cours des deux stages, les étudiantes ont également rencontré certaines difficultés dans le cadre de la supervision de groupe et fait des suggestions d'amélioration à la superviseure. D'abord, pour le premier stage, les propositions soumises consistaient à exploiter davantage les forces du groupe en favorisant encore plus les échanges entre les membres ; à réviser la structure des supervisions de groupe en raison du nombre trop grand de présentations à réaliser (par exemple, présentation des contextes organisationnel et communautaire ainsi que la longueur du « Comment ça va ? ») empêchant d'aborder d'autres sujets. Lors du deuxième stage, un souhait a été formulé consistant en ce que les séances de groupe soient moins dirigées afin que le groupe puisse davantage se sentir autonome. Les recommandations des étudiantes concernant la supervision de groupe visaient principalement la structure des supervisions de groupe. Ceci s'explique probablement par le fait qu'au début du

premier stage, la superviseure ait adopté une attitude trop directive. Les étudiantes ne pouvaient donc pas prendre d'initiatives pour mettre en place une structure de fonctionnement répondant à leurs besoins d'apprentissage. La superviseure a donc dû accepter de revoir sa façon de faire en tenant compte du point de vue des étudiantes sur leur situation d'apprentissage. Ceci a permis de participer activement à leur processus d'apprentissage et de ne pas compromettre le développement de l'aide mutuelle. Néanmoins, la superviseure a dû s'assurer que les modifications apportées à la structure permettaient d'atteindre les objectifs d'apprentissages du contrat pédagogique conforme au programme de formation.

Tableau 4.4
L'appréciation de la contribution des autres membres du groupe de supervision dans l'apprentissage en stage

Stage I	Stage II
8.8	10

Ce tableau permet de constater l'apport significatif des pairs dans les apprentissages en stage qui a été spécifiquement vécue à l'intérieur de la supervision de groupe. Les étudiantes ont considéré de façon unanime que l'apport des autres membres du groupe de supervision a été un élément central dans leurs apprentissages. Cet aspect a toujours été fort important pour les étudiantes, mais c'est dans le deuxième stage qu'il occupera une place prépondérante dans leurs apprentissages. D'ailleurs, lors de la dernière rencontre de supervision de groupe, les étudiantes ont manifesté le désir de continuer à se rencontrer en formant leur propre communauté de pratique. Ainsi, selon elles, l'apport des autres membres du groupe de supervision a permis d'enrichir leur expérience de stage de façon significative.

La question posée aux étudiantes pour évaluer la contribution des autres membres du groupe de supervision dans leurs apprentissages est la suivante :

- Quel a été l'apport des autres stagiaires participant à cette modalité de supervision dans vos apprentissages ?

Les étudiantes ont nommé plusieurs facteurs explicitant l'apport des autres membres du groupe de supervision dans leurs apprentissages en stage. Ceux-ci ont été regroupés en trois catégories dans le tableau 4.5 : la liberté de s'exprimer, le soutien émotionnel et le sentiment d'appartenance. Selon ce même tableau, le soutien émotionnel a été la plus grande contribution des autres membres du groupe de supervision. Ce tableau relève aussi plusieurs éléments qui sont nécessaires à la création de l'aide mutuelle. Ainsi, les étudiantes semblent avoir été capables de développer un climat propice à l'aide mutuelle.

Tableau 4.5
La contribution des autres membres du groupe de supervision
dans l'apprentissage en stage

La liberté de s'exprimer	<ul style="list-style-type: none"> • Se sentir à l'aise d'aborder différents sujets • L'ambiance respectueuse et confortable • La sécurité • L'écoute et la participation positive des membres
Le soutien émotionnel	<ul style="list-style-type: none"> • Les expériences des autres membres • La compréhension mutuelle • L'aide mutuelle • L'échange d'outils, d'informations, d'idées, d'opinions et de réflexions • La stimulation
Le sentiment d'appartenance	<ul style="list-style-type: none"> • La possibilité de construire des choses ensemble • Le soutien de collègues au même niveau d'apprentissage ainsi que la découverte de leurs aptitudes respectives • La complicité

4.1.3 L'apport de la supervision mixte dans l'apprentissage en stage

La question posée aux étudiantes pour évaluer l'apport de la supervision mixte dans leurs apprentissages est la suivante :

- Quel a été l'apport de la supervision mixte dans vos besoins d'apprentissage ?

Les étudiantes ont identifié plusieurs avantages de la supervision mixte qui étaient similaires à ceux de la supervision de groupe. Ces avantages sont rassemblés à l'intérieur de cinq catégories dans le tableau 4.6 : la découverte d'autres milieux ; la contribution de chaque membre ; la confrontation des idées, le travail en profondeur ainsi que les demandes mutuelles. Il est aussi fort intéressant de constater que le tableau 4.6 combine à la fois les avantages de la supervision individuelle et ceux de groupe, ce qui semble montrer clairement que les étudiantes ont pu bénéficier des avantages de ces deux modalités de supervision. Le tableau permet aussi de constater que la ressource particulière de la supervision mixte a été les demandes mutuelles d'aide.

Tableau 4.6

Les avantages de la supervision mixte

La découverte d'autres milieux	<ul style="list-style-type: none"> • L'occasion d'apprendre sur d'autres milieux de travail • L'impression d'être mieux préparées au marché du travail
La contribution de chaque membre	<ul style="list-style-type: none"> • Le travail d'équipe • La chance pour toutes de s'exprimer en raison du groupe restreint
La confrontation des idées	<ul style="list-style-type: none"> • La possibilité d'obtenir une multitude d'avis, d'opinions et de visions sur diverses situations • La place aux débats
Le travail en profondeur	<ul style="list-style-type: none"> • L'opportunité d'aborder des situations spécifiques à leur milieu de stage en individuel • L'opportunité de pousser certaines réflexions
Les demandes mutuelles	<ul style="list-style-type: none"> • Le soutien • Le partage • Les échanges avec les autres stagiaires • L'accessibilité aux forces de chacune

Enfin, les étudiantes pensent que les autres collègues inscrits au baccalauréat n'ont pas eu l'occasion de bénéficier des avantages d'une supervision mixte et qu'il y a très

peu d'espace dans le séminaire de stage pour parler de leur expérience de stage. Ainsi, elles croient que l'École de travail social devrait offrir à tous les étudiants des conditions d'apprentissage similaires par l'entremise d'une supervision mixte, soit en réduisant la taille des groupes de séminaire à un maximum de 10 étudiants. Les étudiantes ont aussi fait part de l'importance d'éviter le dédoublement (ex : présentation du contexte organisationnel et du contexte communautaire) entre les activités du séminaire de stage et celles de la supervision de groupe. Le nombre d'étudiants par groupe de séminaire est donc ici soulevé comme un obstacle aux apprentissages.

4.2 L'appréciation de l'encadrement reçu de la part de la superviseure, du milieu de stage et de l'Université

L'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir (DPA), doit permettre à l'étudiant d'examiner à la fois des composantes individuelles et structurelles de sa situation d'apprentissage et de lui accorder la possibilité d'agir tant individuellement que collectivement sur certains aspects de la préparation de l'exercice de la profession en travail social. Ceci permettra d'exercer un plus grand contrôle sur ce qui est important pour lui dans son processus d'apprentissage. Pour y parvenir, les étudiantes concernées donnent leur avis sur l'encadrement reçu de la part de la superviseure, du milieu de stage et de l'Université en utilisant la même procédure qu'à la section précédente.

4.2.1 L'appréciation de l'encadrement reçu de la part de la superviseure

Tableau 4.7

Le degré de satisfaction de l'encadrement reçu de la part de la superviseure

Premier stage	Deuxième stage
9.2	8.6

Le tableau 4.7 indique que le degré de satisfaction à l'égard de l'encadrement reçu de la part de la superviseure était très élevé. La grande majorité des étudiantes se disent très satisfaites de l'accompagnement reçu de la superviseure en raison de sa grande capacité d'adapter les interventions et les modes d'évaluation aux particularités du milieu de stage et aux besoins d'apprentissage des étudiantes.

Néanmoins, dans certaines situations, lors du premier stage une notation plus basse a été attribuée à l'encadrement reçu de la part de la superviseure pour les raisons suivantes : le désavantage d'avoir une supervision externe ; la difficulté parfois rencontrée d'intégrer les techniques d'intervention proposées par la superviseure ainsi que la difficulté à produire plusieurs documents formels demandés par la superviseure ayant comme objectif d'évaluer la progression des apprentissages. De plus, lors du deuxième stage, une note beaucoup plus faible a été donnée à l'encadrement obtenu. La critique exprimée à cet égard concerne la façon dont la superviseure a utilisé les objectifs de stage de l'École de travail social en lien avec les particularités du milieu communautaire. Cette dernière difficulté rencontrée vient expliquer la variation des résultats obtenus entre les deux périodes de stage.

La question posée aux étudiantes pour évaluer le degré de satisfaction à l'égard de l'accompagnement offert par la superviseure est la suivante :

- Est-ce que vous êtes satisfaites de l'accompagnement offert par votre superviseur de stage ?
 - En quoi, je suis satisfaite ?
 - En quoi, je ne suis pas satisfaite ?

Les étudiantes ont soulevé plusieurs facteurs ayant contribué à la qualité de la supervision offerte. Ceux-ci sont répertoriés sous sept catégories dans le tableau 4.8 : l'accompagnement, la capacité d'adaptation, la rétroaction, l'accessibilité aux

ressources, l'enseignement, le développement personnel et professionnel ainsi que la stimulation professionnelle. Le tableau permet donc de constater que la superviseure a dû tenir compte d'un ensemble d'éléments pour que l'encadrement offert aux étudiantes soit favorable aux apprentissages. Néanmoins, le tableau 4.8 montre que l'accessibilité aux ressources est le facteur qui a été le plus déterminant dans le processus d'apprentissage pour les étudiantes concernées. En fait, l'accès à des ressources suffisantes a probablement permis d'augmenter leur capacité d'agir dans leur situation d'apprentissage. Enfin, les étudiantes ont mentionné qu'elles ont apprécié certaines attitudes de la superviseure comme l'empathie, l'écoute, la compréhension, l'ouverture, le respect, la flexibilité ainsi que la disponibilité.

Tableau 4.8

Les facteurs déterminants de l'encadrement reçu de la part de la superviseure

L'accompagnement	<ul style="list-style-type: none"> • L'accompagnement soutenu et personnalisé
La capacité d'adaptation	<ul style="list-style-type: none"> • La capacité de la superviseure à s'adapter au milieu de stage des étudiantes • L'ajustement de la formule des rencontres aux besoins d'apprentissages
La rétroaction	<ul style="list-style-type: none"> • L'identification des forces et des faiblesses dans l'intervention • L'échange sur différents sujets
L'accessibilité aux ressources	<ul style="list-style-type: none"> • La mise à disposition des ressources nécessaires à la réussite des stages • La remise de diverses documentations et différents outils • L'accessibilité à la superviseure au moyen des courriels ou du téléphone
L'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> • La transmission des connaissances
Le développement personnel et professionnel	<ul style="list-style-type: none"> • L'attention apportée au bien-être personnel et professionnel des étudiantes
La stimulation professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • La stimulation de prise de conscience

4.2.2 L'appréciation de l'encadrement reçu de la part du milieu de stage

Tableau 4.9

Le degré de satisfaction de l'encadrement reçu de la part du milieu de stage

Stage I	Stage II
9	9.1

Le tableau 4.9 montre une grande satisfaction des étudiantes à l'égard de l'encadrement reçu dans leur milieu de stage.

La question posée aux étudiantes pour évaluer le degré de satisfaction à l'égard de l'accompagnement offert par le milieu de stage est la suivante :

- Quel a été l'apport de votre milieu de stage dans vos apprentissages en stage ?

En fait, plusieurs éléments significatifs ont émergé des questionnaires bilans du premier et du deuxième stage. Ceux-ci ont été regroupés en cinq catégories dans le tableau 4.10 : l'accueil, l'ouverture du milieu, le rythme d'apprentissage, la disponibilité et la confiance du milieu ainsi que l'accessibilité au matériel. Le tableau permet d'avoir une meilleure compréhension de la contribution du milieu de stage dans l'expérience de stage. Le tableau montre que le milieu de stage peut contribuer de diverses façons à favoriser l'apprentissage en stage des étudiants. Dans cette expérience, il semble que l'ouverture du milieu ait été l'aspect le plus important pour les étudiantes. Cependant, pour offrir un soutien adéquat, il est important de préciser qu'aucun de ces aspects ne peut être négligé par un organisme qui accepte d'accueillir un étudiant.

Tableau 4.10**Les éléments du milieu de stage ayant contribué à l'apprentissage en stage**

L'accueil	<ul style="list-style-type: none"> • Se sentir bien accueilli et bien intégré au milieu de stage
L'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> • Être à l'aise de poser des questions et d'apporter des commentaires • Avoir de l'espace pour développer son autonomie, son esprit critique et sa créativité • Être dans un milieu ouvert, dynamique et humain offrant de nombreuses opportunités d'apprentissages.
Le rythme d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Se sentir respecté dans son rythme d'apprentissage et être encouragé à aller plus loin
La disponibilité et la confiance du milieu	<ul style="list-style-type: none"> • Bénéficier de la disponibilité des intervenants et du répondant ; recevoir la confiance du milieu
L'accessibilité au matériel	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir accès au matériel nécessaire pour la réalisation du stage

4.2.3 L'appréciation de l'encadrement reçu de la part de l'Université**Tableau 4.11****Le degré de satisfaction de l'encadrement reçu de la part de l'Université**

Stage II
6.2

Le tableau 4.11 illustre l'appréciation des étudiantes de l'encadrement reçu de l'université pour le deuxième stage. En fait, cette question n'avait pas été posée dans le questionnaire bilan du premier stage. Néanmoins, à différents moments dans le cadre du premier stage ainsi que dans des sections distinctes du questionnaire bilan du premier stage, les étudiantes ont émis plusieurs commentaires visant l'amélioration de l'encadrement reçu par l'université. Une question portant sur ce

point précis a donc été ajoutée dans le questionnaire bilan du deuxième stage pour offrir aux étudiantes un espace spécifique permettant de s'exprimer sur cet aspect et d'éviter ainsi qu'il vienne biaiser les réponses aux autres questions.

Dans cet esprit, la question posée aux étudiantes pour évaluer le degré de satisfaction à l'égard de l'accompagnement offert par l'Université est formulée ainsi :

- Est-ce que vous êtes satisfaites de l'accompagnement offert par votre Université dans le cadre de votre formation pratique, stage I et II

- En quoi, je suis satisfaite ?
- En quoi, je ne suis pas satisfaite ?

Le tableau 4.12 indique donc les éléments d'insatisfaction qui ont été relevés par les étudiantes en ce qui concerne l'encadrement reçu de la part de l'Université. Ceux-ci sont répertoriés sous sept catégories dans le tableau: la période d'intégration au milieu de stage ; la rencontre collective d'introduction aux stages ; le processus de placement en stage ; le contrat pédagogique, le point de vue des étudiantes ; le séminaire d'intégration ; la supervision mixte. Pour chacune de ces catégories, le tableau présente les recommandations⁷ qui ont été formulées par les étudiantes. Le tableau montre également que la catégorie qui a été la plus commentée est celle du séminaire d'intégration. D'abord, il est important de préciser que la majorité des étudiantes expriment avoir été très satisfaites du travail effectué par les professeurs de stage. Les étudiantes ont également mentionné avoir apprécié certaines attitudes de ces derniers comme la disponibilité, l'écoute ainsi que le soutien. Néanmoins, de façon unanime les étudiantes ont mentionné que la structure actuelle des séminaires

⁷ Il est important de noter que lors de la réalisation de ce projet de maîtrise, des modifications étaient en cours au programme de formation pratique de l'École de travail social de l'UQAM. Pour ce, il se peut que certains des propos tenus par les étudiantes ont déjà trouvé des rectificatifs. Ensuite, les recommandations proposées par les étudiantes sont certes intéressantes, mais certaines d'entre elles présentent des problèmes d'ordre logistique et financier faisant en sorte qu'elles ne pourraient probablement pas s'actualiser dans le contexte actuel.

ne favorise pas les échanges entre les étudiants sur leur expérience de stage en raison du nombre trop élevé d'étudiants par groupe de séminaire. Certaines étudiantes ont aussi évalué positivement le travail de l'assistante de gestion du programme de premier cycle et du personnel de la formation pratique. Enfin, les étudiantes ont mentionné l'importance de bien faire la distinction entre le séminaire et la supervision de groupe dans le cas où un projet d'intervention similaire serait reproduit et ce, spécifiquement sur le plan des présentations des milieux organisationnels et communautaires.

Tableau 4.12

Les recommandations d'amélioration de l'encadrement offert par l'UQAM au programme de formation pratique du baccalauréat de l'École de travail social

La période d'intégration au milieu de stage	<ul style="list-style-type: none"> Bonifier les activités de la préparation au stage de la deuxième année du baccalauréat
La rencontre collective d'introduction aux stages	<ul style="list-style-type: none"> Accorder davantage d'espace pour la présentation du milieu d'intervention communautaire et collectif ainsi que de leurs possibilités de stage.
Le processus de placement en stage	<ul style="list-style-type: none"> Donner l'opportunité aux étudiants de l'UQAM d'être à égalité dans le processus de sélection avec les étudiants d'autres établissements d'éducation offrant un programme en travail social (par exemple, être capable d'effectuer plusieurs demandes en simultané et envoyer une lettre de motivation au milieu de stage convoité)
Le contrat pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> Adapter le contrat pédagogique à la réalité du contexte informel des milieux communautaires (exemple, outils d'intervention et mode d'évaluation)
Le point de vue des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> Offrir un espace de parole exclusif aux étudiants pour qu'ils puissent se prononcer ouvertement sur les différents aspects de la formation pratique
Le séminaire d'intégration	<ul style="list-style-type: none"> Réduire les groupes de séminaire à dix étudiants Favoriser l'hétérogénéité des groupes de séminaire, en termes de profils des milieux et des types de stage, afin d'enrichir et d'optimiser les échanges entre les étudiants vivant des expériences les plus variées possible Faire la distinction entre le séminaire de stage et la supervision de groupe pour éviter le dédoublement
La supervision mixte	<ul style="list-style-type: none"> Privilégier une modalité de supervision mixte

4.3 Discussion et conclusion

Cette section commentera les résultats de satisfaction obtenus à la lumière du cadre d'analyse. Les résultats à l'égard de la supervision de groupe sous l'angle de l'aide mutuelle, la supervision individuelle ainsi que la supervision mixte y sont discutés. L'encadrement reçu de la part de la superviseuse sera abordé dans le chapitre suivant étant donné l'importance de son rôle dans le DPA.

D'abord, l'ensemble des résultats entourant la modalité de supervision de groupe permet de constater que six des neuf dynamiques de l'aide mutuelle de Steinberg (2008) identifiées dans le cadre d'analyse ont été expérimentées par les étudiantes : 1) le partage d'informations ; 2) la confrontation des idées ; 3) tous et toutes dans le même bateau ; 4) le soutien émotionnel ; 5) les demandes mutuelles ; 6) l'expérimentation des façons d'être et de faire. Trois dynamiques d'aide mutuelle n'ont pas été spécifiquement nommées par les étudiantes : la force du nombre, la discussion des sujets tabous ainsi que l'aide à la résolution de problème individuel. Toutefois, ces dynamiques ont été constatées par la superviseuse et seront abordées dans cette section. Avant de la débiter, il est important de mentionner que les étudiantes ont signalé la présence des deux conditions nécessaires à l'émergence de l'aide mutuelle : soit la liberté de s'exprimer et la mise à contribution de chaque membre.

La dynamique du partage d'informations a été mise en œuvre dès le premier contact avec les étudiantes et a été présente tout au long du projet de supervision centrée sur le DPA. Les étudiantes ont donc été capables de contribuer activement au groupe en partageant des renseignements, connaissances, expériences, points de vue, outils et en faisant la découverte d'autres milieux de stage ou de milieu de travail éventuel. Cette dynamique d'aide mutuelle a aussi permis aux étudiantes de reconnaître leurs forces et leurs ressources respectives. Pour Steinberg (2008), le partage d'informations

augmente la solidarité entre les membres au fur et à mesure qu'ils apprennent à se connaître et à se respecter.

Sur le plan de la confrontation des idées, les étudiantes reconnaissent qu'elles ont eu à quelques reprises l'occasion de le faire à propos de différentes problématiques de la profession en travail social. Elles ont été capables d'explorer et de discuter de divers points de vue en explorant les situations présentées sous différents angles et d'envisager plusieurs pistes de solutions.

La dynamique de tous et toutes dans le même bateau a aussi été vécue par les étudiantes, en découvrant qu'elles étaient liées à une cause commune, celle de devenir travailleuse sociale. À plusieurs reprises, les étudiantes ont aussi eu l'occasion de se rendre compte qu'elles partageaient des besoins, préoccupations et questionnements semblables (Steinberg, 2008).

Les résultats montrent que le soutien émotionnel est l'élément ayant été le plus apprécié par les étudiantes. Ceci converge avec les propos de Steinberg (2008) qui mentionne que le soutien émotionnel est couramment désigné comme une des ressources indispensables à la formation d'un système d'aide mutuelle dans le travail de groupe (Steinberg, 2008). Ainsi, tout comme Steinberg (2008) le décrit, le groupe de supervision est devenu un lieu où les étudiantes se sentaient comprises et acceptées et ce, malgré les divergences d'opinions. Elles ont été capables de s'engager affectivement envers elles-mêmes, les unes envers les autres et envers le groupe.

Les étudiantes ont aussi eu l'occasion de s'adresser mutuellement des demandes d'aide puisque chacune d'elles avait la responsabilité de préparer à tour de rôle au moins une discussion de cas et un jeu de rôle. Elles ont donc été capables de s'adresser mutuellement des demandes de collaboration en tenant compte de leurs besoins et de leurs attentes. Cette façon de faire a permis de prendre conscience de

leurs forces individuelles et de participer au processus de réflexion, tel que mentionné par Steinberg (2008).

L'expérimentation des façons d'être et de faire a aussi été soulignée par les étudiantes comme dynamique d'aide mutuelle. Pour la mise en œuvre de cette dernière, un climat a dû être instauré afin que le groupe devienne un lieu sécuritaire pour prendre des risques et faire des erreurs (Steinberg, 2008). En fait, comme le mentionne Steinberg (2008), même si certaines étudiantes se connaissaient préalablement, de nouvelles relations ont dû se construire entre les étudiantes avant qu'elles puissent se sentir à l'aise de prendre des risques et de peut-être faire des erreurs. Elles ont donc eu à se connaître et à se faire confiance mutuellement à l'intérieur du groupe de supervision. Par la suite, il a été possible d'utiliser des activités pour expérimenter des façons d'être et de faire comme les discussions de cas et les jeux de rôles.

Bien que la force du nombre ne soit pas ressortie de manière spécifique, son émergence a tout de même été constatée lors de diverses discussions remettant en question l'encadrement reçu au sein du programme de la formation pratique du baccalauréat de l'École de travail social. Les étudiantes ont d'ailleurs fait plusieurs recommandations à cet égard, plus particulièrement en ce qui concerne la taille des groupes de séminaire.

La discussion des sujets tabous n'a pas été identifiée par les étudiantes, mais a été observée par la superviseure. En fait, pour que la discussion de situations difficiles ou délicates soit possible un groupe doit être perçu par ses membres comme un lieu sécuritaire (Berteau, 2006 ; Steinberg, 2008 ; Turcotte et Lindsay, 2008). Sur ce point, les étudiantes semblent s'être senties à l'aise de s'exprimer en abordant différents sujets et sans craindre la critique des autres et celle de la superviseure. Néanmoins, il ne faut pas oublier de mentionner que dans ce projet, la superviseure jouait à la fois deux rôles : celui de soutien et celui d'évaluatrice. Il se peut donc que

ce dernier rôle ait amené délibérément les étudiantes à ne pas aborder certains thèmes ou encore à le faire d'une façon moins approfondie.

La dynamique de résolution de problème n'a pas été soulevée par les étudiantes, mais elle a été expérimentée tout comme l'ont été les demandes mutuelles. D'ailleurs, certaines interrogations se rapportant à celles-ci appartiendraient également à la dynamique de résolution de problème individuel (Steinberg, 2008). La structure du groupe de supervision offrait un cadre aux étudiantes qui a permis de faire une utilisation consciente de soi en réfléchissant et en parlant de leurs expériences personnelles concernant les questions et les inquiétudes suscitées par l'expérience de stage, ce qui rejoint la pensée de Steinberg à ce propos (Steinberg, 2008).

Par ailleurs, en ce qui a trait aux avantages de la supervision individuelle reconnus par les étudiantes, ils coïncident avec ceux qui ont été recensés dans les écrits (Boutin et Camaraine, 2001 ; Carey-Bélangier et Lindsay, 1981 ; Gagnier et Bigras, 2000 ; Kadushin et Harkness, 2002 ; Sussman *et al.*, 2007 ; Walter et Young, 1999). Les propos des étudiantes sur le plan de la supervision individuelle ont été regroupés sous quatre catégories : le soutien émotionnel dans l'apprentissage en stage, le travail en profondeur, la mise à disposition d'un moment réservé et d'un endroit privilégié ainsi que la découverte de soi.

D'abord, tout comme la supervision de groupe, les étudiantes considèrent que le soutien émotionnel dans l'apprentissage en stage a été le facteur le plus apprécié dans la supervision individuelle. Le soutien est d'ailleurs considéré comme l'une des principales fonctions du superviseur (Kadushin et Harkness, 2002). Les étudiantes semblent aussi avoir eu l'impression d'un meilleur contrôle sur leur processus d'apprentissage, avantage également noté par (Walther et Young, 1999). En fait, elles considèrent que la supervision individuelle a permis de traiter des sujets en fonction de leurs besoins du moment. La responsabilité des étudiantes de préparer leur ordre

du jour et de prioriser les points à aborder lors des supervisions individuelles contribue certainement à expliquer ce résultat. La supervision individuelle a aussi été fort utile pour permettre les apprentissages nécessaires à la tenue de dossiers plus spécifiquement pour trois des cinq étudiantes faisant leur stage dans un organisme communautaire. Deux des trois organismes communautaires concernés n'avaient aucune pratique en lien avec la tenue de dossier.

Par la suite, les étudiantes ont exprimé qu'elles ont pu aborder des situations spécifiques davantage en profondeur et de faire les réajustements nécessaires. Ainsi, leurs objectifs d'apprentissage ont été modifiés en fonction de leur réalité particulière et de leurs besoins spécifiques (Kadushin et Harkness, 2002 ; Walter et Young, 1999). Les étudiantes relatent également qu'elles ont pu pousser leur réflexion de manière plus élaborée. Cet élément semble leur avoir donné l'opportunité d'avoir une meilleure compréhension des situations d'intervention rencontrées durant le stage ainsi que du processus d'intervention (Walter et Young, 1999). La supervision individuelle a donc servi au développement des habiletés d'intervention (Walter et Young, 1999). En fait, les étudiantes précisent que le travail en profondeur leur a été utile pour décortiquer l'intervention et mettre des mots sur les techniques d'interventions utilisées.

Le fait qu'un moment réservé et qu'un endroit privilégié aient été mis à leur disposition a été mentionné par les étudiantes ; elles considèrent avoir bénéficié d'une relation particulière avec la superviseuse (Boutin et Camaraire, 2001 ; Carey-Bélanger et Lindsay, 1981 ; Kadushin et Harkness, 2002). Les étudiantes précisent que la supervision était également un lieu qui leur appartenait. La supervision individuelle a donc permis à chacune d'entre elles de recevoir plus de temps et d'attention de la part de la superviseuse (Gagnier et Bigras, 2000 ; Kadushin et Harkness, 2002 ; Walter et Young, 1999).

La supervision individuelle aurait aussi favorisé la découverte de soi en favorisant la prise de conscience des étudiantes vis-à-vis de leurs faiblesses en intervention. Ces résultats rejoignent ceux de plusieurs auteurs, lorsqu'ils mentionnent que ce type de supervision permet de révéler plus facilement ses vulnérabilités (Kadushin et Harkness, 2002 ; Sussman *et al.*, 2007 ; Walter et Young, 1999). Toutefois, à cet avantage, les étudiantes ajoutent la prise de conscience de leurs forces. À titre d'exemple, elles ont vu qu'elles étaient capables d'identifier et de mettre en place des interventions favorisant la prise de conscience et le changement chez la personne ou le groupe accompagné. Elles ont aussi raconté avoir été en mesure de discuter tant de situations relatives au stage que de situations personnelles. Cet aspect montre que l'évaluation de leur parcours et de leur formation a été faite en tenant compte de leur réalité particulière (Kadushin et Harkness, 2002 ; Walter et Young, 1999).

Enfin, l'appréciation des étudiantes de la supervision mixte montre que les avantages de la supervision individuelle et de groupe sont rassemblés dans un type de supervision mixte. Les étudiantes ont exprimé à plusieurs reprises que cette modalité de supervision leur a permis de profiter des avantages de la supervision individuelle et de groupe qui sont différents, mais complémentaires (Kadushin et Harkness, 2002 ; Walter et Young, 1999). De plus, elles ont indiqué que le fait que la superviseure était à la fois responsable de la supervision individuelle et de la supervision de groupe assurait une meilleure continuité de leurs apprentissages.

Le prochain chapitre examinera à l'aide d'indicateurs comment la supervision mixte centrée sur le DPA a contribué à maximiser les apprentissages.

CHAPITRE V

LE DÉVELOPPEMENT DU POUVOIR D'AGIR DANS L'APPRENTISSAGE EN STAGE (DPA)

L'objectif principal de ce chapitre est d'examiner comment une supervision mixte centrée sur le DPA a contribué à maximiser l'apprentissage en stage. L'analyse s'appuie sur plusieurs instruments de cueillette : le questionnaire utilisé lors de la rencontre préstage, le journal de bord des étudiantes, le journal de bord de la superviseure en lien avec les supervisions de groupe ainsi que les enregistrements audio des supervisions de groupe. De cette manière, l'actualisation des quatre axes de pratique du DPA dans le cadre de la supervision offerte sera illustrée. Dans une dernière section, le rôle de la superviseure dans la mise en œuvre du DPA sera précisé.

5.1 L'adoption d'une unité d'analyse « acteur en contexte », étudiante en contexte

Cet axe de pratique sera analysé à l'aide de deux indicateurs, soit l'accès à des conditions de stage satisfaisantes, et la capacité de l'étudiant à saisir les obstacles ou les opportunités d'apprentissage de sa situation. Ces deux éléments donneront l'occasion d'analyser de quelle façon la supervision mixte a permis d'appréhender les situations concrètes des étudiantes dans l'apprentissage en stage en tenant compte des composantes individuelles et structurelles. Cette façon de faire visait à fournir un plus grand contrôle à chaque étudiante sur ce qui était important pour elles dans leurs apprentissages (ANAS, 2007 ; CRIEVAT, 2009 ; Le Bossé, 2004 ; Le Bossé, 2008 ; Le Bossé *et al.*, 2006 ; Le Bossé *et al.*, 2007 ; Le Bossé *et al.*, 2009). Il importe alors de préciser que la présence de ces deux indicateurs a été observée tout au long des

deux stages et a même commencé à se manifester lors de la rencontre préstage. Néanmoins, c'est en début de stage, et plus particulièrement lors du premier stage que l'accès à des conditions de stage satisfaisantes a pris une place privilégiée.

D'abord, l'accès à des conditions de stage satisfaisantes a pris une place importante dans le quotidien des étudiantes lors de la période d'intégration dans le milieu de stage. En fait, en début de stage, les étudiantes étaient toutes et chacune à leur façon, selon les particularités de leur milieu de stage, très inquiètes et avaient besoin d'être rassurées sur la pertinence de leur lieu de stage ou sur les activités offertes. Elles n'arrivaient pas encore à saisir concrètement de quelle manière l'expérience de stage se déroulerait sur le terrain. D'ailleurs, plusieurs auteurs s'entendent pour dire que l'intégration occasionne un sentiment d'incertitude chez les stagiaires (Boutin et Camaraire, 2001 ; Carey-Bélanger et Lindsay 1981 ; Khalid, 2003 ; Le Maistre *et al.*, 2001 ; Maheu, 2005 ; Racine *et al.*, 2003 ; Villeneuve, 1994). Les conditions de stage ont été discutées à différents moments : à la rencontre préstage, à la rencontre d'orientation du stage, lors des supervisions individuelles lorsque certains réajustements étaient nécessaires ou lors des supervisions de groupe. La supervision mixte a donc permis aux étudiantes d'exprimer leurs attentes en lien avec les conditions de stage, de présenter le contexte d'apprentissage dans lequel elles étaient et de discuter de leurs inquiétudes. Dans certains cas, les étudiantes ne voyaient pas comment les activités offertes par le milieu de stage permettraient de répondre aux objectifs du contrat pédagogique de l'École de travail social. Deux des quatre étudiantes se questionnaient sur la capacité de leur milieu de stage de leur offrir des occasions d'apprentissage satisfaisantes. Voici un exemple tiré d'un enregistrement audio d'une supervision de groupe :

J'ai seulement fait de la lecture, je pense que c'est un peu désorganisé. Ils ne savent pas trop les tâches qu'ils vont me faire faire. Ma répondante vient de finir son stage en avril, elle n'est pas vraiment expérimentée, même si elle est quand même la plus ancienne des employés. Hier, j'étais un peu tannée.

Une autre étudiante faisant son stage en milieu institutionnel s'inquiétait de l'arrimage entre ses heures de stages et de supervision. Elle fut déçue d'apprendre que le nombre d'heures de supervision exigé était compris dans le nombre d'heures de stage. Pour cette étudiante, la meilleure façon d'apprendre semblait reliée au temps accordé à l'intervention. Voici un extrait provenant d'un enregistrement audio d'une rencontre de groupe pour illustrer cet aspect :

Ouais, mais je comprends votre point de vue, pis en même temps, moi bien [...], pis le temps que je passe sur le terrain, c'est ce qui me semblait prioritaire pour apprendre. [...] tsé j'me disais, ah ben, j'manque du temps pour être sur le terrain avec les jeunes pis c'est ce que je veux faire, c'est ce qui me fait tripper du stage, [...] Ça fait que, j'suis un peu déçue là, [...].

La capacité des étudiantes à saisir les obstacles ou opportunités d'apprentissage de leur stage s'est manifestée après la rencontre dans le lieu de stage de la superviseure et du professeur de stage. Cette visite consistait à s'assurer que le milieu de stage offrait les conditions humaines, matérielles et d'encadrement suffisant pour la réalisation du stage. Les occasions d'apprentissage de chaque milieu de stage ont donc dû être adaptées en fonction des besoins des étudiantes, des milieux de stage et du programme de travail social. Les étudiantes s'entendaient toutes pour dire que cette rencontre a été déterminante et qu'il est important qu'elle ait lieu sans délai au moment de débiter le stage. Pour l'une de ces cinq étudiantes, cette rencontre a été particulièrement bénéfique puisqu'elle envisageait sérieusement de changer de milieu de stage. L'extrait suivant tiré du journal de bord de cette dernière montre que la rencontre a permis d'identifier les obstacles à l'apprentissage, mais aussi les opportunités dont parle Le Bossé (Le Bossé, 2004 ; Le Bossé *et al.*, 2007 ; Le Bossé *et al.*, 2009). «*Très pertinent. Je suis contente d'avoir eu cette rencontre pour clarifier certaines choses. Je me sens maintenant très à l'aise avec mon rôle, ce que je peux faire ou non...*»

Les étudiantes ont aussi été capables de reconnaître que les obstacles rencontrés durant le stage étaient des opportunités d'apprentissage à saisir. À cet égard, une étudiante décrit dans son journal de bord :

J'accepte les erreurs que j'ai faites. Je ne m'inquiète pas trop avec le fait que j'ai bloqué à quelques reprises. Aussi, je crois qu'en m'enlevant ainsi de la pression, au niveau de la performance, je me sens plus libre d'essayer de nouvelles approches. Toutefois, je constate aussi que je dois apprendre à être plus ferme.

5.2 La prise en compte du point de vue des étudiantes sur leur processus d'apprentissage

La prise en compte du point de vue des étudiantes sur leur processus d'apprentissage est un principe fondamental du DPA qui a été instauré dès la rencontre préstage, entre autres, par l'utilisation du questionnaire préstage, préalablement complété par l'étudiante. Ainsi, dès le début, les étudiantes ont été invitées à s'investir concrètement et activement dans leur processus d'apprentissage (Damant *et al.*, 2001 ; Le Bossé, 2004 ; Le Bossé, 2008 ; Le Bossé *et al.*, 2007 ; Le Bossé *et al.*, 2009 ; Lemay, 2007 ; Ninacs 2008). L'identification de leurs besoins d'apprentissage dans leurs propres termes et un accompagnement adapté dans « l'ici et le maintenant » sont les deux indicateurs retenus pour cet axe de pratique.

La supervision mixte a permis aux étudiantes de définir leurs besoins d'apprentissage dans leurs propres termes ainsi que d'envisager les solutions facilitant leur formation (Le Bossé, 2004 ; LeBossé *et al.*, 2007 ; Lemay, 2007 ; Ninacs, 2008). Tout au long des deux stages, les étudiantes étaient continuellement encouragées à donner leur avis sur les différents aspects liés à leurs apprentissages. La première manifestation a eu lieu au début du stage lorsque la superviseure a demandé de présenter leur lieu de stage lors de la supervision de groupe pour exposer leurs connaissances des contextes organisationnel et communautaire. Cette activité visait à évaluer les connaissances

des étudiantes à ce sujet, mais aussi à faciliter les discussions éventuelles de cas en familiarisant les membres du groupe de supervision à tous les lieux de stage. Les étudiantes ont alors exprimé qu'elles trouvaient cette activité répétitive puisqu'elles devaient présenter leur lieu de stage lors du séminaire. Elles ont alors précisé avoir davantage besoin de parler d'intervention et d'entendre les autres membres du groupe s'exprimer sur leurs expériences d'intervention. Voici l'un des commentaires émis lors du bilan d'une supervision de groupe qui a été tiré de l'enregistrement audio :

Ben c'est juste pour rajouter par rapport à nos rencontres de groupes, j'avais beaucoup d'attentes parce que je pense que c'est vraiment, pertinent, ben j'étais contente qu'on avait ces rencontres-là de groupe en plus des rencontres individuelles parce qu'on vit toutes des réalités différentes dans le stage, pis je trouve que ça peut être vraiment constructif et qu'on peut vraiment apprendre pis jusqu'à maintenant, je trouve, j'suis comme un peu, j'trouve que ça m'a pas tant apporté, j'trouve qu'on mise pas assez, on maximise pas assez ces rencontres-là, j'trouve, tsé c'est pas... aux rencontres de groupe.

À ce moment précis, un conflit de besoin était présent entre la superviseure et les étudiantes. Le besoin d'évaluation de la superviseure ne coïncidait pas avec celui des étudiantes consistant à vouloir parler davantage d'intervention. Après négociation, il a été convenu qu'il n'était pas possible de tenir compte uniquement du besoin des étudiantes en raison du rôle d'évaluateur de la superviseure. En fait, tenir compte du point de vue des étudiantes sur leur situation d'apprentissage, n'implique pas qu'elles en ont le monopole (Le Bossé, 2004). Cependant, trois différentes façons de faire ont tout de même été expérimentées afin de trouver une manière de respecter à la fois l'évolution des apprentissages des étudiantes, les objectifs du contrat pédagogique et le rôle d'évaluatrice de la superviseure. Enfin, ce besoin d'évaluation de la superviseure s'est effectué, en partie, en groupe et, par la suite, de façon plus continue, en supervision individuelle.

Pour favoriser la mise en place d'un accompagnement adapté aux besoins de l'étudiant dans « l'ici et le maintenant » lors des supervisions individuelles et de groupe une structure de base leur était offerte à laquelle s'ajoutaient les préoccupations du moment présent (Le Bossé *et al.*, 2006 ; Le Bossé *et al.*, 2007 ; Le Bossé *et al.*, 2009). D'abord, lors des supervisions individuelles, chacune des étudiantes avait la responsabilité de préparer un ordre du jour et de prioriser les points à discuter. En ce qui concerne les supervisions de groupe, il est arrivé à quelques reprises que l'ordre du jour soit ajusté en fonction des besoins ponctuels des étudiantes, par exemple pour discuter de certaines problématiques sociales rencontrées dans le cadre de leur stage. Ce genre de discussions n'était certainement pas prévisible, pas plus que les thèmes abordés, mais il s'agissait d'un besoin important à considérer dans la progression en stage. À titre d'exemple, lors d'une supervision de groupe, l'activité du jeu de rôle habituel a été remplacée par un retour sur une formation suivie par une étudiante au sujet de l'intervention auprès des personnes suicidaires, prolongée d'une discussion sur différents sujets. Voici un des commentaires faits par une étudiante lors du bilan de cette supervision de groupe provenant d'un enregistrement audio :

Ben, c'était vraiment intéressant aujourd'hui, pis j'ai trouvé ça le fun parce que sté, on avait au départ un plan, pis mettons, faire si, faire ça, pis j'ai trouvé ça bien que spontanément on laisse la place plus à la discussion, pis he, j'pense que c'était bien qu'on en discute et tout, et j'pense que c'était peut-être plus formateur à ce moment que de faire une mise en situation sur le sujet et tout, ça fait que j'ai trouvé ça vraiment bien.

Dans le cadre des supervisions individuelles, il est aussi arrivé que des étudiantes aient eu besoin d'être accompagnées pour surmonter certaines difficultés personnelles qui auraient pu devenir un obstacle aux apprentissages. Ainsi, pour ces étudiantes, la supervision individuelle a servi d'espace pour approfondir des dimensions personnelles qu'il n'aurait pas été possible d'effectuer en supervision de groupe.

Cette façon de faire a permis aux étudiantes concernées de se recentrer sur leurs apprentissages et ainsi, de retrouver leur capacité d'agir.

5.3 La conduite contextuelle des interventions

La conduite contextuelle des interventions a exigé de la part des étudiantes de tenir compte du contexte singulier et de la spécificité de la personne ou du groupe accompagné (Le Bossé *et al.*, 2006 ; Le Bossé *et al.*, 2007, Le Bossé *et al.*, 2009). En fait, dans le DPA, il n'existe pas de solutions universelles applicables à l'ensemble des situations d'interventions rencontrées puisque le général s'exprime dans le particulier (ANAS, 2007, Le Bossé *et al.*, 2007 ; Le Bossé *et al.*, 2009). Ainsi, pour être en mesure de mettre en application ce principe, les étudiantes ont dû prendre en considération deux caractéristiques, soit d'adapter l'accompagnement en fonction de la spécificité de chaque situation, soit de dégager des solutions originales d'intervention.

Pour offrir un accompagnement adapté en fonction de la spécificité de chaque situation vécue, les étudiantes ont dû apprendre à planifier leurs interventions en prévoyant une marge de manœuvre. Cette dernière consistait à donner aux étudiantes une liberté d'action suffisamment grande pour procéder aux ajustements exigés par le processus dynamique des situations rencontrées dans le cadre de leur stage. Cette façon de faire visait à surmonter ou à éliminer les obstacles qui contrevenaient à leur développement du pouvoir d'agir ou à celui des personnes ou des groupes accompagnés et ce, peu importe la nature, la gravité ou la cause de la situation-problème (Le Bossé *et al.*, 2007). Les étudiantes ont donc été sensibilisées au risque de faire une utilisation intégrale des outils standardisés (Le Bossé *et al.*, 2006 ; Le Bossé *et al.*, 2007 ; Le Bossé *et al.*, 2009). Voici, un extrait tiré du journal de bord de la superviseure vers la fin du deuxième stage pour appuyer ce point : « *Je les remets encore en garde sur le danger d'utiliser des outils de travail de façon rigide pour les*

personnes ou les groupes accompagnés et la nécessité du développement du jugement professionnel.»

Dans le cadre du premier stage, la mise à contribution du jugement professionnel était difficile pour les étudiantes puisqu'elles avaient peu d'expérience en intervention. La compréhension globale d'une situation ainsi que la capacité d'en saisir les éléments principaux étaient ardues. Une étudiante note dans son journal de bord :

Il est difficile pour moi d'arriver à évaluer la situation dans son ensemble et d'élaborer d'emblée une évaluation psychosociale et un plan d'intervention. Ces rencontres (supervision individuelle) sont précieuses pour bien développer cet aspect et évoluer dans les interventions liées à mon stage.

En fait, à ce stade, elles avaient davantage tendance à chercher une procédure spécifique à suivre par type de problématique rencontrée en se basant sur leurs notions théoriques ou leurs expériences pratiques. C'est plutôt lors du deuxième stage que les étudiantes ont montré leur capacité de planifier leurs interventions en laissant de la place à de l'imprévu (Le Bossé *et al.*, 2006 ; Le Bossé *et al.*, 2007 ; Le Bossé *et al.*, 2009). Voici un exemple illustrant cette évolution qui provient du journal de bord d'une étudiante :

À chaque intervention que je fais, je sens le stress descendre et j'essaie de me faire confiance et de me demander ce que je crois que je pourrais faire, plutôt que de me demander ce que je « devrais » suivre pour faire une bonne intervention. Ça change toute l'approche!

Cette façon de percevoir l'intervention a permis de procéder aux ajustements exigés par l'évolution de la situation. Néanmoins, cette habileté n'est pas encore maîtrisée et reste à s'améliorer dans le cadre du développement professionnel de chacune des étudiantes.

Pour favoriser l'élaboration de solutions originales d'intervention, les étudiantes ont dû apprendre à développer leur créativité pour inventer de nouvelles pistes de solutions au lieu d'avoir recours à des procédés standardisés (Le Bossé *et al.*, 2006 ; Le Bossé *et al.*, 2007 ; Le Bossé *et al.*, 2009). La supervision de groupe a été particulièrement utile pour développer cette habileté grâce aux discussions de cas. Lorsqu'une étudiante soumettait une situation d'intervention en discussion de cas, elle devait préalablement décrire la situation-problème, faire part de ses difficultés ainsi que de ses attentes envers le groupe de supervision. La discussion de cas avait pour objectif de travailler ensemble à dégager des solutions originales d'interventions pour des situations uniques. Les étudiantes ont donc contribué à trouver des pistes de solutions dans des situations où elles étaient soit engagées directement, soit indirectement. Le contexte de la supervision de groupe a donc donné l'opportunité aux étudiantes de réfléchir sur des situations d'intervention réellement vécues et sur d'autres qu'elles pourraient éventuellement rencontrer dans leur pratique professionnelle. Cette façon de faire a aussi fourni l'occasion de les préparer à une pratique diversifiée et de constater qu'il y avait plusieurs pistes d'intervention possibles pour une même situation-problème. À cet effet, une étudiante mentionne dans son journal de bord : *«J'ai aussi réalisé qu'il existe une multitude de façons différentes d'intervenir et d'atteindre nos objectifs d'intervention qui peuvent tous être très bons.»*

Pour être capable de dégager des solutions originales d'intervention, elles ont dû comprendre l'importance de croire au potentiel de la personne ou du groupe accompagné pour améliorer sa situation et ce, peu importe la problématique. Ainsi, les étudiantes ont eu à apprendre à découvrir les forces et les ressources des personnes ou groupes accompagnés à utiliser en vue d'atteindre l'objectif identifié. Pour l'élaboration de celui-ci, les étudiantes ont été invitées, à partir du besoin identifié par la personne ou le groupe accompagné, à tenir compte de son langage, de sa réalité quotidienne ainsi que de son cadre de référence. Les étudiantes n'ont donc

pas été invitées à planifier à l'avance leurs interventions en fonction du type de problématique de la personne ou du groupe à rencontrer. Elles ont plutôt été incitées à accueillir ces derniers, comme ils se présentaient dans « l'ici et le maintenant ». Cette façon de procéder a permis aux étudiantes d'augmenter leur capacité de construire de nouvelles solutions aux problèmes rencontrés et ce, en collaboration avec la personne ou le groupe accompagné. Subséquemment, les étudiantes ne pouvaient pas se considérer comme d'uniques expertes des situations d'interventions rencontrées. Elles ont dû apprendre à partager leur pouvoir en faisant davantage appel à la coopération des personnes et des groupes accompagnés (Le Bossé *et al.*, 2007).

La superviseure a pu ainsi observer la capacité du groupe d'étudiantes, à explorer les forces et les ressources lors du visionnement d'un extrait vidéo d'une entrevue individuelle présenté par une des cinq étudiantes. En fait, les étudiantes ont eu le réflexe de se centrer sur l'émergence des forces et des ressources pouvant favoriser le changement souhaité chez la personne accompagnée au lieu de viser seulement la recherche de la cause du problème.

Évidemment, dégager des solutions originales d'intervention est un exercice sans fin. Les étudiantes ont développé des connaissances de base sur cette façon de concevoir l'intervention, mais leur exploration et leur approfondissement ne fait que commencer. De plus, le développement de cette habileté chez les étudiantes sera aussi influencé par l'expérience théorique et pratique des différents intervenants rencontrés dans l'exercice de leur profession, par le type d'encadrement clinique auquel elles auront accès dans leur milieu de travail ainsi que par les déterminants organisationnels de ce dernier.

5.4 La démarche d'action conscientisante d'apprentissage

Cette démarche d'action conscientisante consistait à sensibiliser les étudiantes à l'aide d'une démarche d'action réflexive à l'importance de tenir compte à la fois des conditions individuelles et structurelles du changement social (Le Bossé *et al.*, 2006). Ainsi, pour évaluer le degré de prise de conscience des étudiantes dans leurs apprentissages en stage, les quatre étapes élaborées par Ninacs (2008) ont été utilisées : la conscience individuelle, la conscience sociale, la conscience collective et la conscience politique.

D'abord, la conscience individuelle avait pour objectif de faire prendre conscience à chacune des étudiantes qu'elles avaient des connaissances, habiletés et aptitudes à développer avant de devenir travailleuse sociale (Ninacs, 2008). Les étudiantes ont donc été amenées à se questionner sur elles-mêmes, à s'auto-évaluer et à identifier leurs forces et leurs limites. Pour ce faire, plusieurs moyens ont été utilisés tels que le questionnaire de la rencontre préstage, les questionnaires bilans, les supervisions individuelles et de groupes, le journal de bord, les discussions de cas, les jeux de rôle, le verbatim, les enregistrements audio et vidéo ainsi que les évaluations formatives et sommatives. À titre d'exemple, dans le questionnaire de la rencontre préstage, les étudiantes devaient répondre à la question servant à identifier ce qu'elles aimeraient faire et apprendre dans le cadre de leurs stages. Plusieurs besoins d'apprentissages ont été précisés comme ceux de partager des expériences, des apprentissages et des difficultés rencontrées avec d'autres étudiantes, d'avoir plus d'assurance en intervention, d'expérimenter l'intervention individuelle, familiale et de groupe, de se familiariser avec certaines approches spécifiques, de connaître le fonctionnement d'un organisme communautaire, de pratiquer la tenue de dossier, et de faire des liens entre la théorie et la pratique. Par la suite, le questionnaire bilan du premier stage invitait également les étudiantes à exprimer leurs attentes particulières en lien avec le deuxième stage. Celles-ci consistaient à gérer son temps, à monter un projet et à le

prendre en charge, à continuer de développer les apprentissages et à s'assurer que la supervision continuait d'être adaptée aux besoins d'apprentissage.

Pour le développement de la conscience collective, les étudiantes ont dû se rendre compte qu'elles n'étaient pas les seules en situations d'apprentissages (Ninacs, 2008). C'est la supervision de groupe qui permettra à la conscience collective de se manifester. Elle donnera l'occasion aux étudiantes de partager entre elles leurs idées, questionnements et inquiétudes. La conscience collective du groupe a donc été influencée par chacune des étudiantes. La conscience individuelle de ces dernières a également été influencée par la conscience collective du groupe. En fait, celle-ci a commencé à se manifester dès la première supervision de groupe du premier stage, lorsque les étudiantes ont pris conscience qu'elles n'étaient pas les seules en apprentissage. Par la suite, elles ont accepté de travailler ensemble dans un but commun qui est celui de devenir travailleuse sociale. Ainsi, elles ont probablement reconnu le groupe comme étant un moyen de réaliser leurs besoins individuels d'apprentissage et de contribuer à l'accomplissement de ceux des autres membres du groupe de supervision. Voici un extrait audio d'une rencontre de groupe illustrant cet aspect :

Ben, je pense que ça va être intéressant pour justement avoir l'avis et les conseils de tout le monde. C'est le fun, genre on a plein d'inquiétudes, on vit plein d'affaires, pis là, y a juste à mettons, bon on vit une problématique quelconque, ben là tout le monde amène des solutions pis là ça te fait voir d'autres aspects, pis ça j'trouve ça vraiment le fun.

La conscience sociale consistait à sensibiliser les étudiantes aux problèmes individuels et collectifs qui sont influencés par la façon dont la société est organisée (Ninacs, 2008 : 21). Les étudiantes ayant participé à ce projet de supervision centrée sur le DPA ont manifesté un degré de conscience sociale plutôt élevé. En fait, elles étaient très conscientes qu'elles faisaient partie de la même société que les personnes ou les groupes accompagnés et qu'elles pouvaient être ou avaient déjà été touchées

par des problématiques semblables (Ninacs, 2008). À titre d'exemple, dans les rencontres de groupe, certaines d'entre elles ont avoué être très sensibles à la problématique du suicide puisqu'elles avaient été touchées de près par celle-ci. Elles ont aussi été capables de partager entre elles certaines de leurs expériences personnelles et professionnelles en lien avec d'autres problématiques sociales : la difficulté d'accès aux services de santé, le manque de ressources, les impacts de la stigmatisation des troubles mentaux, la consommation des jeunes, la violence conjugale, la compromission de la sécurité et du développement des enfants, etc.

Enfin, pour ce qui est de *la conscience politique*, les étudiantes ont aussi eu plusieurs opportunités de réfléchir sur les causes et les enjeux des problèmes sociaux rencontrés dans leurs interventions, de reconnaître que la solution des problèmes d'ordre structurel passe par le changement social et d'être sensibilisées à l'importance d'influencer ce dernier dans leur pratique quotidienne d'intervention lorsque cela est possible (ANAS 2007 ; CRIEVAT, 2009 ; Le Bossé, 2004 ; Le Bossé, 2008 ; Le Bossé et Lavallée, 1993 ; Le Bossé *et al.*, 2006 ; Le Bossé *et al.*, 2007 ; Le Bossé *et al.*, 2009 ; Ninacs, 2008). En fait, elles ont eu l'occasion de questionner et de discuter de la logique de certaines règles et de certaines façons de faire contrevenant au développement du pouvoir d'agir des personnes accompagnées. L'importance de donner leur opinion lors des différentes réunions d'équipe, de participer à des comités et de poser certaines actions concrètes lorsque celles-ci étaient appropriées a aussi été soulevée comme moyen d'influencer le changement social au quotidien. Voici un des événements décrits par la superviseure explicitant cette manifestation. Les faits ont été retracés dans le journal de bord de la superviseure, dans celui d'une des étudiantes ainsi que sur les enregistrements audio des rencontres de groupe.

Ainsi, une étudiante a réussi à faire changer un des critères d'admission pour un service d'hébergement jeunesse offert dans son milieu de stage pour augmenter l'accessibilité à ce type de ressource. L'étudiante en question a commencé à

questionner les critères d'admission de son milieu de stage après avoir dû refuser une première demande d'hébergement lors d'une entrevue téléphonique. L'étudiante s'est d'abord exprimée sur cet aspect dans son journal de bord pour ensuite l'amener en discussion en supervision individuelle. La superviseure lui a ensuite suggéré de ramener cette situation en supervision de groupe pour avoir l'opinion du groupe. Ceci a permis à l'étudiante d'obtenir plusieurs pistes d'intervention et d'être encouragée à poursuivre les démarches pour clarifier la situation. Elle a donc continué à faire son exploration en questionnant le personnel de son milieu de stage et en planifiant une rencontre avec une personne-ressource de l'Office municipal d'habitation. Cette dernière l'aurait informée à sa grande surprise que le critère qui était appliqué depuis plusieurs années et qui était responsable d'un bon nombre de refus n'était pas nécessaire. Le changement au niveau de ce critère d'admission a donc été effectué par la suite dans son milieu de stage. L'étudiante a fait le suivi de l'évolution de ce dossier auprès du groupe de supervision. Ce dernier était bien fier d'elle et lui a signalé l'importance du changement qu'elle a réussi à faire. L'étudiante semblait bien ravie de l'appréciation des membres du groupe et de voir l'influence qu'elle a pu avoir au sein de son milieu de stage.

5.5 Le rôle de la superviseure centré sur le DPA

Cette section met l'accent sur le rôle de la superviseure (moi-même) dans la mise en œuvre des quatre axes de pratique. C'est pour accompagner les étudiantes dans leur processus d'apprentissage que j'ai dû tenir compte de plusieurs éléments.

Premièrement, dans l'adoption d'une unité d'analyse « acteur en contexte », étudiant en contexte, j'ai dû accompagner les étudiantes en prenant en considération leurs réalités spécifiques impliquant différents acteurs tels que : l'étudiante, le milieu de stage, l'université et la superviseure. Pour les quatre étudiantes se retrouvant dans un

milieu communautaire avec un cadre d'intervention informel, cela consistait d'abord à leur faire prendre conscience que les étapes du processus d'intervention se retrouvaient également à l'intérieur d'un cadre d'intervention informel. Par la suite, j'ai amené les étudiantes à décortiquer leurs interventions pour mettre en mots leurs pratiques tant à l'oral qu'à l'écrit (par exemple, journal de bord, tenue de dossiers, transcriptions verbatim) et ainsi les amener à faire du formel avec de l'informel. Cette tâche était essentielle pour répondre aux objectifs du contrat pédagogique comportant une structure prédéterminée par le programme de formation pratique du baccalauréat en travail social et une visée de reconnaissance officielle des acquis ainsi que pour leur permettre de répondre aux exigences de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OPTSQ, 2007, 2008). Deuxièmement, l'accent a dû être mis sur la connaissance des forces et des ressources de chaque étudiante tout au long des deux stages tant en supervision individuelle et de groupe qu'au cours des évaluations formatives et sommatives (Le Bossé *et al.*, 2007). Il est aussi important de mentionner que l'exploration des forces et des ressources a débuté dès la rencontre préstage puisque le questionnaire à remplir en prévision de cette dernière tenait compte de cet aspect. Les rencontres individuelles avaient l'avantage de mieux connaître chacune des étudiantes et, par conséquent, de mieux cibler leurs forces et leurs ressources pouvant ensuite être ramenées en groupe.

Afin de prendre en compte le point de vue de l'étudiant sur son processus d'apprentissage, une négociation continue des modalités d'accompagnement a dû être présente en respectant, bien sûr, les contraintes des différents acteurs (Le Bossé, 2008 ; Le Bossé *et al.*, 2006 ; Le Bossé *et al.*, 2007 ; Le Bossé *et al.*, 2009). Alors, j'ai continuellement tenu compte du point de vue des étudiantes et ce, tant en supervision individuelle qu'en supervision de groupe. À chaque fin de rencontre individuelle et de groupe, un bilan était fait pour connaître leur appréciation de la supervision. De plus, à la fin du premier et du deuxième stage, un questionnaire leur a été remis pour évaluer l'encadrement reçu de la superviseuse, du milieu de stage et de

l'université. J'ai aussi été très soucieuse tout au long du déroulement du projet de stage de maîtrise d'éviter d'adopter uniquement une position d'experte en acceptant de partager mon pouvoir avec les étudiantes (Le Bossé *et al.*, 2007 ; Le Bossé *et al.*, 2009). Pour ce faire, j'ai cru en la capacité de ces dernières de mettre en place des solutions adéquates lors de la présence d'opportunités ou d'obstacles rencontrés dans la cadre de leurs stages. Ceci s'est effectué en écoutant l'orientation que les étudiantes souhaitent prendre afin d'augmenter leur capacité d'agir et en les interrogeant sur leurs perceptions de la situation en cause.

Le défi rencontré pour la conduite contextuelle des interventions a été d'essayer d'écartier le piège des généralités (Le Bossé *et al.*, 2007) pour éviter un sentiment d'impuissance chez la stagiaire et, par conséquent, chez la personne ou le groupe accompagné. J'ai donc amené les étudiantes à interroger les personnes accompagnées de façon à ce qu'elles puissent préciser par elles-mêmes leur situation en tenant compte de la singularité de chaque individu et de chaque situation. Enfin, les étudiantes demeurent en apprentissage pour cet axe de pratique même si une évolution a été notée entre le premier et le deuxième stage. J'ai d'abord constaté la difficulté des étudiantes à analyser les différents éléments d'une situation-problème et à en décrire les comportements observables. Deuxièmement, les étudiantes étaient portées à focaliser leurs entrevues sur le problème présenté par la personne accompagnée. Elles avaient alors de la difficulté à aborder et à analyser d'autres thèmes que celui qui était identifié lors de la description du problème pour soutenir la personne accompagnée dans un processus de changement. Il ne faut toutefois pas oublier de mentionner que cette façon de faire n'est pas facilement applicable et ce, même pour des travailleurs sociaux d'expérience. Enfin, l'adoption d'une démarche conscientisante d'apprentissage consistait à encourager les étudiantes à expérimenter concrètement sur le terrain le processus d'intervention, à analyser et à réfléchir sur leur pratique (Le Bossé, 2008 ; Le Bossé *et al.*, 2006 ; Le Bossé *et al.*, 2007 ; Ninacs, 2008).

En guise de conclusion, la supervision mixte centrée sur le DPA a été très profitable pour l'application de cet axe de pratique puisqu'elle a permis aux étudiantes non seulement de se prononcer sur différents milieux et contextes d'intervention, mais aussi d'être témoins de divers styles d'intervention et façons de faire. Elles pouvaient, par la suite, utiliser ces nouvelles connaissances dans leur milieu de stage si cela était approprié. De plus, lors des supervisions individuelles, elles étaient incitées à ramener en supervision de groupe, certaines de leurs situations d'intervention pouvant servir d'apprentissages à la supervision de groupe. Les étudiantes ont aussi été capables de montrer leur capacité à transférer leurs nouveaux apprentissages à de nouvelles situations d'intervention (Le Bossé, 2008 ; Le Bossé *et al.*, 2006 ; Le Bossé *et al.*, 2007 ; Ninacs, 2008). En fait, j'ai observé à plusieurs reprises que les étudiantes s'inspiraient de certaines façons de faire ou utilisaient les pistes de solutions suggérées par les membres du groupe de supervision (incluant celles de la superviseure) dans leurs situations d'intervention. C'est dans cette optique que plusieurs autres outils pédagogiques ont été utilisés comme le journal de bord, la discussion de cas, le jeu de rôle, le verbatim, l'écoute d'un extrait d'un enregistrement audio d'une rencontre de groupe ainsi que le visionnement d'un segment d'une entrevue individuelle. Pour ce qui est de la présentation de ces trois derniers outils, les étudiantes concernées devaient cibler une section d'entrevue d'une durée de 10 minutes.

Synthèse

Ce cinquième chapitre a permis de montrer de quelle manière, les différents axes de pratique du DPA se sont manifestés durant le projet de supervision mixte centrée sur le DPA offert aux étudiantes du baccalauréat en travail social. Par ailleurs, la contribution de la superviseure dans la mise en œuvre du DPA a aussi été illustrée.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES D'AVENIR POUR L'APPRENTISSAGE EN STAGE

Cet essai fait suite à un stage de deuxième cycle ayant été effectué à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), plus spécifiquement, à l'École de travail social à l'intérieur du programme de formation pratique du baccalauréat. L'expérience de stage de deuxième cycle consistait à répondre à la question suivante : *Comment une supervision mixte soit individuelle et de groupe centrée sur le DPA a pu contribuer à maximiser l'apprentissage en stage d'étudiants en stage en travail social.* Le projet de stage de maîtrise visait à offrir une supervision privée de type mixte à cinq étudiantes de troisième année ayant deux stages à réaliser à temps plein, à l'automne 2009 et à l'hiver 2010. L'objectif était d'expérimenter une nouvelle modalité de supervision pour maximiser l'apprentissage en stage des étudiantes afin de mieux les préparer aux nouvelles réalités de plus en plus complexes et exigeantes de la profession.

Le DPA de Le Bossé *et al.* (2007) est l'élément central de cet essai et ses quatre axes ont été privilégiés : 1) l'adoption d'une unité d'analyse « acteur en contexte », « étudiant en contexte », 2) la prise en compte du point de vue de l'étudiant concerné sur son processus d'apprentissage, 3) la conduite contextuelle des interventions et 4) l'adoption d'une démarche conscientisante. La supervision mixte et l'aide mutuelle utilisées dans le travail de groupe ont aussi été retenues comme éléments du cadre d'analyse.

Premièrement, l'opérationnalisation des quatre axes de pratique du DPA a permis d'observer que les étudiantes ont été encouragées tout au long de leurs stages à développer leur DPA et à faire de même avec les personnes ou les groupes accompagnés. En fait, les étudiantes ont d'abord et avant tout été sensibilisées à

l'importance de croire au potentiel des personnes accompagnées de changer leur situation et ce, peu importe la problématique en cause (Le Bossé, 2008 ; Le Bossé *et al.*, 2007 ; Lemay, 2007 ; Ninacs, 2008 ; Rappaport, 1984). En conséquence, cette façon de faire incitait d'emblée les étudiantes à s'intéresser aux forces et aux ressources des personnes ou des groupes accompagnés plutôt que de focaliser uniquement sur leurs difficultés. Forcément, elles devaient considérer les points de vue des personnes accompagnées et ne pouvaient pas se considérer comme les uniques expertes de la production du changement. Contrairement aux approches professionnelles inspirées du modèle traditionnel où l'intervenant agit à titre d'expert, le DPA implique que ce dernier partage son pouvoir, soit avec la personne, soit avec le groupe qui est accompagné. Enfin, la démarche d'action conscientisante a permis de sensibiliser les étudiantes à tenir compte à la fois des aspects individuels et structurels des situations d'intervention rencontrées et de l'importance d'influencer le changement social au quotidien lorsqu'il est approprié et nécessaire. L'approche centrée sur le DPA devient intéressante pour la formation en travail social puisqu'elle consiste à transformer les rapports sociaux dans la perspective d'obtenir une meilleure justice sociale en tenant compte de l'individu dans son contexte individuel et structurel, ce qui rejoint les valeurs propres du travail social.

L'accent mis sur l'identification des forces et des ressources dans le DPA a aussi favorisé le développement de la confiance en soi des étudiantes et la constatation que cet élément a été essentiel dans leur processus d'apprentissage. En début de stage, les étudiantes se retrouvaient dans une situation d'insécurité parce qu'elles ne savaient pas trop à quoi s'attendre et comment s'adapter à ce nouveau contexte d'apprentissage (Boutin et Camaraine, 2001 ; Carey-Bélanger et Lindsay 1981 ; Khalid, 2003 ; Le Maistre *et al.*, 2001 ; Maheu, 2005 ; Racine *et al.*, 2003 ; Villeneuve, 1994). C'est en s'engageant activement dans leur processus d'apprentissage, en accumulant de l'expérience, en faisant une réflexion critique sur cette dernière, en inventant de nouvelles pistes de solutions et en acceptant de prendre

des risques pour sortir des sentiers battus qu'elles ont pris une forme de contrôle sur leur situation d'apprentissage. Le développement de la confiance en soi dans l'apprentissage du travail social lors de stages pourrait certainement faire l'objet d'une recherche intéressante.

Ensuite, la modalité de supervision mixte privilégiée pour la mise en œuvre des quatre axes de pratique de Le Bossé *et al.* (2007) s'est avérée une formule gagnante. D'abord, le soutien dans l'apprentissage en stage a été l'élément reconnu comme étant le plus déterminant par les étudiantes. Ce résultat coïncide avec les propos de plusieurs auteurs stipulant l'importance de bien soutenir les étudiants lors du processus d'apprentissage pour faciliter l'intégration au milieu de stage et le développement professionnel de l'identité puisque l'apprentissage de la profession est complexe et source d'anxiétés (Boutet et Rousseau, 2002 ; Boutin et Camaraine, 2001 ; Carey-Bélanger et Lindsay 1981 ; Khalid, 2003 ; Le Maistre *et al.*, 2001 ; Maheu, 2005 ; Racine, *et al.*, 2003 ; Villeneuve, 1994). De plus, les étudiantes ont constaté que les bénéfices de chacune des modalités de supervision offertes étaient différents, mais complémentaires (Walter et Young, 1999). Le chapitre quatre met en valeur cet aspect lors de l'analyse de l'appréciation des étudiantes par type de supervision offerte. Les avantages de la supervision individuelle sont le soutien plus personnalisé dans l'apprentissage en stage, le travail en profondeur, la disposition d'un moment réservé et d'un endroit privilégié entre l'étudiante et la superviseure ainsi que la découverte de soi. En revanche, le soutien émotionnel entre les étudiantes, la confrontation des idées, le partage d'informations, la poursuite d'un projet commun, l'expérimentation des façons d'être et de faire sont les avantages qui ont été identifiés lors de la supervision de groupe. À cet égard, les participantes s'entendaient toutes pour dire que la supervision mixte a été la plus appréciée et qu'elles la recommanderaient à d'autres étudiants et étudiantes. Ce résultat permet alors de s'interroger à propos de la sous-utilisation de la supervision de groupe, malgré la reconnaissance de sa pertinence, tant dans les établissements d'éducation

que dans les milieux de pratique des travailleurs sociaux (Berteau, 2006 ; Gagnier et Bigras, 2000, Turcotte et Lindsay 2008 ; Villeneuve et Berteau, 2008). En conséquence, la modalité de supervision mixte proposée dans cet essai, serait sûrement une avenue très profitable à considérer pour la formation pratique des stagiaires. Il est également important de souligner que la supervision mixte répond aux attentes de la formation initiale en travail social puisqu'elle a permis aux étudiantes d'être exposées à un plus grand nombre de situations et à des milieux de stage variés. De plus, la supervision mixte a contribué à les préparer à une pratique diversifiée (Hébert et Lessard, 2005 ; Mayer, 2002 ; Rondeau et Commelin, 2007).

Par ailleurs, l'aide mutuelle a été retenue comme élément du cadre d'analyse puisqu'il s'agit du concept-clé du travail social de groupe et qu'il favorise le DPA en raison de l'accent mis sur les forces ainsi que sur les ressources des personnes (Berteau, 2006 ; Steinberg, 2008 ; Turcotte et Lindsay, 2008). L'objectif consistait donc à développer un climat propice à l'aide mutuelle. Sur cet aspect, le chapitre quatre permet de constater que les deux conditions nécessaires à l'aide mutuelle étaient présentes : soit la liberté d'expression, soit la contribution de chaque membre. Les neuf dynamiques d'aide mutuelle de Steinberg (2008) se sont manifestées de diverses façons et à différents degrés d'intensité. Deux d'entre elles ont été identifiées comme ressources particulières, c'est-à-dire le soutien émotionnel et les demandes mutuelles d'aide. Il faut dire que le soutien émotionnel est une des ressources indispensables à la formation d'un système d'aide mutuelle ; en contrepartie, les demandes d'aide mutuelle sont nécessaires pour que les membres d'un groupe puissent réaliser un travail en commun (Steinberg, 2008). Enfin, l'ensemble des manifestations d'aide mutuelle permet de faire ressortir la contribution importante du travail de groupe dans l'exploitation du potentiel du DPA. D'ailleurs, Ninacs (2008) considère que le groupe est le véhicule par excellence pour faire émerger le DPA. Les constats de ce projet de stage de maîtrise sont clairs : la modalité de supervision mixte offerte a été très bénéfique pour les cinq étudiantes concernées. Par ailleurs, ce

type de projet était un peu moins avantageux pour la superviseuse ; il nécessite un investissement important en termes de temps et d'énergie en raison du grand nombre d'heures d'encadrement à offrir. De plus, une très grande capacité d'adaptation, de polyvalence et de créativité a été nécessaire de la part de la superviseuse. Une bonne connaissance à la fois du milieu communautaire et institutionnel, des pratiques de groupe et du DPA, une expérience solide en intervention ainsi qu'une formation initiale sur l'encadrement en stage sont aussi des critères à considérer pour le travailleur social désirant expérimenter ce genre de pratique.

Cette expérience a été fort enrichissante et a permis de constater que malgré la reconnaissance de l'apport essentiel de la supervision individuelle dans l'apprentissage en stage, la supervision de groupe devrait être davantage utilisée pour maximiser les apprentissages. La reprise de ce type de projet à une plus grande échelle pourrait sûrement contribuer à expliciter un peu mieux l'apport d'une modalité de supervision mixte centrée sur le DPA dans l'apprentissage en stage. De plus, cette étude réflexive aura certainement comme avantage d'alimenter la discussion sur l'expérience en stage ainsi que sur l'exploration de nouvelles modalités de supervision. L'objectif poursuivi pourra ainsi soutenir les étudiantes dans leur processus d'apprentissage et mieux les préparer aux nouvelles réalités de la profession.

BIBLIOGRAPHIE

- Association Nationale des Assistants de Service Social (ANAS, 2007). L'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir : une alternative crédible ? *Actualité/Entrevue*. En ligne. <<http://anas.travail-social.com/>>. Consulté le 10 juillet 2010.
- Bergeron, D. et Robert, M. (2007). Plaidoyer pour un travail... social!, *Intervention, la revue de l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec*, (127), 110-116.
- Berteau, G. (2006). La pratique de l'intervention de groupe : perceptions, stratégies et enjeux, *Collection Problèmes Sociaux Interventions Sociales*, Montréal : Presses de l'Université du Québec, 229 pages.
- Bourgon, M. et Gusew, A (2007). L'intervention individuelle en travail social, *Introduction au travail social*. Dans Jean-Pierre Deslauriers et Yves Hurtubise (Dir), (2e éd.). Québec : Presses de l'Université Laval, les éditions de l'IQRC, 241-265.121-141.
- Boutet, M. et Rousseau, N. (2002). Pour une meilleure dynamique de la triade, *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 81-95.
- Brodeur, N. et Berteau, G. (2007). La réflexion éthique : une dimension essentielle dans la pratique du travail social. Dans Jean-Pierre Deslauriers et Yves Hurtubise (Dir), *Introduction au travail social*. (2e éd.). (p. 241-265). Québec : Presses de l'Université de Laval, les éditions de l'IQRC.
- BOGO, M. (2006). Concepts, processes, & interviewing, *Social work practice*: Columbia University Press, New York, 2006.
- Boutin, G. et Camaraine, L. (2001). Les méthodes, les procédés et les techniques. *Accueillir et encadrer son stage : guide pratique à l'usage de l'enseignement-formateur*, Montréal : Éditions nouvelles, 59-82.
- Carette, J. (2000). Travailler le social. *Nouvelles pratiques sociales*, 13(1), 1-4.

- Carey-Bélanger, É. et Lindsay, J. (1981). Le diagnostic pédagogique dans une perspective de développement et de système : concept et instrument, *Service social*, 30, 28-51.
- Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT 2009). L'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités : Regards croisés sur la recherche, la pratique de l'intervention sociale et la formation. *Bulletin du CRIEVAT/Entretien*, 3(5), octobre 2009.
- Couturier, Y. et Carrier, S. (2004). Pratiques fondées sur les données probantes en travail social : un débat émergent. *Nouvelles pratiques sociale*, Université du Québec à Montréal, 16(2), 68-79.
- Damant, D., Paquet, J. et Bélanger, Jo. (2001). Recension critique des écrits sur l'empowerment ou quand l'expérience des femmes victimes de violence conjugale fertilise des constructions conceptuelles. *Recherches féministes*, 14(2), .133-154.
- Drolet, A. (1998). Le cahier du superviseur au Baccalauréat en travail social. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi, 7-10.
- Dupuis, A. et Farinas, L. (2010). Vers un appauvrissement managérialiste des organisations de services humains et complexes ? *Nouvelles pratiques sociales*, 22(2), 51-65.
- Fournier, D. (2007). La supervision dans la formation en service social. *Deuxième congrès international des formateurs en travail social et des professionnels francophones de l'intervention sociale*, Montréal : École de service social, Université du Québec à Montréal, Namur, Belgique du 03 au 07 juillet 2007.
- Fortin, J.P., Groleau, G., O'Neil, M., Lemieux, V., Cardinal, L. et P. Racine (1992). Villes et villages en santé : Les conditions de réussite, *Promotion de la santé*, vol, 31, #2, 6-10.
- Fortin, P. (2003). L'identité professionnelle des travailleurs sociaux, chap.4 in *Crise de l'identité professionnelle et professionnalisme*, Dans J.A. Legault (Dir), Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec, 85-104
- Freire, P. (1980). Pédagogie des opprimés, suivi de conscientisation et révolution, Édition Paris La découverte/ Maspero ; 130 ; c1980 ; traduit du brésilien, 202 pages.

- Gagnier, J.-P. et Bigras, M. (2000). La supervision de groupe. Dans Daniel Boisvert (Dir). *L'autonomie des équipes d'intervention communautaire : modèles et pratique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, chapitre sur la supervision de groupe, 69-85.
- Groulx, L.-H. (2007). L'histoire du service social : éléments de base, *Introduction au travail social*, (2e éd.). Dans Jean-Pierre Deslauriers et Yves Hurtubise (Dir), Québec : Presses de l'Université de Laval, les éditions de l'IQRC, 41-68.
- Gibleman, M. (1999). The Search for Identity : Defining Social Work-Past, Present, Future. *Social Work*, 44(4), ProQuest Sociology, 298-310.
- Guberman, N., Dorvil, H. et Maheu, P. (1987). Amour, bain, comprimé ou l'ABC de la désinstitutionalisation, *Commission d'enquête sur les services de santé et les services sociaux*, Synthèse critique, 23, Québec, Publication du Québec.
- Hatzfeld, H. (2007). La supervision en travail social : une légitimité à construire. Dans Paule Lebbe-Berrier (Dir), *Supervisions éco-systémiques en travail social : Un espace tiers nécessaire*, Édition Érès, 229-248.
- Hébert, L. et Lessard, P. (2005). Le stage polyvalent en service social : un modèle prometteur, *Intervention*, (122), 130-137.
- Hurtubise, Y. et Deslauriers, J.-P. (2007). Le travail social, entre la discipline et la profession, *Introduction au travail social*. Dans Jean-Pierre Deslauriers et Yves Hurtubise (Dir), (2e éd.). Québec : Presses de l'Université Laval, les éditions de l'IQRC, 241-265.
- Jetté, C. et Goyette, M. (2010). Pratiques sociales et pratiques managériales : des convergences possibles ? *Nouvelles pratiques sociales*, 22(2), 25-34.
- Kadushin, A. et Harkness, D. (2002). The Group Conference in Supervision, (4th ed.), New York : Columbia University Press, 389-426.
- Karsz, S. (2004). Pourquoi le travail social ? Définitions, figures, clinique, *Actions sociales*, Paris : Dunod, 1-7.
- Karsz, S. (2008). Empowerment : une notion bien-pensante permet-elle de penser ? *Nouvelles pratiques sociales*, 21(1), 150-157.
- Khalid, M. (2003). Fondements et principes éducatifs de la formation pratique en travail social, *Intervention*, 118, 41-48.

- Krejsler, J. (2005). Professions and their Identities : How to explore professional development among (semi-) professions, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(4) 335-357.
- Lajoie, R. (2002). De la nécessité du soutien clinique et de la transmission des savoirs. *Prisme*, (39), 48-59. #Repère A452272
- Lecomte, C. et Savard, R. (2004). Supervision clinique : Un processus de réflexion essentiel au développement de la compétence professionnelle, *Manuel de réadaptation psychiatrique*, (Chapitre 12), 315-349.
- Lecomte, R. (2000b). La nature du travail social contemporain, dans J.P. Deslauriers et Y. Hurtubise (sous la dir. De), *Introduction au travail social*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 17-34.
- Le Bossé, Y. (2004). De l'habilitation au pouvoir d'agir : vers une appréhension plus circonscrite de l'empowerment, *Nouvelles Pratiques Sociales*, 16(2), 30-51.
- Le Bossé, Y. (2008). L'empowerment : de quel pouvoir s'agit-il ? *Nouvelles pratiques sociales*, 21(1), 138-149.
- Le Bossé, Y., Bilodeau, A., Chamberland, M. et Martineau, S. (2009). Développer le pouvoir d'agir des personnes et des collectivités ; Quelques enjeux relatifs à l'identité professionnelle et à la formation des praticiens du social, *Nouvelles Pratiques Sociales*, 21(2), 174-190.
- Le Bossé, Y., Bilodeau, A. et Vandette, L. (2006). Les savoirs d'expérience : un outil d'affranchissement potentiel au service du développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités, *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 183-204.
- Le Bossé, Y., Chamberland, M., Bilodeau, A. et Bourassa, B. (2007). Formation à l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (DPA) : étude des modalités optimales de supervision, *Travailler le social*, 38-39-40, 133-157.
- Le Bossé, Y. et Lavallée, M. (1993). Empowerment et psychologie communautaire, Aperçu historique et perspectives d'avenir, *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. (18). 7-20.
- Lemay, L. (2007). L'intervention en soutien à l'empowerment : du discours à la réalité. La question occultée du pouvoir entre acteurs au sein des pratiques d'aide, *Nouvelles pratiques sociales*, 20(1), 165-180.

- Le Maistre, K., Paré, A, et Beauregard, N. (2003). Les qualités et habiletés appréciées chez les superviseurs par les étudiants et les jeunes praticiens, *l'Équipe de transition*, Université Mc Gill.
- Lindsay, J. et Turcotte. (1997). Par-delà nos frontières, le développement d'alliances par le travail de groupe, *Service social*, vol, 46, #2 et 3, 5.
- Maheu, P. (2005). La supervision de stage en travail social, *Programme de formation conjoint UQAM-UdeM*, Guide d'accompagnement.
- Mayer, R. (2002). Éléments d'analyse des pratiques sociales, *Évolution des pratiques en service social*, Montréal : Gaëtan Morin Éditeur Ltée, (Chapitre), 15-45.
- McCafferty, P. (2005). Developping a Model for Supervising Social Work Students in Groups, *Journal of Practice Teaching in Health and Social Work*, 6(2), 24-44.
- Meunier, J.-M. (2004). Le travailleur social un expert du développement social et du fonctionnement social, sommes-nous portés à l'oublier, *Intervention, la revue de l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec*, (120), 142-149.
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2011). Loi sur les compétences. En ligne.<<http://emploiquebec.net/entreprises/formation/loicompetences/index.asp>>. Consulté le 03 septembre 2011.
- Ministère de la santé et des services sociaux. (1998). 35 ans de désinstitutionnalisation au Québec, 1961-1996, *Annexe 1*, Défis de la reconfiguration des services de santé mentales. 178 pages.
- Molgat, M. (2007). Définir le travail social..., *Introduction au travail social*. Dans Jean-Pierre Deslauriers et Yves Hurtubise (2^e éd.), Québec : Presses de l'Université Laval, les éditions de l'IQRC, 41-68.
- Ninacs, W.A. (1995). Empowerment et service social : approches et enjeux, *Service social*, 44(1), 68-93.
- Ninacs, W.A. (2002). Types et processus d'empowerment dans les initiatives de développement économique communautaire au Québec, *Thèse de doctorat*, École de service social, Université Laval, Québec, 350 pages. En ligne. <<http://www.lacle.coop/enbref.html>>. Consulté le 13 juillet 2010.

- Ninacs, W. A. (2008). Empowerment et intervention, développement de la capacité d'agir et de la solidarité, *Collection travail social*, dirigée par J.P. Deslauriers et Y. Hurtubise, Québec : Les presses de l'Université Laval, 140 pages.
- O'Neil, M. (1992). Community Participation in Quebec's Health System : A Strategy to Curtail Community Empowerment, *International Journal of Health Services*, vol. 22, 287-301.
- Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (2010). *Guide sur la supervision professionnelle des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. 66 pages.
- Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (septembre 2008). *Guide pour la pratique professionnelle des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux en milieu communautaire*. 24 pages.
- Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (septembre 2007). *Guide de normes pour la tenue des dossiers et des cabinets de consultation*. 64 pages.
- Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (2007). *Politique de formation continue*. 23 pages.
- Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (2006). *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. 24 pages.
- Pallier, J. et Prévost, B. (2005). L'empowerment : ambiguïtés théoriques et portée pratique. En ligne. <<http://www.lamicrofinance.org>>. Consulté le 13 juillet 2010.
- Parazelli, M. (2010). L'autorité du « marché » de la santé et des services sociaux, *Nouvelles pratiques sociales*, 22(2), 1-13.
- Parazelli, M. (2007). L'empowerment : de quel pouvoir s'agit-il ? *Nouvelles pratiques sociales*, 19(2), 1-12.
- Poirier, M. (2000). La santé mentale des intervenants, *Bulletin équilibre en tête*, Association canadienne pour la santé mentale filiale de Montréal, 14(3), 1-6.
- Plough, A. et F. Olafson. (1994). Implementing the Boston Healthy Start Initiative : A Case Study of Community Empowerment and Public Health, *Health Education Quarterly*, vol. 21, #2, 221-234.
- Racine, G., Cameron, S. et Leblanc, H. (2003). Perceptions de stagiaires en service social sur leurs expériences de stage. *Intervention*, 71-85.

- Rappaport, J. (1984). Studies in Empowerment : Introduction to the Issues, *Prevention in Human Services*. 3. 1-17.
- Rappaport J. (1987). Terms of Empowerment/Examples of Prevention : Toward a Theory for Community Psychology, *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148.
- Réseau de recherche en santé et en sécurité du travail du Québec, RRSSTQ (2009). Système d'information sur la clientèle et les services des CLSC (I-CLSC) *Portail de bases de données et des instruments de mesure en santé et sécurité au travail*. En ligne. <<http://www.portail-rrsstq.com/fiches/I-CLSC.html>>. Le 12 mai 2010.
- Rolland, C. (2007). Définitions et déclinaisons de la supervision en travail social. Dans Paule Lebbe-Berrier, *Un espace tiers nécessaire*, Édition Érès, 17-29.
- Robertson, A. et B. Minkler (1994). New Health Promotion Movement : A Critical Examination, *Health Education Quarterly*, vol. 21, # 3, 295-312.
- Rondeau, G. et Commelin, D. (2007). La formation en travail social. Dans Jean-Pierre Deslauriers et Yves Hurtubise, *Introduction au travail social*. (2^e éd.). Presses de l'Université Laval, les éditions de l'IQRC, 295-318.
- Steinberg, D.M. (2008). Le travail de groupe, un modèle axé sur l'aide mutuelle, pour aider les personnes à mieux s'entraider. *Collection Travail social*, coordination de la traduction J. Lindsay, École de service social, Université Laval, 290 pages.
- Sussman, T., Bogo, M. et Globerman, J. (2007). Field Instructor Perceptions in Group Supervision : Establishing Trust Through Managing Group Dynamics, *Clinical Supervisor*, 26(1-2), 61-80. ISSN 07325223
- Turcotte, D. et Lindsay, J. (2008). L'intervention sociale auprès des groupes. *Chenelière éducation*, (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin, 276 pages.
- Université du Québec à Montréal (2007). *Guide des stages*, Programme du baccalauréat, École de travail social.
- Vallérie, B. (2008). Développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités et pratiques sociales : une approche susceptible de contribuer à une dynamique de développement durable. 14^{ième} Colloque National de la Recherche en IUT. Lyon, mai, Cédérom.

- Villeneuve, L. (1994). La supervision. L'encadrement du stage supervisé, Montréal : Éditions Saint-Ma Villeneuve, L. (1994). La supervision. *L'encadrement du stage supervisé*, Montréal : Éditions Saint-Martin, 27-43. ISBN 2-89035-178-5
- Villeneuve, L. et Berteau, G. (2007). Le mandat du superviseur de groupe une question de transparence ? Namur, Belgique : 2nd Colloque international des Ecoles de service social francophone, du 3 au 7 juillet 2007.
- Villeneuve, L. et Berteau, G. (2008). Intégration du processus d'apprentissage et des étapes de développement d'un groupe : appui théorique à la supervision de groupe. *Intervention*, 128, 117-128.
- Walter Carolyn, A. et Young Thomas, M. (1999). Combining Individual and Group Supervision in Educating for the Social Work Profession. *The Clinical Supervisor*, The Harworth Press, inc, 18(2), 73-89. ISBN 2-89035-178-5
- Villeneuve, L. et Berteau, G. (2007). Le mandat du superviseur de groupe une question de transparence ? Namur, Belgique : 2nd Colloque international des Ecoles de service social francophone, du 3 au 7 juillet 2007.
- Villeneuve, L. et Berteau, G. (2008). Intégration du processus d'apprentissage et des étapes de développement d'un groupe : appui théorique à la supervision de groupe. *Intervention*, 128, 117-128.
- Walter Carolyn, A. et Young Thomas, M. (1999). Combining Individual and Group Supervision in Educating for the Social Work Profession. *The Clinical Supervisor*, The Harworth Press, inc, 18(2), 73-89
- Villeneuve, L. et Berteau, G. (2007). Le mandat du superviseur de groupe une question de transparence ? Namur, Belgique : 2nd Colloque international des Ecoles de service social francophone, du 3 au 7 juillet 2007.
- Villeneuve, L. et Berteau, G. (2008). Intégration du processus d'apprentissage et des étapes de développement d'un groupe : appui théorique à la supervision de groupe. *Intervention*, 128, 117-128.
- Walter Carolyn, A. et Young Thomas, M. (1999). Combining Individual and Group Supervision in Educating for the Social Work Profession. *The Clinical Supervisor*, The Harworth Press, inc, 18(2), 73-89.

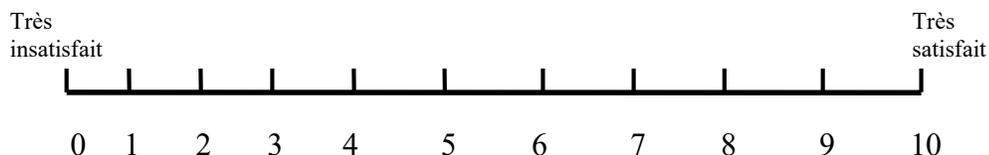
ANNEXES

ANNEXE A

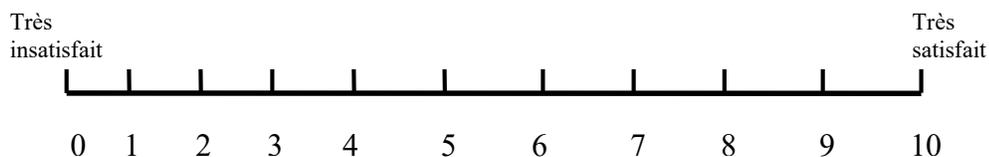
BILAN DE LA SUPERVISION DANS VOS APPRENTISSAGES POUR LE STAGE I

Pour les questions de 1 à 5 répondez d'abord aux questions principales et ensuite, situez votre degré de satisfaction sur une échelle de 0 à 10 (0=très insatisfaisant et 10=très satisfaisant) en expliquant comment vous expliquez ce résultat. Expliquez aussi, ce que vous croyez qui pourrait vous permettre d'augmenter sur votre échelle.

1. Quel a été l'apport de la supervision individuelle dans vos besoins d'apprentissage en stage I ?



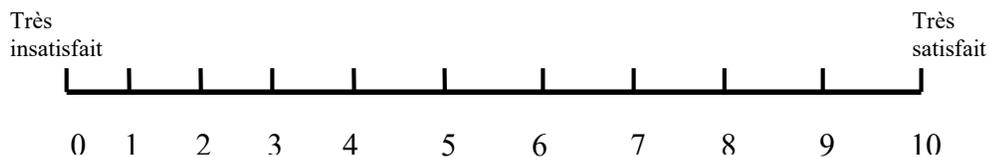
2. Quel a été l'apport de la supervision de groupe dans vos besoins d'apprentissage en stage I ?



3. Quel a été l'apport de la supervision mixte dans vos besoins d'apprentissage en stage I ?



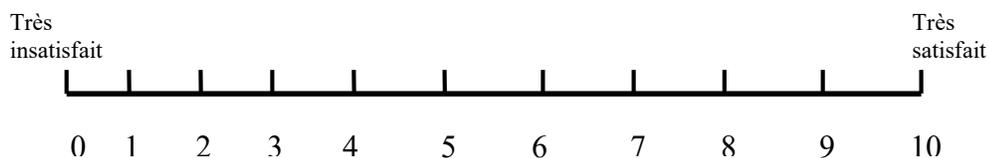
4. Quel a été l'apport des autres stagiaires participant à cette modalité de supervision mixte dans vos apprentissages ?



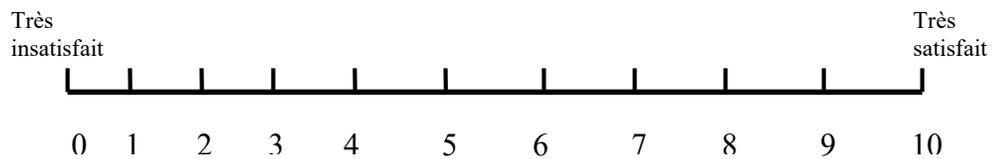
5. Est-ce que vous êtes satisfaites de l'accompagnement offert par votre superviseure en stage I ?

En quoi, je suis satisfaite :

En quoi, je ne suis pas satisfaite :



6. Quel a été l'apport de votre milieu de stage dans vos apprentissages en stage I ?



7. Avez-vous des attentes particulières pour le stage II ? Si oui, lesquelles ?

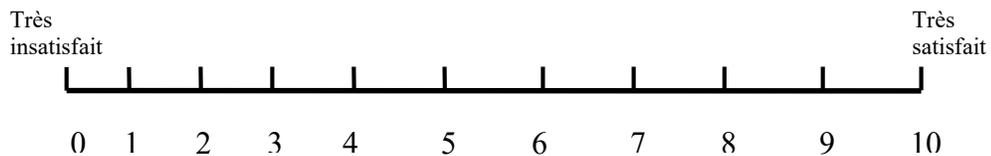
8. Commentaires...

ANNEXE B

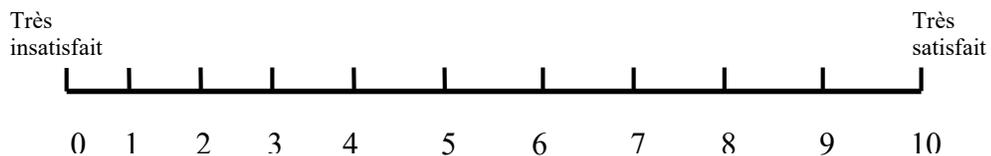
BILAN DE LA SUPERVISION DANS VOS APPRENTISSAGES POUR LE STAGE II

Pour les questions de 1 à 5 répondez d'abord aux questions principales et ensuite, situez votre degré de satisfaction sur une échelle de 0 à 10 (0=très insatisfaisant et 10=très satisfaisant) en expliquant comment vous expliquez ce résultat. Expliquez aussi, ce que vous croyez qui pourrait vous permettre d'augmenter sur votre échelle.

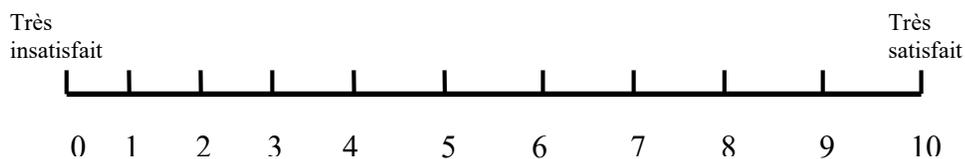
1. Quel a été l'apport de la supervision individuelle dans vos besoins d'apprentissage en stage II ?



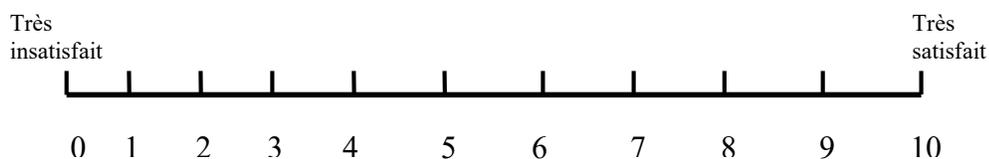
2. Quel a été l'apport de la supervision de groupe dans vos besoins d'apprentissage en stage II ?



3. Quel a été l'apport de la supervision mixte dans vos besoins d'apprentissage en stage II ?



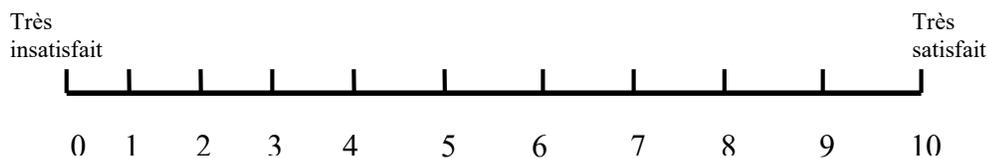
4. Quel a été l'apport des autres stagiaires participant à cette modalité de supervision mixte dans vos apprentissages en stage II ?



- 5.1. Est-ce que vous êtes satisfaites de l'accompagnement offert par votre superviseure en stage II ?

- En quoi, je suis satisfaite :

- En quoi, je ne suis pas satisfaite :

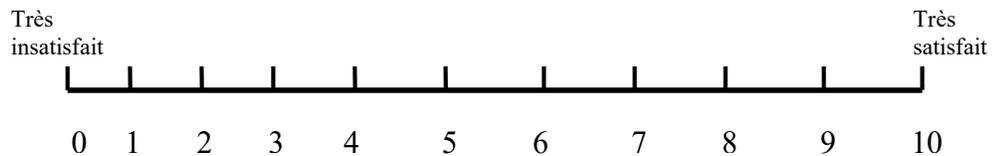


- 5.2. Est-ce que vous êtes satisfaites de l'accompagnement offert par votre Université dans le cadre de votre formation pratique, stage I et II ?

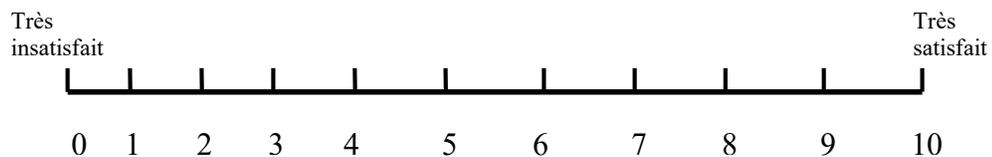
- En quoi, je suis satisfaite :

- En quoi, je ne suis pas satisfaite :

- Avez-vous des recommandations?



6. Quel a été l'apport de votre milieu de stage dans vos apprentissages en stage II ?



7. Est-ce que vous recommanderiez cette modalité de supervision mixte à d'autres étudiants ?
- Si oui, qu'est-ce que vous diriez pour recommander cette formule de supervision ?
 - Si non, qu'est-ce qui vous amènerait à ne pas la recommander ?
8. Décrivez en quelques lignes (2-4), ce que vous avez retenu ou appris de cette expérience de supervision mixte ?
9. Comment vous dériveriez votre chemin entre le début du stage I et la fin du stage II ?
- En début de stage I, je me voyais et me sentais...

 - À la fin du stage II, je me vois et me sens...

10. Est-ce que vous vous sentez prêtes à exercer comme travailleuse sociale débutante ?

➤ En quoi vous vous sentez prêtes ?

➤ En quoi vous vous ne vous sentez pas prêtes ?

11. Est-ce qu'il y aurait des sujets que vous auriez aimé discuter dans le cadre de la supervision mixte qui n'ont pas été abordés ?

ANNEXE C

RENCONTRE PRÉSTAGE

Bonjour _____,

Comme convenu, lors de notre dernière conversation téléphonique, je vous envoie quelques questions que j'aimerais regarder avec vous lors de notre rencontre préstage, prévue _____. Celles-ci nous aideront à faire connaissance tout en donnant un cadre à notre rencontre.

Madame ou Monsieur (coordinatrice ou coordinateur de stage)
_____ m'a aussi indiqué que vous me présenteriez votre projet de stage.

Alors voici les questions :

1. Pour quelles raisons avez-vous choisi cette problématique ?
2. Pour quelles raisons avez-vous choisi ce lieu de stage ?

ANNEXE D

JOURNAL DE BORD

1. Qu'est-ce que j'ai fait aujourd'hui dans le cadre de mon stage ?
2. Qu'est-ce que j'ai le plus aimé et pourquoi ?
3. Qu'est-ce que j'ai le moins aimé et pourquoi ?
4. Qu'est-ce que j'ai retenu au niveau de l'intervention ?
5. Avez-vous des inquiétudes que vous aimeriez discuter ? Si oui, lesquelles ?
6. Avez-vous des questions que vous aimeriez poser ? Si oui, lesquelles ?
7. Comment vous sentez-vous à cette étape de votre stage ?

Fait par Joanne Beaudin, étudiante à la maîtrise en travail social, été 2009 et inspiré par MAHEU (2005). « La supervision de stage en travail social », *Programme de formation conjoint UQAM-UdeM*, Guide d'accompagnement.