

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE DE CAS SUR LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES À SUPERVISER CHEZ DES
PERSONNES CONSEILLÈRES D'ORIENTATION DANS LE CONTEXTE D'UNE FORMATION PILOTE ET
INITIALE À LA SUPERVISION CLINIQUE

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE DU

DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

CHANTAL LEPIRE

JUIN 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse 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.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

L'idée d'engager des études doctorales émerge certainement de diverses manières et pour ma part, c'est dans la perception des autres que tout a commencé, notamment dans celle de René-André Hervieux et d'Edwidge Desjardins, deux personnes ayant marqué mon parcours à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Je les remercie d'avoir semé cette idée de projet à ce moment inexistant.

L'idée a tracé son chemin et je me suis autorisée à rendre ce projet réalisable tout d'abord en ayant le soutien indéfectible de mon comité de recherche. Je tiens ainsi à remercier Lise Lachance et Louis Cournoyer d'être si complémentaires et respectueux l'un de l'autre, ce qui s'avère indéniablement une force d'accompagnement. Leurs confiance, ouverture, rigueur, humanité et franchise sont d'autant de facettes de leur soutien essentielles à ma persévérance.

Le soutien d'un comité de recherche est central et toutefois incomplet. Celui de l'UQAM a eu son importance sur le plan financier, notamment par l'octroi de deux bourses principales. Ce soutien financier m'a permis d'avancer plus aisément certaines étapes de la thèse étant donné que ma vie professionnelle était déjà bien remplie.

Je remercie aussi les personnes rencontrées dans le cadre de mon parcours doctoral qui à leur manière m'ont inspirée, notamment les personnes enseignantes du doctorat, les professeurs ayant encadré et participé à mes deux stages de recherche, Simon Grégoire, Frédéric Deschenaux et Louis Richer sans oublier des collègues de classe stimulant l'émergence d'un sentiment d'appartenance (André, Céline, Émilie, Jean-François, Geneviève, Maxime et Suzie).

D'un point de vue personnel, je remercie tout d'abord mon amoureux, Sébastien, pour son respect exprimé à l'égard de mon projet qui se traduit par sa patience et la valeur qu'il accorde à mon engagement. Merci aussi à mes amies Angélique, Amélie, Catherine, Emmanuelle, Gaëlle, Ilia et Sara qui ont toujours porté un regard intéressé à la manière dont je pouvais vivre le projet doctoral.

Enfin, les derniers remerciements sont communiqués aux personnes participantes de cette recherche qui, en offrant leur confiance, ont donné des clés d'observation du développement de leurs compétences à superviser.

DÉDICACE

À toutes les personnes étudiantes et professionnelles qui s'engagent dans leur formation initiale et continue poursuivant l'objectif de propulser le développement de leurs compétences. À toutes celles qui s'aventurent, par divers moyens, dans une pratique réflexive pour le respect et le bien-être des personnes auprès desquelles elles interviennent et pour elles-mêmes visant un équilibre de vie.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iii
LISTE DES FIGURES.....	x
LISTE DES TABLEAUX	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xiv
RÉSUMÉ.....	xv
ABSTRACT	xvii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Complexité du contexte de pratique des personnes conseillères d'orientation du Québec.....	4
1.2 Retombées et écueils de la supervision clinique comme moyen de développement professionnel	8
1.3 Situation paradoxale entourant la pratique de la supervision clinique : un rôle important pour lequel les PSC sont peu formées	11
1.4 État des connaissances sur la formation à la supervision clinique.....	14
1.4.1 Pluralité de profils de compétences en supervision clinique	14
1.4.2 Contenus, stratégies pédagogiques et formats de formation.....	15
1.4.3 Bilan critique par rapport à la littérature scientifique sur la formation à la SC.....	16
1.5 Sommaire de la problématique et question de recherche	18
1.6 Pertinence de la recherche.....	18
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL	20
2.1 Origine et définition du concept de supervision clinique.....	20
2.1.1 Un concept et deux vocables.....	20
2.1.2 Analyse de sept définitions contemporaines de la supervision clinique.....	21
2.1.3 Supervision clinique et autres types de supervision.....	23
2.1.4 Définition de la supervision clinique formulée et retenue	25
2.2 Définition, modélisation et référentiel de compétences	26

2.2.1	Définition du concept de compétence	26
2.2.2	Définition retenue du concept de compétence.....	34
2.2.3	Modèle théorique de la compétence de Coulet et éléments retenus	34
2.2.4	Sélection des compétences à l'étude	39
2.2.5	Dispositif de formation pilote et initiale à la supervision clinique	46
2.2.6	Cadre exploratoire d'analyse du développement de compétences à superviser	48
2.3	Recension d'écrits scientifiques sur les principaux éléments sélectionnés du cadre exploratoire d'analyse du développement de compétences à superviser	52
2.3.1	Étude de la supervision clinique sous l'angle de la perception d'efficacité (modèle de Proctor)	53
2.3.2	Étude des compétences à superviser dans le contexte d'une formation à la SC	55
2.3.3	Études portant sur les composantes du schème	61
2.4	Questions spécifiques de recherche.....	63
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....		64
3.1	Positionnement d'inspiration pragmatique	64
3.2	Devis d'étude de cas multiples et longitudinale.....	65
3.3	Instruments de collecte de données	67
3.4	Déroulement.....	72
3.5	Plan d'analyse de données	76
3.5.1	Volet 1 : Analyses qualitatives et quantitatives des données qualitatives (explicitations productives de l'activité de SC)	77
3.5.2	Volet 2 : Analyses quantitatives de données quantitatives (comportements attendus de SC et perception d'efficacité	81
3.5.3	Volet 3 Analyses qualitatives de données qualitatives (appréciation de la formation)	84
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		86
4.1	Portrait sociodémographique des six cas-témoins	86
4.2	Cas-témoins au début de la formation (T1).....	87
4.2.1	Cas-témoïn numéro 1 Alix.....	87
4.2.2	Cas-témoïn numéro 2 Camille	89

4.2.3	Cas-témoignage numéro 3 Charlie	90
4.2.4	Cas-témoignage numéro 4 Claude	91
4.2.5	Cas-témoignage numéro 5 Dominique.....	93
4.2.6	Cas-témoignage numéro 6 Maxence.....	94
4.3	Présentation transversale des traces de développement au début de la formation.....	96
4.4	Cas-témoignages à la fin de la formation.....	97
4.4.1	Cas-témoignage numéro 1 Alix.....	97
4.4.1.1	Constats au T2 pour les six compétences	105
4.4.1.2	Synthèse	108
4.4.2	Cas-témoignage numéro 2 Camille	108
4.4.2.1	Constats au T2 pour les six compétences	115
4.4.2.2	Synthèse	118
4.4.3	Cas-témoignages numéro 3 Charlie	118
4.4.3.1	Constats au T2 pour chacune des compétences.....	125
4.4.3.2	Synthèse	127
4.4.4	Cas-témoignage numéro 4 Claude	128
4.4.4.1	Constats au T2 pour les six compétences	135
4.4.4.2	Synthèse	138
4.4.5	Cas-témoignage numéro 5 Dominique.....	139
4.4.5.1	Constats pour les six compétences	145
4.4.5.2	Synthèse	148
4.4.6	Cas-témoignage numéro 6 Maxence.....	148
4.4.6.1	Constats pour les six compétences	154
4.4.6.2	Synthèse	157
4.5	Présentation transversale des six cas-témoignages à la fin de la formation	158
4.5.1	Question de recherche 1.....	158
4.5.2	Question de recherche 2.....	161
4.5.3	Question de recherche 3.....	166
4.5.4	Question de recherche 4.....	169
4.5.5	Question de recherche 5.....	170
4.5.5.1	Volet 1 Principaux apprentissages issus de la formation	171

4.5.5.2	Volet 2 Dimensions de la formation les plus appréciées par les personnes participantes.....	176
4.5.5.3	Volet 3 Les dimensions les moins appréciées du dispositif de formation se résument en deux thèmes.....	180
4.5.6	Synthèse de la présentation transversale des changements entre le début et la fin de la formation	183
CHAPITRE 5 DISCUSSION		185
5.1	Développement multidimensionnel et inégal des compétences.....	185
5.1.1	Actions davantage guidées de buts à la fin de la formation.....	186
5.1.2	Couple Règle d'action et Invariant opératoire dans le développement des compétences de SC	187
5.1.3	Place de l'Inférence dans le développement des compétences de SC.....	189
5.1.4	Mobilisation des compétences et ressources transférables dévoilées	191
5.1.4.1	Mobilisation marquée de comportements attendus de supervision clinique	191
5.1.4.2	Perception d'efficacité élevée et maintenue des personnes supervisées par leurs pairs	194
5.1.4.3	Ressources dévoilées au début de la formation et transférables à la pratique de la supervision	196
5.2	Rôle de la personne superviseure en développement, un thème qui se maintient du début à la fin de formation de SC	198
5.3	Dispositif de formation pilote et initiale avec des caractéristiques positives et des éléments d'amélioration	200
5.3.1	Caractéristiques positives de la formation dans la perspective des personnes participantes..	200
5.3.2	Éléments d'amélioration de la formation à la SC dans la perspective des personnes participantes	202
5.3.3	Développement des compétences à géométrie variable	206
5.3.3.1	Alliance	206
CONCLUSION		211
ANNEXE A VERSION PRÉLIMINAIRE D'UN RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DE SUPERVISION CLINIQUE EN ORIENTATION.....		216
ANNEXE B FICHE DE RENSEIGNEMENTS SOCIODÉMOGRAPHIQUES (FRS)		218
ANNEXE C CANEVAS D'EXPLICITATION PRODUCTIVE DE L'ACTIVITÉ (CEPA)		221

ANNEXE D GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ (GESM).....	222
ANNEXE E GRILLE D'OBSERVATION DE COMPORTEMENTS ATTENDUS DE SUPERVISION CLINIQUE (GOCS)C)	225
ANNEXE F MANCHESTER CLINICAL SUPERVISION SCALE 26© (MCSS-26©).....	229
ANNEXE G OUTILS DE COMMUNICATION POUR LE RECRUTEMENT	231
ANNEXE H FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT.....	232
ANNEXE I ENTENTE DE CONFIDENTIALITÉ.....	239
ANNEXE J EXTRAITS DE L'EXPLICITATION PRODUCTIVE DE L'ACTIVITÉ T1 ET T2 – ALIX	241
ANNEXE J-A CHANGEMENTS DANS LES CONTENUS PRODUCTIFS DE L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ – ALIX ...	245
ANNEXE K EXTRAITS DE L'EXPLICITATION PRODUCTIVE DE L'ACTIVITÉ T1 et T2 – CAMILLE	254
ANNEXE K-A CHANGEMENTS DANS LES CONTENUS PRODUCTIFS DE L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ – CAMILLE.....	258
ANNEXE L EXTRAITS DE L'EXPLICITATION PRODUCTIVE DE L'ACTIVITÉ T1 et T2 – CHARLIE.....	265
ANNEXE L-A CHANGEMENTS DANS LES CONTENUS PRODUCTIFS DE L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ – CHARLIE	267
ANNEXE M EXTRAITS DE L'EXPLICITATION PRODUCTIVE DE L'ACTIVITÉ T1 ET T2 – CLAUDE	273
ANNEXE M-A CHANGEMENTS DANS LES CONTENUS PRODUCTIFS DE L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ– CLAUDE.....	279
ANNEXE N EXTRAITS DE L'EXPLICITATION PRODUCTIVE DE L'ACTIVITÉ T1 ET T2 – DOMINIQUE.....	293
ANNEXE N-A CHANGEMENTS DANS LES CONTENUS PRODUCTIFS DE L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ – DOMINIQUE.....	297
ANNEXE O EXTRAITS DE L'EXPLICITATION PRODUCTIVE DE L'ACTIVITÉ T2 – MAXENCE.....	304
ANNEXE N-A CHANGEMENTS DANS LES CONTENUS PRODUCTIFS DE L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ – MAXENCE	307
ANNEXE P COMPORTEMENTS ATTENDUS DE SUPERVISION CLINIQUE AUX 2T– ALIX	314
ANNEXE Q COMPORTEMENTS ATTENDUS DE SUPERVISION CLINIQUE AUX 2T– CAMILLE.....	316
ANNEXE R COMPORTEMENTS ATTENDUS DE SUPERVISION CLINIQUE AUX 2T– CHARLIE.....	318
ANNEXE S COMPORTEMENTS ATTENDUS DE SUPERVISION CLINIQUE AUX 2T– CLAUDE	320

ANNEXE T COMPORTEMENTS ATTENDUS DE SUPERVISION CLINIQUE AUX 2T– DOMINIQUE	322
ANNEXE U COMPORTEMENTS ATTENDUS DE SUPERVISION CLINIQUE AUX 2T– MAXENCE	324
ANNEXE V QUATRE TYPES DE RESSOURCES À LA SC AU DÉPART DE LA FORMATION À LA SC DES SIX CAS-TÉMOINS	326
APPENDICE A RÉPERTOIRE DES PROFILS DE COMPÉTENCES À LA SUPERVISION CLINIQUE	328
APPENDICE B SEPT DÉFINITIONS DE LA SUPERVISION CLINIQUE	332
APPENDICE C PRINCIPALES COMPOSANTES DU PLAN DE COURS DE LA FORMATION À LA SUPERVISION CLINIQUE	334
APPENDICE D COMPORTEMENTS DE SUPERVISION CLINIQUE COMMENTÉS	337
RÉFÉRENCES	342

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Modèle d'analyse dynamique pour la description et l'évaluation des compétences (MADDEC).....	35
Figure 2 Cadre exploratoire d'analyse du développement de compétences à superviser.....	49
Figure 3 Étapes du déroulement de l'approbation éthique aux analyses.....	73
Figure 4 Plan d'analyse de données en trois volets principaux.....	77
Figure 5 Traces de développement initiales pour les six cas-témoins.....	96
Figure 6 Changements dans les traces de développement à la fin de la formation pour les six cas-témoins.....	183

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 Retombées de la supervision clinique répertoriées par Cournoyer et Plourde (2014).....	9
Tableau 2.1 Définisseurs initiaux et caractères de définitions du concept compétence.....	28
Tableau 2.2 Composantes du schème selon Coulet (2011), Jameau (2015), Merri et Pichat (2007), Pastré (2011) et Vergnaud (1996)	37
Tableau 2.3 Thèmes reliés aux compétences à la SC issus de l'analyse de Watkins (2013) et de celle d'Old et Hawkins (2014)	40
Tableau 2.4 Compétences retenues aux fins de la formation pilote et initiale à la supervision clinique	43
Tableau 2.5 Scores totaux de perception d'efficacité d'études ayant utilisé le MCSS-26©	55
Tableau 4.1 Caractéristiques sociodémographiques des personnes participantes à la recherche (N=6)	86
Tableau 4.2 Ressources communiquées par Alix au T1 dans ses explicitations productives et constructives de l'activité.....	88
Tableau 4.3 Ressources communiquées par Camille au T1	89
Tableau 4.4 Ressources communiquées par Charlie au T1	90
Tableau 4.5 Ressources communiquées par Claude au T1	92
Tableau 4.6 Ressources communiquées par Dominique au T1	93
Tableau 4.7 Ressources communiquées par Maxence au T1	95
Tableau 4.8 Distribution des dimensions du schème selon les objectifs de développement et de maintien d'acquis d'Alix et les compétences de SC au T2.....	102
Tableau 4.9 Thèmes discutés par Alix en contexte de métasupervision au T2	103

Tableau 4.10 Scores aux 2T des trois objectifs de supervision clinique pour Alix	105
Tableau 4.11 Distribution au T2 des dimensions du schème selon les objectifs de développement et de maintien d’acquis de Camille et les compétences de SC.....	112
Tableau 4.12 Thèmes discutés au T2 par Camille en contexte de métasupervision	113
Tableau 4.13 Scores aux 2T des trois objectifs de supervision clinique pour Camille	115
Tableau 4.14 Distribution au T2 des dimensions du schème selon les objectifs de développement et de maintien d’acquis de Charlie et les compétences de SC	122
Tableau 4.15 Thèmes discutés au T2 par Charlie en contexte de métasupervision	123
Tableau 4.16 Scores aux 2T des trois objectifs de supervision clinique pour Charlie.....	124
Tableau 4.17 Distribution au T2 des composantes du schème selon les objectifs de développement et de maintien d’acquis de Claude et les compétences de SC	132
Tableau 4.18 Thèmes discutés au T2 par Claude en contexte de métasupervision	133
Tableau 4.19 Scores aux 2T des trois objectifs de supervision clinique pour Claude	135
Tableau 4.20 Distribution au T2 des dimensions du schème selon les objectifs de développement et de maintien d’acquis et les compétences de SC (Dominique)	142
Tableau 4.21 Thèmes discutés au T2 par Dominique en contexte de métasupervision.....	143
Tableau 4.22 Scores aux 2T des trois objectifs de supervision clinique pour Dominique	145
Tableau 4.23 Distribution au T2 des dimensions du schème selon les objectifs de développement et de maintien d’acquis de Maxence et les compétences de SC.....	152
Tableau 4.24 Thèmes discutés au T2 par Maxence en contexte de métasupervision.....	152
Tableau 4.25 Scores aux 2T des trois objectifs de supervision clinique (Maxence).....	154
Tableau 4.26 Fréquence des changements selon les composantes du schème et les compétences (n=6).....	159

Tableau 4.27 Fréquences des cinq catégories de changements dans l'explicitation productive de l'activité de SC	159
Tableau 4.28 Fréquences des composantes du schème à <i>changer</i> et à <i>maintenir</i> au début et à la fin de la formation selon chacune des compétences	163
Tableau 4.29 Synthèse des objectifs de maintien d'acquis et de développement pour les deux temps de collecte de données et l'ensemble des cas-témoins	165
Tableau 4.30 Comportements attendus de supervision clinique au début et à la fin de la formation pour les six cas-témoins.....	166
Tableau 4.31 Comportements attendus au début et à la fin de la formation pour les six cas-témoins	167
Tableau 4.32 Nombre de comportements attendus aux 2T pour les six cas-témoins selon les six compétences	167
Tableau 4.33 Moyenne et écart-type de perception d'efficacité de la supervision clinique reçue au début et à la fin de la formation.....	170
Tableau 4.34 Scores de perception d'efficacité à la supervision clinique reçue au début et à la fin de la formation	170
Tableau 4.35 Appréciation de la formation en trois volets et sept thèmes.....	171

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACCP	Association canadienne de counseling et de psychothérapie
ANT	Anticipation (composante intentionnelle du schème)
ALL	Alliance (compétence)
AMTP	Approches, modèles théoriques et pratiques (compétence)
CEADCS	Cadre exploratoire d'analyse du développement des compétences à superviser
CO	Conseillères et conseillers d'orientation
ED	Éthique et déontologie (compétence)
EDPS	Évaluation du développement de la personne supervisée (compétence)
INF	Inférence (composante adaptative du schème)
IO	Invariant opératoire (composante conceptuelle du schème)
MMR	Méthodes mixtes de recherche
OCCOQ	Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec
PR	Pratique réflexive (compétence)
PS	Personne supervisée
PSC	Personne superviseuse clinique
RA	Règle d'action (composante procédurale du schème)
SC	Supervision clinique
SCA	Supervision clinico-administrative
SP	Stratégies pédagogiques (compétence)
SPP	Supervision par les pairs
T1	Temps 1 de collecte de données
T2	Temps 2 de collecte de données
2T	Les deux temps de collecte de données

RÉSUMÉ

Devant la multiplicité des secteurs de pratique, des enjeux rencontrés et des populations vulnérables desservies par les personnes conseillères d'orientation (CO), la supervision clinique (SC) est reconnue pour faciliter leur développement professionnel et contribuer à l'amélioration des services. Il est recommandé que les personnes superviseuses cliniques (PSC) soient formées considérant la complexité du rôle et les écueils répertoriés. Les écrits scientifiques offrent un portrait clair des compétences à développer ainsi que des dimensions pédagogiques et didactiques d'un dispositif de formation à la SC. Ils renseignent sur l'efficacité des formations évaluées par des questionnaires autorapportés et des devis transversaux, rencontrant des limites dans l'examen des processus individuels impliqués dans la construction des compétences. Enfin, aucune étude répertoriée n'a étudié le phénomène, en contexte de formation, auprès de CO. Conséquemment, le but de cette recherche concerne l'étude du développement de compétences à superviser de personnes CO dans le contexte d'une formation universitaire de 45 heures et à distance.

Cette recherche exploratoire s'outille de la didactique professionnelle, notamment des travaux de Vergnaud (1990, 1996) (schème : composantes intentionnelle, procédurale, adaptative et conceptuelle de la compétence) et du modèle de la compétence de Coulet (2011) en plus des trois objectifs de SC de Proctor (1986) et de l'approche cognitive développementale de SC (Milne et Reiser, 2017). Un devis longitudinal de type étude de cas multiples et multisources (explicitation écrite et orale de l'activité, observation de comportements, perception d'efficacité) est sélectionné pour approfondir l'étude du développement de six compétences à superviser (Alliance; Approches, modèles théoriques et pratiques; Éthique et déontologie; Stratégies pédagogiques; Évaluation du développement de la PS; Pratique réflexive) auprès d'autant de personnes CO. Des analyses qualitatives de contenu et thématique ainsi que quantitatives descriptives sont conduites.

Les résultats révèlent une variété de ressources que les personnes CO transfèrent dès leur première rencontre de SC, ce qui pourrait expliquer la perception d'efficacité élevée des personnes supervisées ainsi qu'un nombre appréciable de comportements attendus mobilisés qui se maintiennent dans le temps. Ces résultats sont une première dans le domaine de l'orientation. Ainsi, autant les futures formations de SC, que les PSC en devenir ou en exercice pourront tenir compte de ces acquis et reconnaître les ressources transférables. Les résultats suggèrent que les personnes CO, à la fin de la formation, sont davantage conscientes de ce qu'est une pratique de SC et des buts à investir et qu'elles ont intégré (dans une certaine

mesure) des fondements guidant leurs actions. Leur développement pourrait aussi exiger plus d'expérimentations et de retour sur celles-ci pour construire leur adaptation et être en mesure de la repérer. Ces résultats sont cohérents avec les écrits en faveur de former les PSC et ajoutent aux réflexions relatives au temps de formation à la SC, puisqu'une formation de plus longue durée pourrait potentiellement permettre un plus grand développement des compétences. Ils permettent aussi d'apprécier la pertinence d'une explicitation de l'activité à partir des quatre composantes du schème, facilitant le repérage des processus individuels de construction des compétences. Les résultats mettent aussi en lumière une limite d'une explicitation productive (ce que j'ai fait) de l'activité réalisée en solo, à partir des composantes du schème, suggérant qu'elle pourrait profiter d'un dialogue afin de faciliter la réflexivité en contexte de formation. À l'instar de plusieurs recherches, les résultats font ressortir le bien-fondé du volet pratique et théorique de la formation, tout en signalant la pertinence d'inclure des moments d'échanges informels, sans l'équipe formatrice, en contexte de formation en ligne. Deux compétences se démarquent dans leur évolution au cours de la formation, soit *Approches, modèles théoriques et pratiques* et *Stratégies pédagogiques*. Les personnes CO sont en plus interpellées par la place à assumer à titre de superviseuse et à celle qu'elles souhaitent offrir à la PS. Ainsi, bien que les CO se présentent avec diverses ressources, leur transfert ne se réalise pas systématiquement et plusieurs objectifs de développement sont ciblés.

Sur le plan de la recherche, de futurs travaux pourront procéder à des analyses de l'activité des PSC d'expérience dans l'objectif d'enrichir les dispositifs de formation et potentiellement faciliter la reconnaissance formelle des acquis. Un devis de recherche, incluant au moins trois temps de collecte de données, pourrait mieux capter le développement des compétences, notamment sur le plan adaptatif tout en explorant les modalités facilitant la réflexivité en contexte de formation.

Mots-clés : développement de compétences, supervision clinique, orientation, didactique professionnelle, analyse de l'activité

ABSTRACT

Clinical supervision (CS) is considered an effective way to facilitate professional development and improve the services provided by guidance counsellors (GC), who practice in a variety of sectors where they encounter a wide range of issues and serve vulnerable populations. Clinical supervisors should be trained for the complex role they play and the many challenges they face. The scientific literature has clearly demonstrated which skills to develop and what pedagogical and didactic methods to use in CS. Research has examined the effectiveness of training courses based on self-reported questionnaires and cross-sectional designs. However, the existing literature when it comes to examining individual skill-building processes. Moreover, no reviewed studies have examined training effectiveness specifically for GCs. Thus, the aim of this research is to examine how supervisory skills develop in GCs enrolled in a 45-hour remote learning course at university.

This exploratory research is based on professional didactics, specifically Vergnaud's work (1990, 1996) (scheme and intentional, generative, epistemic and computational components of skill), Coulet's competence model (2011), Proctor's three functions of CS (1986), and Milne and Reiser's (2017) cognitive development approach to CS. For a more in-depth study of the development of six supervision skills (alliance; approaches, theoretical models and practices; ethics and deontology; pedagogical strategies; development assessment of supervisees; reflective practice) in six GCs, a longitudinal multiple case study design with multiple sources (written and oral explanations of the activity, behavioural observations, perceived effectiveness) was selected. Qualitative content and thematic analyses as well as descriptive quantitative analyses were performed.

The results revealed that GCs transfer a wide range of resources starting from their first CS meeting. This may explain the high level of perceived effectiveness among supervisees and the large number of long-term expected behaviours mobilized. It is the first time that such results have been presented in the field of guidance counselling. As a result, future CS training programs and current and future supervisors will be able to incorporate these findings and identify transferrable resources. The results suggest that at the end of their training, GCs were more aware of CS practices, set goals to attain and incorporated (to an extent) guiding principles into their actions. GC development may also require more experimentation and feedback in order to build upon and be able to identify their adaptability. These results are consistent with the literature advocating for supervisor training. They adds to the discussion of CS training length, as longer

training may be more conducive to skill building. These results further show that the four scheme components are a suitable tool for explaining activities by facilitating the identification of individual skill-building processes. They also shed light on the limitations of solo explanation production (“what I did”) using scheme components, suggesting that discussion may be a more effective way to facilitate reflection during training. Like many other studies, the results support the importance of both theoretical and practical training, while also emphasize the need for informal group discussions (without the presence of training team) in online trainings. During the training, two skills developed more significantly, namely Pedagogical strategies and Approaches, theoretical models and practices. Additionally, GCs often have difficulty determining the appropriate amount of space to assign to their supervisees and how much space they should take up themselves as supervisors. Consequently, while GCs bring many resources to the table, they do not transferred them systematically, and multiple development objectives are identified.

Several studies may be conduct to examine the work of experienced supervisors in order to improve training tools and potentially facilitate formal recognition of prior learning. Researchers may be able to better capture skill development, particularly adaptability, and explore ways to facilitate reflection during training through a design that incorporates at least three phases of data collection.

Keywords: skill development, clinical supervision, guidance, professional didactics, activity analysis

INTRODUCTION

Devant l'importance de soutenir les personnes CO du Québec en raison de la complexification de leur pratique et de l'impératif de protection du public, il est reconnu que la SC est l'une des formes pertinentes de soutien au développement professionnel. Les PSC assument le rôle d'établir et de maintenir une relation de supervision propice à des apprentissages sur les plans de la régulation des effets des relations en orientation, des normes de la profession et du développement des cadres conceptuels de pratique et des interventions. Ce rôle est distinct de celui de la pratique de l'orientation et comporte de nombreux défis. Les PSC sont toutefois peu formées, du moins formellement, alors que la formation est souhaitée et valorisée par leur ordre professionnel et plusieurs écrits scientifiques soutiennent sa pertinence. Plusieurs recherches ont en effet porté sur l'évaluation de formations à la SC notamment en psychologie, en travail social et en soins infirmiers, mais aucune n'a été répertoriée sur la formation à la SC de CO québécois. Le corpus actuel de recherche d'autres disciplines permet cependant de mettre en lumière les bénéfices de la SC, ses écueils, les compétences requises, les dimensions didactiques et pédagogiques d'un dispositif de formation ainsi que l'appréciation des modalités de formation dans la perspective des personnes participantes. Lorsqu'il est question du développement des compétences, quelques recherches vont l'analyser à partir d'un devis multisources permettant l'étude du phénomène plus en profondeur et dépassant les autoévaluations qui rencontrent des limites. Ainsi, peu de connaissances sont produites au sujet de la construction même des compétences et à partir des processus cognitifs individuels des personnes qui se forment à la SC. C'est à partir de cet état des lieux que la principale question de recherche s'énonce : *Comment se construisent et se mobilisent dans le temps des compétences à superviser de CO en contexte de formation pilote et initiale à la SC?* Une étude de cas multiples (Stake, 1995, 2006) et longitudinale est sélectionnée pour rendre compte de la construction et de la mobilisation de six compétences à superviser dans le cadre d'une formation pilote, initiale et virtuelle à la SC en milieu universitaire d'une durée de 45 heures. Des analyses quantitatives (descriptives) et qualitatives s'appuyant des modèles proposés par L'Écuyer (1990), ainsi que Paillé et Muchielli (2021) sont retenues pour répondre aux cinq questions spécifiques de recherche.

La thèse comporte cinq chapitres et une conclusion. Le premier chapitre a pour objectif de formuler la problématique articulée autour de contextes de pratique des personnes CO du Québec, de plus en plus complexes, nécessitant les services de PSC qui assument un rôle complexe et important pour lequel la majorité n'est pas formellement formée. S'enchaîne un état des connaissances sur la formation à la SC,

notamment au sujet de profils de compétences et des dimensions pertinentes pour l'élaboration d'un dispositif de formation, en plus d'un bilan critique par rapport aux écrits scientifiques ayant trait à la SC. La pertinence sociale et scientifique est présentée en clôture de ce chapitre.

Le deuxième chapitre aborde le cadre conceptuel proposé pour l'étude du développement de compétences à superviser en contexte de formation. Le concept de SC est tout d'abord présenté et une définition est proposée et retenue dans le cadre de la thèse pour finalement comparer la SC à d'autres types de supervision. Le concept de compétence est ensuite analysé à partir de plusieurs personnes autrices et à l'aide d'éléments constitutifs d'une définition terminologique. Cette démarche permet de sélectionner une définition (Coulet, 2011) rattachée à un modèle d'analyse pour décrire et évaluer les compétences, lequel est exposé. Ensuite sont présentées les compétences à développer dans le cadre de la formation et le dispositif de formation à la SC. Les éléments conceptuels sélectionnés mènent à la proposition d'un cadre exploratoire d'analyse du développement des compétences à superviser. Une recension d'écrits reliés aux éléments dudit cadre exploratoire est présentée en terminant avec la formulation des cinq questions spécifiques de recherche.

Le troisième chapitre expose la méthodologie élaborée pour répondre aux questions de recherche. Le positionnement d'inspiration pragmatique est brièvement présenté pour enchaîner avec le devis d'étude de cas multiples et longitudinal sélectionné. Les instruments de collecte des données sont décrits ainsi que le déroulement de la recherche incluant les aspects éthiques de la recherche. Ce chapitre se termine par la présentation du plan d'analyse de données qualitatives et quantitatives, et ce, en trois volets.

Le quatrième chapitre expose en premier lieu le portrait sociodémographique des six cas-témoins et décrit chacun des cas sur le plan individuel, puis collectif. Ces présentations permettent de porter un regard sur l'état du développement des six compétences à superviser au début de la formation. Les cas-témoins sont à nouveau présentés, toujours de manière individuelle et collective, cette fois en considérant ce qui se mobilise et se construit, lors de la formation, en révélant des changements et des tendances qui se maintiennent dans le temps en vue de répondre aux quatre premières questions de recherche. L'appréciation de la formation dans la perspective des six cas-témoins est finalement dévoilée en réponse à la cinquième question de recherche.

Le cinquième chapitre déploie une discussion par l'interprétation des résultats les plus saillants à partir d'éléments conceptuels exposés et de la recension des écrits tout en faisant intervenir d'autres écrits

venant l'enrichir. La discussion est présentée en trois parties principales, dont la première traite du développement multidimensionnel et inégal des compétences à superviser. La deuxième partie traite du maintien de l'objectif de développement d'assumer une juste place à titre de personne superviseuse dans la relation de SC, tandis que la troisième expose des caractéristiques positives ou à améliorer dans la formation à la SC.

La conclusion résume les principaux résultats de la thèse, puis énonce ses contributions en plus de ses limites. Elle expose, en dernier lieu des propositions de recherche, reflet de nouvelles perspectives à explorer qui découlent des principaux résultats de la thèse.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre expose les quatre volets principaux de la problématique. Le premier volet s'attarde à la complexité du contexte de pratique des personnes CO et ouvre sur leur développement professionnel pour y faire face. Le deuxième volet porte sur les retombées et les écueils de la SC, moyen reconnu de développement professionnel et de protection du public. Le troisième volet discute de la situation paradoxale entourant la pratique de la SC, soit une pratique importante pour laquelle les PSC sont peu formées. Le dernier volet présente un bilan critique des écrits scientifiques consultés portant sur la formation à la SC. De ces quatre volets de la problématique découle la question générale de recherche ainsi que la pertinence sociale et scientifique de la thèse.

1.1 Complexité du contexte de pratique des personnes conseillères d'orientation du Québec

Les personnes CO définissent leur pertinence sociale à partir de l'expertise de la relation individu-travail-formation (OCCOQ, s. d.) et par la visée de leur pratique professionnelle, soit « le mieux-être personnel et professionnel en mobilisant le potentiel des personnes et en les aidant à prendre leur place dans la société tout au long de la vie » (OCCOQ, s. d.).

La pertinence sociale des personnes CO les amène à évoluer dans différents secteurs de pratique tels que celui de l'éducation (secondaire, collégial, universitaire), de l'employabilité (organismes communautaires offrant des services à diverses catégories de clientèle : jeunes éloignées du marché du travail, personnes en situation de handicap, travailleuses expérimentées, chômeuses, immigrantes, etc.), de la pratique privée (interventions auprès d'une pluralité de clientèles), du milieu organisationnel (évaluation de potentiel, développement des compétences en entreprise) et de la réadaptation et santé mentale (Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux) (OCCOQ, 2018). Les personnes CO interviennent auprès d'une clientèle jeune ou adulte (selon le secteur d'activités) susceptible de présenter différents défis tels que la prise de décision vocationnelle, les transitions professionnelles, la santé mentale et physique et l'intégration socioprofessionnelle à la société d'accueil. Ces quelques défis peuvent se combiner en complexifiant la situation des personnes.

Plus spécifiquement, les personnes CO interviennent auprès de clientèles vivant avec des difficultés de prise de décision sur le plan vocationnel. Les enjeux de prise de décision sont dans les plus importants

lorsqu'il est question de la carrière (Gati et Amir, 2011). Peu importe l'âge, prendre une décision peut s'avérer difficile (Cournoyer *et al.*, 2017), d'autant plus que le processus du premier choix de carrière peut s'étendre jusqu'au début de l'âge adulte pour une majorité de jeunes (Statistique Canada, 2015). Certaines personnes, dans leur parcours scolaire, voient leur prise de décision se complexifier par l'éventail de choix de formation (Viviers, 2014) alors que d'autres composent avec des enjeux de parentalité, de travail pendant les études, d'interruption et de retour aux études (Julien et Gosselin, 2013) pouvant entraîner des perturbations dans la prise de décision et des transitions.

Les transitions touchent l'ensemble de la population (Duchesne, 2011) et ponctuent le déroulement du parcours de vie personnelle, scolaire et professionnelle de jeunes et d'adultes. Elles peuvent être anticipées (naissance planifiée), non anticipées (diagnostic d'une maladie chronique) ou encore liées à l'absence d'un événement (refus de candidature dans le programme de formation de ses rêves ou non-obtention d'une promotion souhaitée) (Schlossberg, 2011). Toutefois, elles ont de plus en plus tendance à se multiplier, à être complexes et imprévisibles (Masdonati et Zittoun, 2012). Les emplois temporaires peuvent contribuer à cette tendance fragilisant ainsi la stabilité des personnes travailleuses et ayant le potentiel de contribuer à un « fort sentiment général d'incertitude pouvant provoquer des conflits de rôles, entraver l'équilibre entre la vie professionnelle et familiale, particulièrement dans le cas des femmes, et empêcher sérieusement les gens d'entreprendre des projets dans d'autres domaines de la vie » (Fournier *et al.*, 2009, p. 321-322). Les transitions sont autant de motifs de consultation en orientation.

En plus des transitions, l'état de santé mentale peut aussi constituer un défi dans le parcours de vie personnelle, scolaire et professionnelle des clientèles rencontrées par les personnes CO. En milieu universitaire canadien, 36,1 % des personnes ($n=400$) identifient l'anxiété comme un enjeu avec lequel elles doivent composer (Robinson *et al.*, 2016). L'anxiété est aussi présente au Québec dans les centres d'études collégiales et professionnelles (cégep), puisque 35,1 % de personnes cégepiennes ($n=12\ 208$) confirment éprouver « souvent ou tout le temps de l'anxiété » (Gosselin et Ducharme, 2017, p. 92). Toujours dans les cégeps, les personnes CO sont consultées par 25 % des personnes collégiennes ($n=12\ 208$) pour discuter de problèmes personnels autres que ceux reliés à leur scolarité (Gosselin et Ducharme, 2017, p. 95).

En milieu de travail, les enjeux de santé mentale peuvent s'associer à diverses situations. C'est le cas notamment du harcèlement psychologique au travail. L'Enquête sociale générale de 2016 sur les

Canadiens au travail et à la maison révèle qu'en milieu de travail, 19 % de femmes et 13 % d'hommes ont déclaré avoir été victimes de harcèlement (Hango et Moyser, 2018). Le harcèlement peut contribuer à fragiliser l'état de santé mentale des personnes (Vézina *et al.*, 2011) et ainsi provoquer une transition professionnelle. En plus des situations au travail qui peuvent fragiliser l'état de santé mentale, certaines personnes vivent avec des troubles de santé mentale susceptibles de contribuer à des défis personnels, scolaires et professionnels. Au Québec, environ 20 % de personnes composent avec un trouble de santé mentale diagnostiqué ou non (Bordeleau et Joubert, 2017) et ces personnes peuvent vivre de la stigmatisation au travail, c.-à-d. mises à l'écart en raison de leurs différences par rapport aux normes de la société (Bichsel et Conus, 2017). La stigmatisation est identifiée comme une barrière importante dans l'obtention d'un emploi « standard ou compétitif » (Stuart, 2011, p. 340).

Les problèmes de santé physique, à l'instar de ceux d'ordre psychologique, ont le potentiel d'influencer le parcours de vie personnelle, scolaire et professionnelle d'individus. Ces personnes qui rencontrent des défis de santé mentale et de santé physique sont parfois appelées à vivre un processus de réadaptation dans lequel des personnes CO interviennent, notamment pour faciliter l'identification de nouvelles avenues professionnelles. Ces dernières doivent être déterminées, car la condition physique ou mentale de la personne en interaction avec son environnement la met en situation de handicap. En effet, l'apparition d'une maladie ou la présence de limitations fonctionnelles en raison d'un accident de la route ou du travail ont le potentiel de faire vivre des « changements brutaux (...) entraînant souvent la perte de repères qui contribueraient à donner un sens à sa vie » (Dubois, 2016, p. 145-146) et le thème du « sens » est reconnu dans l'activité de s'orienter tout au long de la vie (Bernaud, 2016; Patillon *et al.*, 2015). Les personnes CO travaillent donc sur des dimensions identitaires et existentielles qui, en elles-mêmes, sont complexes.

Les personnes CO interviennent aussi auprès d'individus qui vivent d'autres types de changements qui peuvent être brutaux, ou du moins très exigeants, précisément auprès de personnes issues de l'immigration. De 2007 à 2016, le Québec a admis 505 111 personnes immigrantes (Service de la recherche et de la statistique et de la veille du ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'intégration, 2019) et en 2017, les personnes immigrantes de 15 ans et plus représentaient 15 % (1 065 600) de la population (Demers, 2018). Certains défis de l'immigration touchent l'expertise des personnes CO, notamment la difficulté de reconnaissance des diplômes, les exigences du processus pour intégrer un ordre professionnel

québécois, l'occupation d'emplois sous-qualifiés (Bégin et Renaud, 2012) ou encore les préférences discriminatoires des employeurs en matière de sélection de personnel (Eid *et al.*, 2012).

L'expertise individu-travail-formation des personnes CO les amène à œuvrer auprès de jeunes et adultes qui, en raison ne serait-ce des différents défis identifiés précédemment, peuvent être à un moment de leur vie à risque de vulnérabilité ou l'être de manière importante lors de leur consultation en orientation. Cette préoccupation pour les clientèles vulnérables s'est traduite en 2009 par la réserve aux personnes CO de quatre activités (Cournoyer et Turcotte, 2016), et ce, dans le cadre de la Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines (Assemblée nationale du Québec, 2009).

Ce potentiel de vulnérabilité peut aussi être rencontré chez les personnes professionnelles de la santé mentale et des relations humaines et plus largement par les membres d'un ordre professionnel. Cadieux et Marchand (2014), à partir d'une recension d'écrits, retracent des conditions de travail qui peuvent avoir des répercussions sur la santé psychologique des membres de professions réglementées : 1) « le nombre d'heures travaillées »; 2) « la crainte de commettre une faute professionnelle »; 3) « les attentes des clients et clientes »; 4) « les tâches cléricales et administratives »; 5) « la charge de travail »; 6) « les pressions budgétaires »; 7) « le stress suscité par le rôle (conflit, ambiguïté, surcharge) »; 8) « ne pas pouvoir pratiquer la profession comme on le voudrait »; 9) « le manque de soutien des superviseurs »; 10) « la possibilité de plaintes des clientes et des clients » et 11) « les comportements non éthiques » (p. 17). Bien que la profession de CO soit absente de l'étude de Cadieux et Marchand (2014), des réalités rapportées par Viviers (2014) au sujet de personnes CO du milieu scolaire secondaire font écho à ces résultats : « Les conseillers d'orientation sont confrontés à des conflits entre les pratiques désirées, leurs pratiques réelles et les pratiques prescrites, conflits qui génèrent des tensions se traduisant par différentes manifestations de souffrance au travail : stress, insatisfaction au travail, épuisement professionnel » (p. 99).

En somme, accompagner les clientèles jeunes ou adultes en orientation, c'est d'une part composer avec des enjeux de décision, de transition et de gestion de carrière et d'autre part, le faire en regard d'une pluralité de dispositions et de conditions liées à la santé mentale et physique, à l'immigration, aux contextes organisationnels et institutionnels, voire à tout ce qui encadre l'expérience des études et du travail. Ce contexte de complexité de la pratique des personnes CO ajoute à l'exigence d'imputabilité de leurs actes professionnels. Ainsi, les personnes CO, autant en formation initiale qu'en formation continue,

s'engagent de manière autonome et responsable dans leur développement professionnel pour être compétentes.

1.2 Retombées et écueils de la supervision clinique comme moyen de développement professionnel

Le développement professionnel est longuement discuté dans les travaux empiriques en éducation¹ (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Dans un ouvrage portant sur le sujet et considérant différents professionnels en milieux éducatifs, Gouin *et al.* (2021) retracent les principaux contours de ce concept. Ce dernier est conçu comme un « processus » qui conduit à la « professionnalisation » (p. 27). Par ce processus, des connaissances sont acquises et gagnent en profondeur, celles-ci contribuant à la mobilisation de plus en plus compétente (Gouin *et al.*, 2021) de l'activité professionnelle. Le développement professionnel est ponctué de phases, dont la première est la formation initiale, la deuxième l'insertion professionnelle et la troisième la formation continue (Gouin *et al.*, 2021).

Lorsqu'il est question du développement professionnel des personnes CO, considérant les trois phases précédemment mentionnées, plusieurs moyens peuvent être envisagés soit individuels (p. ex., lecture personnelle, autosupervision) ou accompagnés (p. ex., mentorat, codéveloppement, coaching, intervision, supervision clinique). De ceux-ci, la supervision clinique (SC) est reconnue pour favoriser à la fois le développement de la personne, celui de pratiques qui s'appuient sur des bases scientifiques (Falender et Shafranske, 2015), ainsi que l'amélioration de la qualité des services rendus à la population et la protection des clientèles dites vulnérables (Bernard et Goodyear, 2014, 2019; Lecomte et Savard, 2017; Reid, 2010; Sheppard et Martin, 2012). Globalement, la SC permet d'amorcer un « entraînement clinique » (Gazzola et Samson, 2017, p. 227) en formation initiale et de le poursuivre dans le cadre de la formation continue. La SC se définit comme une pratique professionnelle distincte (Falender et Shafranske, 2004) de celle de l'orientation. Elle est basée sur la création et le maintien d'une relation directe entre une PSC et une PS tout en impliquant généralement de manière indirecte la personne cliente auprès de laquelle la PS intervient (Lecomte et Savard, 2012). La relation directe est qualifiée d'éducative (Milne, 2007), de collaborative (Falender et Shafranske, 2004), de hiérarchique et d'évaluative (Bernard et Goodyear, 2014). Les objectifs de supervision sont formatifs (p. ex., maintenir et faciliter la mobilisation des compétences

¹ Pour en savoir davantage au sujet du développement professionnel en éducation, la personne lectrice pourra se référer aux écrits cités dans le premier paragraphe puisque ce n'est pas le propos principal de cette thèse.

de la PS), normatifs (p. ex., gérer les cas cliniques et contrôler la qualité des services rendus) et régulateurs (p. ex., permettre l'expression d'émotions et leur régulation) (Milne, 2007; Proctor, 1986).

La SC est un moyen de développement professionnel bien implanté autant en formation initiale, qu'en formation continue dans plusieurs professions des relations humaines et de la santé mentale (p. ex., psychologie, travail social, soins infirmiers). Ainsi, plusieurs études ont démontré les retombées de la SC. Le Tableau 1.1 rassemble celles répertoriées par Cournoyer et Plourde (2014).

Tableau 1.1 Retombées de la supervision clinique répertoriées par Cournoyer et Plourde (2014)

<ul style="list-style-type: none">- Conscience de son bien-être, de sa satisfaction et de son niveau d'épuisement professionnel (Milne <i>et al.</i>, 2008)- Détermination de ressources propres à sa personnalité, hausse de la confiance en soi, perception de sa compétence (Falender et Shafranske, 2007; Paladino, 2011)- Développement de compétences par la réflexion sur l'action, l'application et l'intégration en contexte de supervision et auprès de clients (Bennett et Deal, 2012; Kaufman et Schwartz, 2003)- Intégration des apprentissages sur les plans « normatif » (modalités d'intervention), « restaurateur » (encourager le contact avec le vécu et les processus émotifs) et « formateur » (efficacité des compétences) (O'Donovan <i>et al.</i>, 2011)- Expérimentation de moyens : écouter, observer, gérer, soutenir, questionner, reformuler, informer, rétroagir, confronter, contredire, évaluer, enseigner, modeler, jouer, montrer, mobiliser et faire visualiser (James <i>et al.</i>, 2007)- Autonomie du travail, qualité des relations de travail avec les collègues, gestion de situations éthiques et cliniques difficiles (Bradshaw <i>et al.</i>, 2007)- Gestion d'enjeux éthiques et déontologiques (Wong <i>et al.</i>, 2013)- Acquisition d'indicateurs permettant de mieux évaluer l'alliance de travail et la progression du processus (Kozina <i>et al.</i>, 2010)- Établissement et maintien de relations constructives avec ses clients et structurations de ses interventions (Reiser et Milne, 2011)- Compréhension approfondie des processus cognitifs, affectifs et comportementaux en contexte de relation d'aide (Reid, 2010)- Ouverture à de nouvelles perspectives de compréhension de soi, des autres et de son rôle (Kaufman et Schwartz, 2003)
--

Ces retombées sont à la fois reliées au développement de la PS (p. ex., ouverture à de nouvelles perspectives de compréhension de soi), à la qualité des services rendus à la clientèle (p. ex., gestion de situations éthiques et cliniques difficiles), plus spécifiquement à la qualité de l'alliance de travail² (p. ex., acquisition d'indicateurs permettant de mieux évaluer l'alliance de travail) et plus largement au fonctionnement de la PS dans son contexte de travail (p. ex., autonomie du travail, qualité des relations de travail avec les collègues).

Bien que le nombre de retombées soit important, la pratique de SC n'est pas sans poser de défis qui se traduisent parfois par des écueils. Mehr *et al.* (2010) ont démontré que l'expérience négative de supervision (sentiments et pensées négatifs au sujet de la supervision reçue) est le principal facteur qui conduit des personnes supervisées ($n=204$) à ne pas dévoiler certaines informations qui seraient pertinentes aux objectifs de SC. Gazzola et Thériault (2007) ont identifié quatre catégories d'action mobilisée par la personne superviseure qui peuvent nuire au processus de SC auprès de 10 diplômés de programmes canadiens de counseling. Une première catégorie est le manque de flexibilité envers la PS, notamment au sujet de l'approche théorique, ce qui réduit la possibilité d'explorer son cadre théorique. Une deuxième catégorie a trait à la formulation de rétroactions. Ces dernières peuvent être inadéquates, puisqu'ambiguës ou trop théoriques. Il peut s'agir aussi d'une absence de rétroaction positive ayant le potentiel de provoquer chez la PS un sentiment d'être trop critiquée. Une troisième catégorie est reliée au manque de respect envers la PS. Celui-ci peut contribuer à ce que les frontières de la relation soient floues, au fait que la PS ne puisse pas communiquer sa perspective et qu'elle puisse éprouver le sentiment d'être un fardeau pour la personne superviseure. La quatrième et dernière catégorie est reliée au manque de sensibilité de la part de la personne superviseure pouvant mener la PS à se sentir ridicule. Ramos-Sanchez *et al.* (2002), dans l'analyse d'expériences négatives de personnes supervisées ($n=126$), rapportent que les supervisions négatives peuvent avoir un impact sur le cheminement de carrière des personnes supervisées, causant des remises en question du choix et des plans de carrière. Quant à la relation que les personnes professionnelles entretiennent avec leur travail, il a été démontré que les supervisions inefficaces étaient corrélées à une hausse de leur insatisfaction professionnelle (Hyrkäs *et al.*, 2006).

² En orientation, l'*Alliance de travail* est souvent conçue à partir de la proposition de Bordin (1979) et reprise par des auteurs tels que Lecomte et Savard (2012). Ainsi, l'*Alliance de travail* implique de créer et de maintenir un lien de confiance, d'arriver à un accord sur les objectifs de supervision ainsi que sur les moyens pour les atteindre.

En somme, la quantité de retombées positives légitime la SC comme moyen de développement professionnel autant en formation initiale qu'en formation continue, tandis que les écueils mènent à une réflexion au sujet du développement des compétences des PSC et de manière plus globale de leur préparation à pratiquer la SC.

1.3 Situation paradoxale entourant la pratique de la supervision clinique : un rôle important pour lequel les PSC sont peu formées

Il est reconnu que la préparation initiale de la majorité des PSC est issue de leurs expériences passées à titre de PS (Barker et Hunsley, 2013; Bernard et Goodyear, 2014, 2019; De Stefano *et al.*, 2014; Falender et Shafranske, 2012; Gazzola *et al.*, 2013). Bien que l'expérience d'intervention soit perçue comme un gage de compétence (Gazzola et Samson, 2017), elle est toutefois insuffisante (Bernard et Goodyear, 2019; Falender et Shafranske, 2004; Gazzola *et al.*, 2013) et pour certains, la formation en counseling « n'habilite en rien au rôle de superviseur » (Gazzola et Samson, 2017, p. 230). Le manque de formation et les formations non adéquates au développement des compétences des PSC mènent à des conséquences peu enviables, notamment des supervisions dommageables pour les personnes supervisées (Gazzola et Samson, 2017) qui peuvent se traduire par une approche de supervision pouvant se qualifier de passive ou d'excessive sur le plan autoritaire (Hoffman, 1994). Comme la SC est toujours reliée à la qualité des interventions auprès des personnes clientes, les effets peuvent se répercuter sur le plan des objectifs de processus et de la qualité globale (Ladany et Inman, 2008). Dans le domaine de la psychologie, Haley (2001) rappelle une obligation déontologique de la personne psychologue, soit de se mobiliser dans des activités professionnelles pour lesquelles la personne a développé des compétences, celles-ci à l'aide de formations et d'expériences. Ce rappel n'est pas sans faire écho au code de déontologie des CO, lequel expose des articles³ liés à la qualité d'exercice. Globalement, ces articles exigent des personnes CO d'offrir des services pour lesquels elles sont compétentes. La SC est un des services que la personne CO peut offrir dans sa pratique, et suivant son code de déontologie, pour lequel elle se doit de développer des compétences. Pour Bernard et Goodyear (2019), la formule d'ateliers (*Workshops*) en contexte de formation continue

³ 48. Le conseiller d'orientation s'acquitte de ses obligations professionnelles avec compétence, intégrité et diligence.; 49. Le conseiller d'orientation évite toute fausse représentation quant à sa compétence, quant à l'étendue et à l'efficacité de ses services professionnels (...).; 50. Le conseiller d'orientation exerce sa profession en respectant les règles de l'art et en tenant compte des normes de pratique généralement reconnues dans sa profession.; 52. Le conseiller d'orientation offre au public des services professionnels de qualité en 1) assurant la mise à jour, le maintien et le développement de sa compétence, 2) évaluant la qualité de ses évaluations et de ses interventions, 3) favorisant les mesures d'éducation et d'information dans le domaine où il exerce sa profession (source : [C-26, r. 67.2 - Code de déontologie des conseillers et conseillères d'orientation \(gouv.qc.ca\)](#)).

n'est pas à privilégier pour le développement des compétences, mais plutôt pour des mises à jour. Ces dernières exigent que le développement des compétences soit amorcé et que des bases soient intégrées, et ce, idéalement par une formation structurée de connaissances et de pratiques sous supervision (Bernard et Goodyear, 2019).

Dans le champ disciplinaire de l'orientation, un sondage (Lepire, 2019a) révèle que 37 % des personnes CO-superveuses ($n=50$) précisent avoir reçu une formation à la SC. Toutefois, les données de ce sondage ne renseignent que sur les contextes de formation (p. ex., formation en milieu de travail, formation continue, colloque, études universitaires) et ne permettent pas d'en apprécier les modalités, la qualité, les contenus et l'évaluation des apprentissages. La seule appréciation possible au sujet d'une des formations mentionnées par cinq des personnes répondantes est celle relative à la formation offerte aux CO par une professeure universitaire offrant des programmes en orientation pour laquelle l'OCCOQ assure la promotion et l'inscription. Cette formation est d'une durée de deux jours et vise principalement à construire des « bases communes concernant la supervision en counseling et en orientation, mais aussi de mettre en place, petit à petit, une culture de supervision » (Plourde, 2018, p. 12).

Certains (Gazzola et Samson, 2017) s'interrogent sur le nombre d'heures de formation suffisant pour former une PSC et remettent en question les formations initiales de courte durée (p. ex., une journée de formation) en raison de la complexité du rôle en SC et des compétences à développer pour l'assumer. En continuité de cette remise question, Kavanagh *et al.* (2008) expliquent les impacts limités de deux jours de formation à la SC (sous la forme d'ateliers) sur leurs variables à l'étude en raison de la trop grande variété de contenus abordés qui aurait pu nuire à l'intégration des apprentissages. D'autres (DeKruyf et Pehrsson, 2011) précisent que les PSC ($n=147$) ayant reçu une formation de plus de 40 heures, se sentent plus efficaces que celles ayant reçu une formation de moins de 40 heures, faisant écho aux résultats de Vandette (2019). Merlin et Brendel (2017) démontrent qu'une formation de 13,5 heures permet à 19 PSC de se sentir plus en confiance à la fin de celle-ci. Il est donc possible de concevoir que les formations de courte durée soient moins propices à une intégration des apprentissages, bien qu'elles aient le potentiel d'améliorer, dans une certaine mesure, les connaissances, voire le sentiment de compétence et que les formations de plus longue durée puissent le permettre encore plus.

Au Canada, l'Association canadienne de counseling et de psychothérapie (ACCP) a élaboré un programme de formation à la SC accessible à ses membres. À ce titre, les CO peuvent être membres de l'ACCP en raison

des « frontières partagées entre les conseillers canadiens certifiés et les personnes CO québécoises sur le plan de la formation et de l'intervention en counseling » (Cournoyer et Martin, 2017, p. 243). Dans ce programme de formation, plusieurs modalités sont intégrées, soit des ateliers, un manuel de pratique à la SC et un cours obligatoire de 45 heures de niveau maîtrise (Cournoyer et Martin, 2017). Bien que certains programmes de formation en psychologie d'universités canadiennes intègrent formellement un cours portant sur la SC (Hadjistavropoulos *et al.*, 2010), aucune université québécoise formant les personnes CO n'a d'offre formelle, du moins c'est ce que révèle la dernière consultation (octobre 2023) des programmes affichés sur les sites internet⁴ respectifs des universités concernées (Université Laval, Université McGill, Université du Québec à Montréal, Université de Sherbrooke).

Dans ce contexte, il n'est pas étonnant de constater que la majorité des personnes CO-superviseuses ne soit pas formée à la pratique de la SC. Toutefois, la pertinence d'une telle formation fait consensus (Borders *et al.*, 1991; Butterworth *et al.*, 2008; De Stefano *et al.*, 2014; Goodyear *et al.*, 2014; McMahon et Simons, 2004; Milne et James, 2002; Watkins, 2012). Selon Watkins (2012), cette situation est paradoxale et pour d'autres « difficile à comprendre et à justifier » (Gazzola et Samson, 2017, p. 228). Cette difficulté de justification s'amplifie lorsque sont considérés : 1) l'importance accordée au rôle de la personne superviseuse en formation initiale et continue, 2) la complexité de ce rôle et du peu d'attention portée à la formation pour s'y préparer, 3) la nécessité déontologique de développer ses compétences en SC pour assurer une qualité d'exercice et 4) des conséquences négatives d'une absence de formation ou d'une offre inadéquate. Bien que cette situation demeure paradoxale, un nombre important d'initiatives de formation à la SC dans plusieurs champs disciplinaires, et principalement dans celui de la psychologie, ont été mises en place et le champ de recherche portant sur la formation à la SC est aussi en évolution (Bernard et Goodyear, 2014). Il importe donc de poursuivre « les travaux pratiques et scientifiques touchant la formation et la supervision en counseling de carrière » (Lecomte et Savard, 2017, p. 218) afin que « la formation, la recherche et la pratique de la supervision clinique puissent s'alimenter mutuellement sur le plan des connaissances et du développement de compétences » (Cournoyer et Martin, 2017, p. 240).

⁴ [Sciences de l'orientation | Maîtrise professionnelle \(ulaval.ca\)](#); [MA Professional/Internship Concentration overview & admissions | Educational & Counselling Psychology - McGill University](#); [Maîtrise en counseling de carrière \(1757\) | UQAM | Université du Québec à Montréal](#); [Maîtrise en orientation - Programmes et admission - Université de Sherbrooke \(usherbrooke.ca\)](#).

1.4 État des connaissances sur la formation à la supervision clinique

Le portrait des connaissances au sujet de la formation à la SC des personnes CO pratiquant au Québec est difficile à établir en raison de la quasi-absence d'écrits, hormis un mémoire de maîtrise (Fournier, 2014), quelques articles (Cournoyer et Plourde, 2014, Lepire, 2019a, 2019b) et billets (Matte, 2011, 2015) dans la revue professionnelle officielle de l'OCCOQ. Les bases scientifiques issues d'autres champs professionnels de la santé mentale et des relations humaines sont toutefois plus abondantes. Les écrits renseignent notamment au sujet du profil de compétences en SC, des contenus de formation et des stratégies pédagogiques, en plus de fournir des constats qui émanent des recherches ayant porté sur la formation à la SC.

1.4.1 Pluralité de profils de compétences en supervision clinique

Plusieurs travaux de personnes chercheuses et d'associations proposent des profils de compétences en SC. En 2016, l'ACCP a en répertorié 15. À ce répertoire sont ajoutés les résultats de la recherche de Lombardo (2007), seule recherche identifiée à ce jour au sujet des compétences spécifiques à la discipline de l'orientation. Il est possible de consulter un résumé des 16 profils de compétences à la SC répertoriés (Appendice A). Les profils de compétences proviennent majoritairement des États-Unis (12/16), les autres d'Australie (2), du Royaume-Uni (1) et du Canada (1). Ils sont hétérogènes puisque présentés tantôt en 12 compétences, tantôt en un nombre diversifié de catégories/domaines/niveaux. Il n'est pas aisé d'emblée de retracer les dénominateurs communs dans les contenus de chacun des profils. Watkins (2012) s'est affairé à analyser trois de ces profils de compétences (Falender et Shafranske, 2004; Psychology Board of Australia, 2011; Roth et Pilling, 2008) dans l'optique d'en dégager des éléments communs. Au terme de son exercice, il propose six domaines de compétences⁵ :

1. Connaissance et compréhension des modèles de supervision, des méthodes et des interventions;
2. Connaissance et habileté au sujet de l'éthique, des lois et des préoccupations professionnelles;

⁵ L'auteur conceptualise la notion de compétence ainsi : « overall functioning of the supervisor, requires a) possession of professional knowledge and skill, b) professionally acting on that and skill, c) public verification of what is achieved by such action, and d) consistent demonstration over time » (Watkins et DC Wang, 2014, p.188). Ainsi, connaissance (*knowledge*) et habileté (*skill*) sont des dimensions de la compétence sans qu'elles soient définies. La thèse n'utilise pas cette définition de la compétence, mais plutôt celle de Coulet (2011) étant une « organisation dynamique de l'activité mobilisée et régulée par un sujet pour faire face à une tâche donnée, dans une situation déterminée » (p.17). Dans cette organisation, la notion de schème est intégrée avec quatre composantes (Anticipation, Inférence, Règle d'action, Invariant opératoire). Davantage d'explications seront fournies dans le prochain chapitre.

3. Connaissance et habileté au sujet de la gestion du processus relationnel en supervision;
4. Connaissance et habileté dans la conduite de l'évaluation en processus de supervision;
5. Connaissance et habileté afin de favoriser la sensibilité à la différence et à la diversité;
6. Ouverture et utilisation d'une pratique réflexive et évaluation de sa pratique de supervision.

En somme, devant la pluralité des profils de compétences, l'analyse de Watkins (2012) offre un point de départ pertinent d'éléments communs pour les professions des relations humaines et de la santé mentale. Toutefois, ce point de départ doit être adapté au profil de compétences des personnes CO pratiquant au Québec. Les profils de compétences ne sont pas les seuls objets à avoir été étudiés puisque des recherches ont permis de cibler des contenus de formation, des stratégies pédagogiques et des formats de formation visant le développement des compétences à la SC.

1.4.2 Contenus, stratégies pédagogiques et formats de formation

Sur le plan des contenus de formation, les résultats d'une revue systématique (Milne *et al.*, 2011) et d'une recension d'écrits (Watkins, 2012) rassemblent dix principaux contenus à intégrer dans une formation à la SC : 1) les rôles et responsabilités des PSC et supervisées, 2) les enjeux éthiques et légaux, 3) les modèles de supervision, 4) l'évaluation en supervision, 5) les modèles de développement du thérapeute, 6) l'alliance de travail, 7) les interventions en supervision, 8) les enjeux de diversité (âge, ethnie, genre), 9) la recherche en supervision et 10) les approches théoriques. Les connaissances reliées aux stratégies pédagogiques informent que l'apprentissage expérientiel est favorisé, notamment par l'intégration de simulations (practicum), de pratiques réelles avec des personnes supervisées et de la supervision de la supervision (métasupervision). Certaines stratégies pédagogiques sont aussi privilégiées telles que la rétroaction, les jeux de rôles et le modelage qu'il soit en temps réel et en différé (Milne *et al.*, 2011; Watkins, 2012). Selon un sondage auprès de PSC formées (Hugues *et al.* 2016), quatre stratégies pédagogiques se sont révélées des plus efficaces : 1) l'expérience de supervision, 2) des laboratoires de pratique, 3) la supervision groupale entre pairs et 4) la métasupervision. Sur le plan du format de formation, celui en virtuel peut être complémentaire à un format en présentiel et le cas échéant, la visioconférence est préférable à la communication électronique ou à l'appel téléphonique afin que la PSC puisse voir les indices non verbaux de la PS (Abbass *et al.*, 2011).

Ces connaissances au sujet des contenus de formation, des stratégies pédagogiques et du format de formation, doublées à celles liées aux profils de compétences, forment les assises d'une formation en SC

propres aux disciplines des relations humaines et de la santé mentale, incluant celle de l'orientation. Toutefois, il manque à ce corpus de connaissances celles spécifiques à la formation des personnes CO-superviseuses et plus spécifiquement sur le développement de leurs compétences en tenant compte du contexte québécois et des différents défis rencontrés par leurs clientèles.

1.4.3 Bilan critique par rapport à la littérature scientifique sur la formation à la SC

Plusieurs constats au sujet de recherches portant sur la formation à la SC ont été formulés dans les écrits scientifiques et d'autres ressortent de l'analyse, produite par l'étudiante-chercheuse, de 23 études publiées de 2000 à 2019 auprès de personnes professionnelles en apprentissage de la SC. Le bilan critique de ces écrits s'articule à la fois à partir des connaissances produites et des méthodologies utilisées et de leurs limites respectives.

Les études consultées, reliées à la formation de la SC, portent en majorité sur l'évaluation de l'efficacité d'une formation sans porter spécifiquement attention aux processus individuels de développement des compétences, autrement dit à la manière dont celles-ci se construisent (ou pas) et qu'elles se mobilisent (ou pas), et ce, dans un contexte de formation à la SC. Toutefois, certaines études (Culloty *et al.*, 2010; Shea *et al.*, 2016; Tebes *et al.*, 2011) révèlent de manière indirecte la pertinence de s'y attarder pour un meilleur éclairage du phénomène. En effet, des études confirment le développement de compétences et permettent de cibler que certaines dimensions de compétences posent des défis dans l'apprentissage. C'est le cas notamment de la relation de SC dont les effets de la formation sur les compétences sont moins importants que ceux d'autres compétences (Shea *et al.*, 2016; Tebes *et al.*, 2011) ou encore du sentiment de sécurité dans la relation de supervision chez la PS qui s'affaiblit entre le premier et le deuxième temps de mesure (Shea *et al.*, 2016). Ces études sont toutefois limitées dans leurs explications du phénomène. De plus, certaines études (Crook-Lyon *et al.* 2011; Merlin et Brendel, 2017) reposent sur un devis transversal ce qui réduit l'étendue des connaissances au sujet des changements qui s'opèrent (ou pas) à long terme (Atukpawa, 2012).

Bien que des changements chez les PSC soient rapportés pendant et à la suite d'une formation à la SC pour plusieurs de ces recherches (Kavanagh *et al.*, 2008; McMahon et Simons, 2004; Merlin et Brendel, 2017; Paulson et Casile, 2014; Tebes *et al.*, 2011; Vandette, 2019), l'étude des changements repose souvent sur des autoévaluations (Watkins et Wang, 2014) ou sur le sentiment de compétences. Ce type d'évaluation a pour limites, notamment celle relative à la capacité des PSC novices à percevoir leurs propres

apprentissages et compétences (Hughes *et al.*, 2016). Un devis multisources est pertinent (O'Donovan *et al.*, 2017) et fait partie des caractéristiques méthodologiques d'une recherche rigoureuse sur la SC (Herbert *et al.*, 2014; Vandette, 2019). À ce jour, sept études (Herbert *et al.*, 2014, 2018; Milne et James, 2002; Milne et Westerman, 2001; O'Donovan *et al.*, 2017; Sundin *et al.*, 2008; Vandette, 2019) répertoriées ont examiné les changements en triangulant différentes sources de données (Flick *et al.*, 2012). Deux seulement (O'Donovan *et al.*, 2017; Vandette, 2019) intègrent trois sources à son devis. O'Donovan *et al.* (2017) font intervenir des personnes formées à la supervision, supervisées par ces dernières et une personne observatrice d'entretiens de supervision. Sans la triangulation des données, O'Donovan *et al.* (2017) auraient pu conclure à une non-efficacité de la formation à la SC. En effet, l'évaluation des entretiens faite par les PSC en formation à la SC (à l'aide d'une grille d'observation) résulte en une absence de changement significatif de leur compétence, alors que la personne observatrice externe du même entretien a relevé des changements. Dans la même étude, les résultats indiquent que les PSC perçoivent une diminution de leur alliance de travail en supervision à travers les trois temps de mesure. Toutefois, les résultats d'évaluation de la personne observatrice externe et de la PS ne confirment pas cette diminution dans l'alliance de travail. À cet effet, les auteurs proposent une explication, à savoir que les PSC deviennent plus conscientes et autocritiques en raison de leur participation à l'étude. Vandette (2019), pour sa part, fait appel à des personnes stagiaires, des internes et des superviseuses-mentores. Avec la mise en relation des données de trois sources, Vandette (2019) renforce les résultats confirmant ses hypothèses, notamment celle qu'il est possible « d'observer, à un certain niveau, le développement des compétences en supervision clinique pendant la formation doctorale » (p. 4) en psychologie. Ainsi, lorsque différentes perspectives sont mises à contribution pour l'étude du phénomène, il en résulte une plus grande richesse de connaissances issues à la fois de la convergence et de la divergence des résultats.

En résumé, les prochaines recherches portant sur la formation à la SC pourraient faciliter l'étude du développement des compétences à superviser, notamment en adoptant un devis de recherche longitudinal et en triangulant différentes perspectives du même phénomène (Flick *et al.*, 2012) par l'usage d'une approche de recherche incluant une diversité de sources, d'outils de collecte de données et de méthodes d'analyse. Enfin, les prochaines études pourraient aborder les changements qui surviennent dans les compétences à superviser dans un contexte de formation à l'aide d'un cadre conceptuel qui permet l'étude des processus sous-jacents à la construction et à la mobilisation des compétences.

1.5 Sommaire de la problématique et question de recherche

La SC est un moyen privilégié de développement professionnel pour les personnes CO qui souhaitent mieux composer avec la complexité et les exigences de leur pratique. Il serait attendu que les PSC qui les accompagnent aient développé des compétences à superviser, notamment par la formation. Or, malgré l'importance accordée à la SC et la pertinence de former les PSC, peu de celles-ci le sont, et ce, malgré les écueils répertoriés. Bien qu'il n'existe aucune formation formelle à la SC pour les CO québécois qui ait pu faire l'objet de recherches scientifiques, le champ de la recherche sur la formation à la SC se développe, ce qui permet l'accès à des informations pertinentes pour la mise en place d'une formation facilitant le développement des compétences à superviser. Toutefois, pour faire avancer le champ de la recherche portant sur la SC, l'étude du développement des compétences pourra aller au-delà d'évaluations autorapportées et de l'étude du sentiment de compétence. Pour ce faire, il semble pertinent que la présente étude intègre le corpus de recherches qui intègrent différentes perspectives pour approfondir les connaissances sur les processus reliés à la construction et à la mobilisation des compétences. Elle pourra, de surcroît, s'outiller de moyens pour décrypter cette construction des compétences. Enfin, aucune recherche ne s'est attardée, dans cette perspective, à l'étude du développement des compétences à superviser des CO québécois. C'est à partir de ces considérations qu'il est possible de poser la question de recherche suivante : *Comment se construisent et se mobilisent dans le temps des compétences à superviser de personnes CO en contexte d'une formation pilote et initiale à la SC?*

1.6 Pertinence de la recherche

Sur le plan scientifique, la thèse s'inscrit en continuité avec le corpus de recherches actuelles qui étudient la formation à la SC de manière longitudinale en s'intéressant aux changements dans les compétences à superviser à l'aide de plusieurs sources d'observation (personnes CO superviseure, supervisée et observatrice des comportements). L'originalité tient du fait qu'aucune étude consultée à ce jour ne s'est attardée aux CO en tenant compte de leurs contextes et défis de pratique, en plus d'ajouter à l'étude du phénomène, les processus individuels engagés dans la construction et la mobilisation des compétences à superviser dans un contexte de formation à la SC.

Sur le plan social, cette recherche s'insère dans un mouvement de la valorisation de la SC, précisément par la formation à celle-ci (Cournoyer et Martin, 2017) et le soutien aux établissements universitaires qui professionnalisent les personnes CO à former les personnes professionnelles en devenir (Gazzola et Samson, 2017). Plus les PSC seront formées, plus il sera possible de dispenser de meilleures formations

initiales aux personnes CO en devenir et de formations continues à celles et ceux en pratique, tout en ayant la possibilité d'améliorer les services offerts à la population.

À partir de ces visées tant scientifiques que sociales, les enjeux de recherche (Van der Maren, 2004) sur le plan épistémologique sont à la fois pragmatique et politique. Pragmatique puisqu'autant son processus que ses résultats ont le potentiel de contribuer à des changements concrets à court et moyen termes dans les pratiques de la SC en proposant une solution de formation et une meilleure compréhension de la manière dont se développent et se mobilisent les compétences. Politique, puisque la formation à la SC pourrait contribuer à un changement social, celui de la valorisation de la SC et de l'instauration d'une culture de formation à la pratique de la SC.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, sont définies et discutées les composantes du cadre conceptuel permettant d'aborder la question générale de recherche, soit *Comment se construisent et se mobilisent dans le temps des compétences à superviser de personnes CO en contexte d'une formation pilote et initiale à la SC?* Le premier concept examiné est la SC pour en arriver à la formulation d'une définition par l'étudiante-chercheuse et retenue pour la thèse. Le concept de compétence est ensuite examiné à partir de plusieurs définitions menant à la sélection de celle issue du modèle de Coulet (2011) qui rend possible l'étude du développement de compétences à partir des processus individuels engagés dans leur construction et mobilisation. De plus, un référentiel préliminaire de compétences à la SC pour les personnes CO est élaboré par l'étudiante-chercheuse à partir de différentes sources et les six compétences sélectionnées pour la formation sont présentées. Le dispositif de formation pilote à la SC et ses fondements sont abordés pour ensuite proposer un cadre exploratoire d'analyse du développement de compétences à superviser. Enfin, une synthèse des principaux écrits se rattachant aux dimensions centrales du cadre exploratoire d'analyse est communiquée avant d'aborder les questions spécifiques de recherche.

2.1 Origine et définition du concept de supervision clinique

La SC est abordée en premier lieu par le sens étymologique de chacun des vocables formant le concept, puis par ses apparitions anciennes. Sept définitions contemporaines de la SC sont ensuite analysées afin d'en révéler les composantes. Puis, la SC est comparée à d'autres formes de supervision dans ses différences et similitudes. En conclusion, une définition de la SC est proposée et retenue pour la thèse.

2.1.1 Un concept et deux vocables

Les pratiques médicales, notamment en psychiatrie, font écho au premier sens étymologique du concept de SC. Bernard et Goodyear (1998) rapportent l'expérience vécue par le psychiatre Sigmund Freud (1856-1939) dans sa pratique au début du 20^e siècle : « a number of young doctors gathered around me with the express intention of learning practicing and spreading the knowledge of psychoanalysis » (p. 6). La supervision fait partie de la formation des psychanalystes dès 1922 et sa fonction est « d'intégrer dans l'expérience pratique le modèle théorique » (de Roten et Michel, 2009, p.226). Dans la discipline des soins infirmiers, la SC est conçue comme un processus démocratique dont l'objet principal est le développement

professionnel (Day, 1925; Newton, 1952, cités par Yegdich, 1999, p. 1196). Ce qui est connu de Freud au sujet de la SC et la définition chez les infirmières partagent l'idée d'intégration des apprentissages par la personne professionnelle en contexte de SC. Ce qui est nouveau dans la conception en soins infirmiers de la SC, c'est la dimension démocratique de la relation supervisé.e/superviseur.e, laissant ainsi plus de place à la PS et à ses besoins. Parallèlement à la discipline médicale et à celle des soins infirmiers, la SC évolue dans le champ des professions de la relation d'aide. En travail social, Virginia Pollard Robinson (1883-1977) publie en 1936, « Supervision in Social Casework ». Elle définit la supervision comme un « processus d'apprentissage » ayant pour but « le développement du travailleur à l'aide de mesures éducatives » (Burns, 1958, cité par Harkness et Poertner, 1989, p. 115). En psychothérapie, Ekstein et Wallerstein (1958) publient « The teaching and learning of psychotherapy ». Ces auteurs se représentent la supervision comme un jeu d'échecs de telle sorte que la dimension « processus » du concept est conçue en trois phases : la phase d'ouverture (période d'évaluation supervisé.e/superviseur.e), la phase du milieu (période de conflits en raison de certains blocages dans l'apprentissage) et la phase finale (période de changement qui permet à la PS d'acquiescer de l'indépendance). Une décennie plus tard, dans la discipline de l'éducation, plus spécifiquement en orientation, Morinville (1968) conçoit la rencontre de supervision comme un moyen de faciliter « l'actualisation des attitudes » (p. 246) des CO essentielles à la relation d'aide et de favoriser leurs apprentissages en misant sur une relation ayant pour but de créer « un climat favorable à l'apprentissage authentique » (p. 247).

En combinant les éléments qui ressortent des sources consultées, la SC peut se définir comme un processus d'apprentissage qui vise le développement, l'ajustement et l'actualisation d'attitudes et de comportements professionnels au travers de phases et de changements d'ordre relationnel entre une personne superviseuse et supervisée. Dans cette définition, la dimension contrôle de la personne superviseuse semble perdre de son ampleur au profit d'une relation plus démocratique entre la PS et celle qui la supervise.

2.1.2 Analyse de sept définitions contemporaines de la supervision clinique

Afin d'affiner la compréhension de la SC et d'en révéler les principales dimensions contemporaines, sept définitions (Appendice B) ont été sélectionnées selon deux critères, soit la provenance du champ disciplinaire des personnes autrices et la date de publication des écrits. Les personnes autrices (Bernard et Goodyear, 2014; Cournoyer et Martin, 2017; Falender et Shafranske, 2015; Lecomte et Savard, 2012; Milne et Watkins, 2014; Proctor et Inskipp, 2014; Storm et Todd, 2014) choisies contribuent au

développement de la SC principalement en psychologie, en travail social et en orientation et les dates de publication se situent de 2012 à 2017. Les définitions ont été traitées par une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) faisant ainsi ressortir les mots et expressions pouvant se rassembler par thèmes. Ces derniers ont été ensuite transformés en quatre questions : « Qu'est-ce que la supervision clinique? », « Qui est impliqué.e dans la supervision clinique? », « Quels sont les objectifs poursuivis par la supervision clinique? » et « Quels sont les moyens utilisés aux fins de la supervision clinique? ». Le résultat de l'analyse est présenté à partir de ces quatre questions.

Qu'est-ce que la supervision clinique? La SC est une relation (Bernard et Goodyear, 2014; Milne et Watkins, 2014; Proctor et Inskipp, 2014; Storm et Todd, 2014) basée sur l'apprentissage (Cournoyer et Martin, 2017; Lecomte et Savard, 2012; Milne et Watkins, 2014; Strom et Todd, 2014), qui se limite dans le temps et qui est balisée par des frontières relationnelles tout en étant confidentielle et sans jugement (Proctor et Inskipp, 2014) au sujet du vécu de la PS. Elle a aussi une dimension évaluative (Falender et Shafranske, 2014) au sujet de la pratique de la PS, en plus d'être hiérarchique (Bernard et Goodyear, 2014). Bernard et Goodyear (2014) ne considèrent pas la SC uniquement comme une relation, mais aussi comme une « intervention » (p. 9). Une dernière façon d'aborder ce qu'est la SC est par « une activité professionnelle distincte » (Falender et Shafranske, 2015, p. 2) permettant de faire la différence entre la SC et la profession au sein de laquelle cette dernière est exercée.

Qui est impliqué.e dans la supervision clinique? La SC est la rencontre d'une PSC et d'une PS, créant ainsi un « espace intersubjectif de réflexion » (Lecomte et Savard, 2012, p.342). La PS est une membre plus juniore de la même profession ou d'expérience similaire à celle de la PSC (Bernard et Goodyear, 2014; Storm et Todd, 2014). Bernard et Goodyear (2014) ont ajouté un élément à leur définition de 2014 en spécifiant que les PSC et PS ne sont pas toujours de la même profession. Milne et Watkins (2014) mentionnent que la PSC est « approuvée », c'est-à-dire qu'elle est reconnue comme crédible par ses pairs pour assumer la responsabilité de SC.

Quels sont les objectifs poursuivis par la supervision clinique? Comme le soulignent Cournoyer et Martin (2017), à l'instar de Storm et Todd (2014), la SC a trois fonctions : formative, normative et régulatrice. Milne et Watkins (2014) reprennent les mêmes trois fonctions en les identifiant comme des objectifs. Ces trois fonctions/objectifs font écho à ceux proposés initialement par Proctor (1986). L'objectif formatif relève du développement des connaissances, des compétences et des attitudes de la PS dans sa pratique.

L'objectif normatif réfère à l'instauration, l'évaluation et au contrôle des normes de pratique. L'objectif régulateur se rapporte au développement des capacités à composer avec son vécu, notamment émotionnel au contact des personnes clientes et des défis de sa pratique. Milne et Watkins (2014) précisent que l'atteinte de ces objectifs peut être évaluée par des instruments. En écho à l'objectif régulateur de SC, Lecomte et Savard (2012), précisent que l'objectif de la SC devrait permettre à la PS « d'explorer, de comprendre et de modifier son autorégulation et sa régulation interactive pour arriver à offrir des réponses optimales. » (p.348) en contexte d'intervention.

Quels sont les moyens utilisés aux fins de la supervision clinique? Les moyens mobilisés par la PSC sont l'établissement d'objectifs en collaboration (Milne et Watkins, 2014; Storm et Todd, 2014), la rétroaction formulée à la PS (Cournoyer et Martin, 2014; Falender et Shafranske, 2015; Milne et Watkins, 2014), le modelage (Cournoyer et Martin, 2014; Falender et Shafranske, 2014) et l'enseignement (Falender et Shafranske, 2015; Milne et Watkins, 2014). Falender et Shafranske (2015) précisent d'autres moyens tels que « l'observation, l'évaluation, la réflexivité de la PS, notamment pour l'aider à s'autoévaluer et la résolution de problèmes » (p. 3).

2.1.3 Supervision clinique et autres types de supervision

Autant dans la pratique que dans les écrits scientifiques, l'expression « supervision clinique » n'est pas la seule à inclure le vocable « supervision » pouvant ainsi contribuer à une confusion conceptuelle entourant les divers types de supervision. Afin de bien circonscrire la SC d'autres formes de supervision, une synthèse des différences et des similitudes entre la SC et d'autres formes de supervision (la supervision didactique, la supervision clinico-administrative, la supervision par les pairs, l'autosupervision et la supervision pédagogique) est présentée. Les formes de supervision didactique, clinico-administrative et par les pairs ont été sélectionnées, car elles sont les plus propices d'être rencontrées dans le domaine de l'orientation. La forme d'autosupervision est aussi choisie afin de différencier la supervision accompagnée de celle effectuée en solitaire. Enfin, la supervision pédagogique est comparée à la SC, puisqu'elle pourrait être confondue avec l'objectif formatif de la SC.

Gravouil (2009) définit la supervision didactique (SD) comme une pratique qui focalise sur « l'appropriation d'un modèle et d'une méthode thérapeutique (approche existentielle) d'éléments de psychopathologie, de contenus théoriques, de thèmes transversaux (le cadre, la place des affects, etc.) » (p. 27-28). Ainsi, la SD focalise sur les approfondissements théoriques à partir de situations vécues par les PS ou encore à

partir de simulations. La similitude entre la SC et la SD découle du fait qu'en contexte de SC, l'intégration d'un modèle et d'une méthode thérapeutique peut aussi se faire, notamment par son objectif formatif. La principale différence tient du fait que dans la SD, la focalisation sur les approfondissements théoriques met de côté l'intervention à privilégier dans le court terme par la PS avec la personne cliente (Gravouil, 2009).

La supervision clinico-administrative (SCA) est rendue possible lorsqu'une même personne assume à la fois des fonctions administratives et cliniques auprès des PS (Tromski-Klingshirn et Davis, 2009). Dans ses fonctions administratives, la personne superviseuse s'occupe de promouvoir les programmes d'intervention en plus de coordonner les services cliniques. Elle assume aussi l'évaluation des personnes professionnelles (Claude, 2015; Tromski-Klingshirn, 2007). Dans ses fonctions cliniques, la personne superviseuse facilite le travail de la PS auprès des personnes clientes. La principale différence avec la SC est la fonction administrative, précisément au sujet des tâches de promotion des programmes d'intervention et de coordination. La fonction clinique est similaire à la SC et, tout comme la SCA, elle a une dimension évaluative et hiérarchique par son objectif normatif.

La supervision par les pairs (SPP), aussi appelée intervision, est définie comme « une interaction facilitante, planifiée ou momentanée entre collègues de niveaux d'expérience similaires, chez les travailleurs sociaux, les psychologues et les professionnels du counseling en formation dans une formule en dyade ou de groupe pour des objectifs de formation, de développement professionnel et d'aide mutuelle » (Golia et McGovern, 2015, p. 635). La principale différence avec la SC est l'absence d'évaluation et de hiérarchie dans la relation de SPP. La principale similitude réside dans les objectifs de formation et de développement professionnel. Toutefois, l'aide mutuelle ne fait habituellement pas partie des objectifs de la SC, cette dernière étant principalement centrée sur l'apprentissage de la PS et la qualité du service offert à la clientèle.

L'autosupervision peut être définie comme « un processus par lequel l'intervenant autosurveille ses comportements professionnels en comparaison à ceux de comportements issus de modèles ayant démontré leur efficacité, et ce, dans l'objectif de changer ses propres comportements pour se rapprocher du ou des modèles en question » (Todd, 1997, p. 18). La principale différence avec la SC est l'absence de relation avec une personne superviseuse, alors que la similitude avec la SC réside notamment dans l'usage de modèles ayant démontré leur efficacité, et ce, spécifiquement par l'objectif formatif de la SC.

La supervision pédagogique (SP) peut se définir à l'aide de deux acceptions. La première est reliée à la discipline de l'éducation et définit la SP comme « la fonction de gestion qui vise l'amélioration des apprentissages et de l'enseignement, qui s'exerce d'abord et avant tout dans le cadre d'une relation d'aide et de soutien direct à l'enseignant et qui est reconnue explicitement comme faisant partie des pratiques quotidiennes d'encadrement des personnels de l'école » (Girard *et al.*, 1985, p.42). La deuxième acception est issue de la discipline du travail social, cette fois en contexte de stage. Sans en donner une définition claire, Turcotte et Mercure (2007) précisent les caractéristiques des personnes qui l'assument. Ainsi, le service de supervision est fourni par des PSC d'expériences pratiques en travail social pour encadrer les stagiaires qui font preuve de qualifications à la fois pédagogiques et professionnelles. Une première similitude avec la SC est l'une des visées de la première acception, soit l'amélioration des apprentissages et de la pratique professionnelle, puis la nature de la relation, qui présuppose le respect et l'attention portés aux besoins de la PS. La similitude entre la SC et la deuxième acception réside principalement dans la compétence professionnelle attendue des PSC. La principale différence avec la SC est que la SP est relative à la discipline et aux pratiques de l'enseignement et non pas à celles de l'orientation.

2.1.4 Définition de la supervision clinique formulée et retenue

À partir de l'analyse des sept définitions de la SC et d'autres types de supervision, une définition de la SC est formulée et retenue pour la thèse. La supervision clinique est :

1. une pratique distincte de celle de l'orientation et d'autres formes de supervision (p. ex., didactique, pédagogique, clinico-administrative, par les pairs, autosupervision);
2. qui se caractérise principalement par un processus d'apprentissage facilité par une relation sécuritaire, confidentielle, sans jugement au sujet du vécu de la PS et à la fois évaluative de sa pratique tout en étant hiérarchique, et ce, entre une personne superviseuse et une PS;
3. où cette dernière fera des apprentissages au travers de trois objectifs, soit : formatif (développement des connaissances, compétences, attitudes), normatif (instauration, évaluation et contrôle des normes de pratique en orientation) et régulateur (développement de capacités à composer avec son vécu au contact des personnes clientes et des défis de pratique);
4. en regard de situations singulières rencontrées dans le cadre de l'apprentissage initial de sa profession ou de son exercice professionnel;

5. et ce, par l'usage de différents moyens, notamment l'établissement collaboratif d'objectifs contextualisés avec la PS, la rétroaction, le modelage, l'enseignement, l'observation et l'évaluation de la pratique de la PS, la facilitation de l'autoévaluation de la PS et la résolution de problèmes.

Des précisions s'imposent au sujet de l'emploi des vocables « pratique » et « objectif » dans la définition de la SC. Le vocable « pratique » est utilisé pour évoquer un « ensemble d'activités volontaires qui vise l'atteinte d'un objectif concret » (Legendre, 2005, p. 1 065). Ainsi, la pratique de la SC est un ensemble d'activités et c'est pour cette raison que le terme « activité » n'a pas été sélectionné, bien que Falender et Shafranske (2015) l'ont intégré dans leur définition. Le vocable « objectif » est préféré à « fonction », puisqu'un objectif est à la fois pris dans le sens d'un « résultat précis » (Legendre, 2005, p. 943) et des « intentions qui sous-tendent » (Legendre, 2005, p. 943) les actions, tandis qu'une fonction est plutôt relative à son « utilité » (Legendre, 2005, p. 674). L'intégration d'« objectif » à la définition permet donc de tenir compte des finalités de la SC et des intentions de la personne superviseuse qui guident cette dernière dans sa pratique de SC.

Comme précisé dans la définition de la SC, cette dernière est une activité professionnelle distincte de l'orientation, ce qui implique une mobilisation de compétences particulières, et ce, en situation de supervision. Avant d'aborder concrètement celles sélectionnées pour la présente étude, la prochaine section aborde le concept de compétence sous plusieurs angles.

2.2 Définition, modélisation et référentiel de compétences

Cette partie du cadre conceptuel aborde les éléments entourant le concept de « compétence ». Il s'agit, en tout premier lieu, de faire l'analyse de différentes définitions, puis de sélectionner la plus pertinente aux fins de la recherche. Cette définition étant reliée à un modèle, ce dernier sera présenté globalement, puis plus spécifiquement dans les éléments sélectionnés pour la thèse, en raison de leur lien avec la question générale de recherche. En dernier lieu, six compétences à la SC sont présentées issues d'un référentiel préliminaire de compétences à la SC en orientation.

2.2.1 Définition du concept de compétence

Il est reconnu au sein d'écrits scientifiques que le concept de compétence est polysémique et flou (Coulet, 2016; Jonnaert *et al.*, 2015; Tardif, 2003) et non stabilisé, ce pourquoi certains vont plutôt utiliser le terme de notion (Jonnaert, 2017). L'exercice de définition et d'opérationnalisation en contexte de recherche

complexe est ainsi difficile (Jonnaert, 2017) et cela s'explique par des « définitions lacunaires – d'autres tautologiques ou simplement inscrites dans un rapport de synonymie entre plusieurs termes et une contamination de cette notion par des approches issues de la théorie des objectifs » (Jonnaert, 2017, p. 5). Dans le cadre de cette thèse, plusieurs définitions ont été répertoriées, dont certaines proviennent d'écrits reliés à la SC et à la formation à la SC, et d'autres du champ disciplinaire de l'éducation. L'objectif est de retenir une définition qui soit suffisamment opérationnelle pour l'étude du développement des compétences de SC. Considérant les difficultés présentées précédemment (tautologie et rapport de synonymie), une analyse de définitions a été conduite à l'aide d'éléments constitutifs d'une définition terminologique, soit le « définisseur initial » et les « caractères » (Vézina, 2009, p.8). La pertinence de la terminologie est qu'elle « *délimite des concepts et leur associe les termes appropriés* » (Vézina, 2009, p.6). Le définisseur initial « est l'élément lexical ou le groupe d'éléments lexicaux par lequel débute, en principe, une définition et qui en constitue le point d'ancrage » (Vézina, 2009, p.8). Le ou les caractères réfèrent à « tout élément de la pensée qui reflète une propriété attribuée à un objet donné et qui sert à en former et à en délimiter le concept. La somme des caractères contribue à définir un concept et en constitue ce qu'on appelle la compréhension » (Vézina, 2009, p.11). Ainsi, cinq définisseurs initiaux (capacité, ensemble, mobilisation, construction et organisation) ont émergé de l'analyse ainsi que plusieurs caractères respectifs (Tableau 2.1).

Le premier définisseur identifié est la « capacité ». Pour Rodolfa *et al.* (2005), la compétence est une « capacité de comprendre et de faire des actions appropriées et efficaces » (p.348). La capacité est aussi retrouvée chez Kaslow *et al.* (2004) et Meier (1993) et cette dernière est aussi associée à une action efficace. Cette tendance à lier la compétence à la performance se retrouve dans le premier courant des approches par compétences (APC) en éducation (Guillemette et Gauthier, 2008). Les programmes de formation élaborés à partir de l'APC conçoivent les comportements d'élèves comme une manifestation de leur performance et cette dernière, un indicateur de compétence (Guillemette et Gauthier, 2008). Définir la compétence par la capacité pose un problème selon Jonnaert *et al.* (2015), car la compétence inclut la capacité, mais pas l'inverse étant donné que la capacité est un « moyen mis en œuvre pour atteindre la compétence » (p.11). Ainsi, pour Jonnaert *et al.* (2015), les termes « compétence » et « capacité » sont liés, mais ne sont pas synonymes.

Tableau 2.1 Définisseurs initiaux et caractères de définitions du concept compétence

Définisseurs initiaux	Caractères
<p>1. Capacité (Kaslow <i>et al.</i>, 2004; Meier, 1993, cité dans Rodolpha <i>et al.</i>, 2005; Rodolpha <i>et al.</i>, 2005)</p>	<p>Kaslow <i>et al.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissances, habiletés, attitudes <p>Meier</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissances, aptitudes, valeurs professionnelles et personnelles, attitude éthique, dimensions spécifiques à la profession selon le problème à résoudre <p>Rodolpha <i>et al.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissances, habiletés, attitudes, actions, jugement, pensée critique, prise de décisions
<p>2. Ensemble/combinaison /assemblage (Chauvigné et Coulet, 2010; Chenu, 2015; Falender et Shafranske, 2015; Swank et Lambie, 2012)</p>	<p>Chauvigné et Coulet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissances, aptitudes, capacité <p>Chenu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Savoirs : savoir-faire, savoir-être, savoir <p>Falender et Shafranske</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habiletés personnelles et professionnelles, connaissances, aptitudes, dispositions (valeurs, attitudes, jugement, traits de personnalité) <p>Swank et Lambie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habiletés, comportements, dispositions
<p>3. Mobilisation (Epstein et Hundert, 2002; Le Boterf, 1994; Tardif, 2003)</p>	<p>Le Boterf</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ressources incorporées (connaissances, savoir-faire, qualités personnelles, expérience) • Réseaux de ressources (environnement : réseaux professionnels, documentaires et banques de données) <p>Epstein et Hundert</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ressources : communication, habiletés techniques, raisonnement clinique, émotions, valeurs, réflexion dans la pratique, volonté, patience, sensibilité émotionnelle <p>Tardif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une variété de ressources internes et externes. Internes : connaissances, attitudes, conduites.
<p>4. Construction/ harmonie (Jonnaert <i>et al.</i>, 2015; Khan et Rey, 2016)</p>	<p>Jonnaert <i>et al.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ressources propres aux personnes : cognitives, conatives, corporelles, sociales • Ressources propres aux situations : circonstances • Ressources externes : extérieures aux ressources de la personne qui exige une démarche pour y avoir accès. <p>Khan et Rey</p> <ul style="list-style-type: none"> • La personne, son interprétation de la situation et les normes en vigueur
<p>5. Organisation dynamique (Coulet, 2011)</p>	<p>Coulet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Invariants opératoires, Inférences, Anticipations, Règles d'action, Artefacts

Les auteurs qui conceptualisent la compétence telle une capacité vont ensuite référer à une pluralité de caractères afin de préciser le concept. Ils font tous référence aux connaissances et aux attitudes. Rodolpha *et al.* (2005) et Kaslow *et al.* (2004) vont joindre en plus les habiletés. Meier (1993) et Rodolpha *et al.* (2005), pour leur part, ajoutent des caractères distinctifs, soit les valeurs professionnelles et personnelles de même que les dimensions spécifiques à la profession selon le problème à résoudre (Meier, 1993). Les actions, le jugement, la pensée critique et la prise de décision sont aussi des caractères (Rodolpha *et al.*, 2005). Considérés dans leur ensemble, ces caractères sont relatifs à la manière dont la personne fonctionne, à ce qu'elle a intégré et développé au fil de ses expériences et de ses activités d'apprentissage.

Le deuxième définisseur renvoie à un ensemble, une combinaison ou un assemblage. Ces trois mots, en rapport de synonymie, réfèrent à des éléments variés et reliés entre eux. Pour Falender et Shafranske (2015), fréquemment cités par d'autres auteurs dans le champ de la SC, la compétence est « l'assemblage d'habiletés personnelles et professionnelles » (p.6). Cette définition est notamment reprise par Lombardo (2007) qui a travaillé sur les compétences de SC en orientation et par l'ACCP dans l'élaboration d'un référentiel de compétences en SC. Swank et Lambie (2012) définissent la compétence comme « un ensemble d'habiletés, de dispositions et de comportements » (p.116). Le vocable « ensemble » est aussi utilisé dans le deuxième courant de l'APC en misant sur ce qui est sous-jacent à la performance, soit les connaissances et les capacités cognitives. Chauvigné et Coulet (2010) utilisent le terme de « combinaison », cette fois en liant connaissances, compréhension, aptitudes et capacités. Chenu (2015) emploie plutôt le terme « système » pour définir la compétence et le qualifie d'intégré. Ce système intègre un ensemble de savoirs, soit les savoir-être, savoir-faire et savoir, qui « permet d'être performant » (p.873). Cette conception de la compétence à partir de catégories de savoirs est critiquée. En effet, Chauvigné et Coulet (2010) mentionnent qu'elle « ne repose pas sur une théorie construite qui expliquerait pourquoi la compétence comprend ces éléments » (p.22), tandis que Jonnaert *et al.* (2015) précisent que la compétence ne peut pas être « assimilée à des catégories de savoirs, car elle est nécessairement plus globale » (p.12).

En ce qui a trait aux caractères de ce deuxième définisseur, la « connaissance » est commune à chacune des définitions. Pour Chenu (2015), les connaissances réfèrent au « savoir », vocable qu'il utilise dans sa définition. La composante « aptitude » revient aussi chez deux groupes d'auteurs (Chauvigné et Coulet, 2010; Falender et Shafranske, 2015). Ces derniers vont toutefois intégrer des caractères distinctifs dans leur définition. Falender et Shafranske (2015) ajoutent les habiletés, qu'elles soient personnelles ou

professionnelles, et des dispositions, telles que des valeurs, des attitudes, le jugement et des traits personnels. Chenu (2015), comme précisé précédemment, assemble trois catégories de savoir et greffe aux connaissances le savoir-être et le savoir-faire. Il précise toutefois que la réflexivité joue un rôle central, puisque c'est à partir de celle-ci que les savoirs sont décontextualisés et recontextualisés lorsqu'une situation complexe est rencontrée et c'est ainsi que la personne serait performante. La dimension réflexive est rarement intégrée dans les définitions analysées. Chauvigné et Coulet (2010) joignent aux connaissances et aux aptitudes, la compréhension et la capacité. Dans ce cas, la capacité n'est plus l'ancrage (définisseur initial) de la définition du concept comme ce l'était pour Kaslow (2004) et Rodolpha *et al.* (2005), mais plutôt une caractéristique. Enfin, Guillemette et Gauthier (2008) précisent que dans le deuxième courant de l'APC, les éléments constitutifs de la compétence sont les connaissances et les capacités cognitives sous-jacentes à la performance. Les auteurs ajoutent que l'intégration de ces éléments est en réaction à la perspective jugée behavioriste du premier courant de l'APC qui accorde une place centrale aux comportements observables comme seules manifestations de la compétence. Pour les tenants du deuxième courant, la compétence n'est pas pleinement observable, mais elle est inférée par des comportements, d'où l'importance accordée aux capacités cognitives. De nouveau, les caractéristiques sont relatives à la manière dont la personne fonctionne, à ce qu'elle a intégré et développé au fil de ses expériences et de ses activités d'apprentissage.

Le troisième définisseur repéré est la « mobilisation », et ce, à partir de la définition de Le Boterf (1999), d'Epstein et Hundert (2002) et de Tardif (2003). Pour Le Boterf (1999) et Tardif (2003), la compétence est conçue comme la mobilisation de ressources pour agir. Ces deux auteurs vont aussi utiliser l'expression « savoir agir » pour référer à la compétence. Dans le même sens et cette fois au sein du milieu médical, Epstein et Hundert (2002) utilisent l'expression « recourir à », un synonyme de mobiliser. Pour ces auteurs, la compétence réfère, par exemple, au recours à la communication, à des connaissances et à des raisonnements cliniques. Ces éléments de définition prennent la couleur du champ professionnel médical, notamment à partir de l'intégration du « raisonnement clinique », contrairement à ceux de Le Boterf (1999) et Tardif (2003) qui s'appliquent à plusieurs champs professionnels en raison de leur caractère générique.

Les ressources mobilisées pour agir chez Le Boterf (1999) et Tardif (2003) constituent des caractères du définisseur « mobilisation ». Dans l'esprit de Le Boterf, deux types de ressources sont mobilisés, soit les « ressources incorporées » et les « réseaux de ressources ». Les ressources incorporées sont notamment les connaissances, le savoir-faire, les qualités personnelles et l'expérience. Ces ressources incorporées sont

similaires aux caractères identifiés à partir des deux premiers définisseurs. Les réseaux de ressources sont relatifs à l'environnement de la personne, par exemple, les réseaux professionnels, les réseaux documentaires et les banques de données. La précision de deux types de ressources est particulière à Le Boterf (1999) qui accorde de l'importance à l'environnement dans la mobilisation de la compétence et non pas uniquement à ce qui est de l'ordre du fonctionnement de l'individu, de ce qu'il a développé et intégré. Pour Tardif (2003), les ressources sont divisées en deux catégories, soit les ressources internes ou externes à l'individu. Epstein et Hundert (2002) précisent plusieurs caractères sans les catégoriser en deux types de ressources comme le fait Le Boterf (1999) et Tardif (2003). Les ressources sont la communication, les connaissances, les habiletés techniques, le raisonnement clinique, les émotions, les valeurs et la réflexion dans la pratique au bénéfice des personnes et des communautés. Comme le font les tenants de l'APC de deuxième vague, Epstein et Hundert (2002) ajoutent le caractère « fonctions cognitives » notamment pour traiter des situations de résolution de problèmes. Ils vont aussi préciser l'importance de la volonté, de la patience et de la sensibilité émotionnelle. C'est notamment dans la spécification des caractères que les champs disciplinaires se dévoilent, comme c'est le cas de la médecine avec Epstein et Hundert (2002). Il y a donc des définitions de la compétence adaptées à des disciplines professionnelles et d'autres, plus génériques.

Le quatrième définisseur est identifié à partir des termes « construction » et « harmonie ». Jonnaert *et al.* (2015) proposent une définition à l'issue d'un travail de consultation pour tenter d'en arriver à un consensus. Une compétence « se construit par des personnes en situations (...) et caractérise un moment particulier, soit celui de l'harmonie entre ces personnes et ces situations, le moment qui leur permet d'affirmer que leurs actions dans ces situations sont viables à cet instant. » (Jonnaert *et al.*, 2015, p.29). Le définisseur harmonie se retrouve aussi dans la définition de Khan et Rey (2016) qui précisent que la compétence devrait être conceptualisée à partir de la correspondance entre un sujet et ses intentionnalités, puis des situations et des normes (p.15). C'est sur la base de cette correspondance, ou encore de l'harmonie, entre les intentionnalités de la personne et des normes en vigueur que la personne est jugée compétente. Pour une première fois dans les définitions répertoriées, les intentionnalités d'une personne sont mises explicitement de l'avant.

Les caractères de ce quatrième définisseur ne sont pas identifiables par la définition de Jonnaert *et al.* (2015). C'est dans la modélisation de la compétence que ces éléments se dévoilent, précisément par la notion de « cadres ». Ce que Le Boterf (1999) a identifié comme des composantes rassemblées sous le

vocabulaire « ressources », Jonnaert *et al.* (2015) les nomment « cadres de ressources » que la personne « mobilise pour traiter avec succès la situation à laquelle elle est confrontée » (p.18). De plus, les ressources sont présentées en trois catégories plutôt qu'en deux comme le fait Le Boterf (1999) : les ressources propres aux personnes, celles propres aux situations et les ressources externes. Les ressources propres aux personnes sont cognitives (p. ex., connaissances), conatives (p. ex., degré d'engagement dans une situation), corporelles (p. ex., état de veille actif de la personne) et sociales (p. ex., aides tutoriels). Les ressources propres aux situations sont relatives aux circonstances entourant la situation à traiter par la personne. Les auteurs donnent comme exemples, des ressources matérielles (p. ex., logiciel) et des contraintes (p. ex., temps). Finalement, ils expliquent que les ressources externes nécessitent une démarche par la personne, car elles ne se retrouvent pas dans les ressources personnelles ni dans celles propres à la situation. Un exemple de démarche serait de suivre une formation à l'externe, par exemple du milieu de travail, pour mieux traiter une situation rencontrée. Khan et Rey (2016) proposent qu'une personne compétente soit celle pour laquelle il y a correspondance (ou harmonie) entre son interprétation d'une situation rencontrée faisant appel à ses intentions et les normes en vigueur dans son milieu.

Les caractères de la compétence sont le sujet (personne), son interprétation de la situation et les normes en vigueur. Pour Khan et Rey (2016), la personne qui interprète la situation accorde de la pertinence à un aspect ou un autre de la situation. Cette distinction d'éléments pertinents à travers d'autres permet d'apporter une solution à la situation. Ainsi, la personne qui interprète la situation et formule une solution dans le sens de la norme sera jugée compétente. Or, toujours selon Khan et Rey (2016), certaines solutions proposées issues de l'interprétation de la personne sont légitimes et peuvent ne pas se conformer à la norme. Cette personne pourrait alors être jugée incompétente. Cet aspect rejoint la conceptualisation de Coulet (2010, 2011) pour qui l'intention de la personne en situation constitue une dimension importante et qui précise que la compétence est souvent reliée à un jugement social. Or, elle ne peut pas se réduire à ce seul jugement social.

Le cinquième et dernier définisseur « organisation dynamique » émerge de la définition de Coulet (2010). On retrouve, dans l'organisation, l'idée d'une combinaison d'éléments comme c'est le cas pour le deuxième définisseur (ensemble) présenté. Cependant, ce qui se distingue dans ce cas-ci, c'est la focalisation sur la manière dont ces parties sont organisées. Pour Coulet (2011), l'organisation réfère principalement à une propriété de permanence de la compétence qui s'exprime par une stabilité. Ceci fait en sorte qu'une personne peut se mobiliser de manière compétente dans diverses situations qui ont des

rapports de similitude. La seconde propriété fondamentale pour Coulet (2011) est exprimée par le vocable « dynamique ». En effet, la compétence est permanente et, à la fois, exprime l'adaptabilité et son potentiel de développement pour être en mesure de composer avec diverses situations et leur caractère nouveau ou imprévu.

Tout comme Jonnaert *et al.* (2015), les caractères ne se révèlent pas d'emblée dans la définition. Cette fois, c'est à partir du modèle pour décrire, évaluer et développer des compétences, élaboré par Coulet (2010) que les composantes sont identifiables. Ces caractères sont rattachés aux composantes du schème qui découlent des travaux de Vergnaud (1990, 1996), soit l'Anticipation (buts, résultats attendus), la Règle d'action (actions, procédures et étapes), l'Invariant opératoire (principes, connaissances, normes, valeurs, croyances) et l'Inférence (circonstances qui exigent l'adaptation). Ces composantes du schème se développent et forment des schèmes qui opérationnalisent l'activité de travail. Au fil des expériences, les schèmes se raffinent et d'autres se développent. Des outils peuvent aussi être utilisés (artefacts), pouvant référer à des ressources de la situation dans le modèle de Jonnaert *et al.* (2015). La particularité du modèle de Coulet (2011) est d'explicitier les processus de construction et de mobilisation des compétences à partir des composantes du schème.

En somme, l'analyse des définitions du concept « compétence » permet de constater à la fois l'hétérogénéité et l'homogénéité conceptuelle. La diversité des définisseurs initiaux contribue à cette hétérogénéité et l'utilisation de plusieurs caractères similaires contribue à son homogénéité. Cependant, trois différences sont notées à partir de la nature des caractères. La première différence concerne les types de ressources, puisque des auteurs n'intègrent que des ressources internes (relatives à l'individu) alors que d'autres ajoutent à celles-ci des ressources externes (relatives à l'environnement). La deuxième différence a trait à la nature générique ou spécifique des caractères puisque des définitions sont formulées en tenant compte d'un champ professionnel et d'autres sont plus génériques et s'adaptent à plusieurs champs professionnels. Une troisième différence réside dans certains groupes de caractères qui, en interaction, ont le potentiel d'expliquer à la fois la mobilisation et la construction des compétences. C'est le cas de la proposition de Coulet (2011).

2.2.2 Définition retenue du concept de compétence

Le choix d'une définition de la compétence s'impose dans le cadre de cette thèse. La définition de Coulet (2011), « organisation dynamique de l'activité mobilisée et régulée par un sujet pour faire face à une tâche donnée dans une situation déterminée » (p.17) est celle qui apparaît la plus appropriée.

Le premier élément de pertinence se dévoile par le caractère générique de la définition. En effet, elle permet d'aborder l'étude de la manifestation de compétences de tous domaines confondus, incluant celui de la SC en orientation. De plus, elle ouvre la possibilité d'observer des compétences en spécificité considérant une personne CO en interaction avec une situation de SC, ce qui mène au deuxième élément de pertinence.

Ce deuxième élément de pertinence se situe dans la prise en compte des processus engagés, autrement dit « intra-individuels » (Coulet, p. 3), dans le développement des compétences, soit celui de la mobilisation de la compétence pour traiter une tâche et celui de la construction de la compétence par l'expérience et les rétroactions prises en compte de la tâche finalisée. De plus, les caractères sous-jacents à la définition (Anticipation, Règle d'action, Invariant opératoire, Inférence) permettent d'en analyser le développement plus en profondeur. Cet élément de pertinence est central, car il appuie conceptuellement l'étude du développement des compétences à la SC.

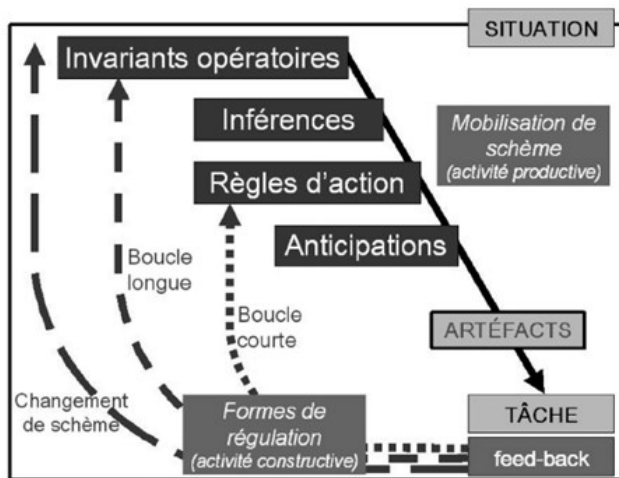
Le troisième et dernier élément de pertinence, qui découle du deuxième, se situe dans l'évitement de trois difficultés rapportées précédemment par différents auteurs. En effet, la définition ne caractérise pas la compétence par la capacité. De plus, elle n'intègre pas le trio des savoirs (savoir, savoir-faire, savoir-être) comme seules composantes de la compétence et n'accorde pas d'importance centrale aux comportements observables (premier mouvement de l'APC), puisqu'elle tient compte notamment des intentions de la personne, de ses valeurs, de ses principes et de ses normes, qui sont difficilement observables de l'extérieur. Enfin, à partir de cette définition, Coulet (2011) a développé un modèle pour décrire et évaluer des compétences, dont certains éléments ont été sélectionnés pour la thèse. Ce modèle est présenté dans les prochains paragraphes.

2.2.3 Modèle théorique de la compétence de Coulet et éléments retenus

Coulet (2011) a créé un modèle de compétences (Figure 1) qui opérationnalise sa définition, soit le Modèle d'analyse dynamique pour décrire et évaluer les compétences (MADDEC). Celui-ci a été conçu à partir de

plusieurs influences telles que l'ergonomie, la psychologie du travail (Leplat, 2004; Rogalski, 2004), la didactique professionnelle (Pastré, 1997; Samurçay et Rabardel, 2004) et la psychologie du développement (Siegler, 2007; Vergnaud, 1990). L'objectif de Coulet (2011) est de « rendre compte, sur le plan intra-individuel, des processus en jeu dans l'expression et l'élaboration des compétences » (p. 3). Cet aspect est le principal élément de pertinence du modèle pour la thèse puisqu'une des lacunes des écrits consultés portant sur le développement des compétences à superviser se situe au sujet des processus.

Figure 1 Modèle d'analyse dynamique pour la description et l'évaluation des compétences (MADDEC)



Coulet (2011, p. 18). Reproduction autorisée par l'auteur.

Le MADDEC est expliqué à partir des composantes tout en soulignant brièvement l'apport des influences mentionnées précédemment. En tout premier lieu, il est pertinent de préciser que pour analyser des compétences, il est nécessaire de considérer la situation dans laquelle la personne traite une tâche donnée. La tâche est définie par Leplat (2004) comme « le but à atteindre et les conditions dans lesquelles il doit être atteint » (p. 102). Dans le MADDEC, la situation est représentée par l'encadré qui le délimite et signifie ce que la personne va considérer au-delà de la tâche à faire et qui va guider son interaction avec celle-ci. Selon Coulet (2011), les éléments de la situation pris en considération sont de nature objective, tandis que la prise en compte elle-même de ces éléments est de nature subjective. Coulet (2011) réfère ainsi à Richard (1994), qui étudie la résolution de problèmes et qui fait valoir l'importance de l'interprétation et de l'analyse (subjectif) qu'une personne fait des éléments (objectif) de la situation, et ce, dans le traitement de la tâche. Ces éléments de la situation sont divers et peuvent être physiques (p. ex., caractéristiques du lieu de travail), sociaux (p. ex., attentes de performance de la direction) ou encore des outils à la disposition de la personne (artefacts) (Coulet, 2011). À partir de la lecture que la personne fait de la tâche à effectuer

dans la situation donnée, elle procède à une première organisation dynamique de son activité et cette organisation est symbolisée dans le MADDEC par la flèche oblique partant des invariants opératoires et passant par les inférences, les règles d'action, puis les anticipations.

Ces quatre éléments du modèle forment le schème et cette conceptualisation est reprise de Vergnaud (1990) et de Vergnaud et Récopé (2000). Le schème est défini comme une « structure cognitive » (Merri et Pichat, 2007, p. 79), « une totalité dynamique fonctionnelle » (Vergnaud, 1990, p. 46) et « une organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données » (Vergnaud, 1990, p. 136). En tant que structure cognitive, le schème est le coordonnateur du registre de la pensée et du registre du comportement de l'activité (Merri et Pichat, 2007). Le schème est dynamique, car il procède par ajustement à la nouveauté et aux imprévus et ne répond pas d'une seule logique prédéterminée (Merri et Pichat, 2007). Il est aussi une organisation invariante, car il est possible pour un individu de développer « autant de schèmes que de classes de situations auxquelles il est confronté et qu'il peut distinguer » (Merri et Pichat, 2007, p. 79). Le schème s'insère donc entre la situation rencontrée et la tâche à traiter et a pour fonction première « d'engendrer l'activité » (Coulet, 2011, p. 13). Pour ce faire, quatre composantes du schème en interaction sont mises à contribution (Tableau 2.2).

La composante conceptuelle du schème (Invariant opératoire) serait la plus centrale (Merri et Pichat, 2007), puisque l'identification et la compréhension des caractéristiques essentielles de la situation permettent que l'activité mise en œuvre pour traiter la tâche soit focalisée sur ce qui est jugé comme le plus pertinent. Or, les auteurs consultés n'évoquent pas clairement un sens à cette mobilisation des composantes du schème pour finaliser une tâche, même si elles sont toujours présentées dans l'ordre du Tableau 2.2. Il est toutefois possible de le déduire dans la mesure où un registre de schèmes en interaction est déjà établi (qui se transforme au fil des expériences). Ainsi, la personne superviseure rencontre une situation de SC et prend le temps d'absorber les principales informations du contexte et de la PS. Puis, elle élabore des intentions d'intervention qu'elle souhaite mettre en place. Ses intentions font appel à des actions qui peuvent être hiérarchisées (faire ceci avant cela) et soutenues par un éventail d'invariants opératoires. Ces actions sont pertinentes aux intentions de départ avec la possibilité en tout temps d'ajuster l'invariance à ce qui se présente de singulier dans la situation. Ces composantes sont imbriquées et toutes essentielles à la formation du schème (Vergnaud, 1996).

Tableau 2.2 Composantes du schème selon Coulet (2011), Jameau (2015), Merri et Pichat (2007), Pastré (2011) et Vergnaud (1996)

	Composantes	Éléments de définition
Compétence : Alliance en supervision clinique		
Anticipation	Intentionnelle	Des anticipations, des buts et sous buts reliés à la tâche. Donne au schème sa fonction, précède l'action et l'accompagne. <i>Exemple : Je m'attends à identifier avec la PS des objectifs réalistes et qu'elle puisse les verbaliser.</i>
Règle d'action	Procédurale	Un répertoire de règles de conduite et procédures qui génèrent l'activité et qui permettent de passer de l'état initial à l'état désiré. <i>Exemple : Je commence par explorer les besoins qui peuvent émerger du discours de la PS, puis je l'aide à spécifier ce qu'elle souhaite apprendre.</i>
Inférence	Adaptative	Des prises d'information, des calculs et des contrôles dans l'action qui assurent l'ajustement du schème selon les particularités, la singularité d'une situation. Des ajustements en réponse à des circonstances rencontrées. <i>Exemple : L'état émotif de la PS mène à circonscrire la hiérarchie des besoins, ainsi que la vulnérabilité d'une des personnes clientes.</i>
Invariant opératoire	Conceptuelle	Ce que la personne tient pour vrai et pertinent et qui permet d'identifier les caractéristiques déterminantes de la situation pour que l'activité déployée soit efficace (normes, valeurs, principes, connaissances). Les invariants opératoires sont essentiels pour faire appel aux règles d'action jugées pertinentes selon les anticipations de départ. Ils contiennent deux types d'entités cognitives : 1) Théorème-en-acte qui réfère à la justification de l'activité et 2) Concept-en-acte qui réfère à la focalisation pour optimiser l'activité 1) Théorème-en-acte qui réfère à la justification de l'activité <i>Alliance de travail en supervision clinique Interventions en contexte de vulnérabilité Valorisation de l'autodétermination de la PS</i> 2) Concept-en-acte qui réfère à la focalisation pour optimiser l'activité <i>Degré d'aisance de la PS en contexte de vulnérabilité Différencier les faits et la perception de ceux-ci de la PS</i>

L'activité est organisée et passe par la mobilisation du schème, ce qui représente dans le MADDEC l'activité dite « productive ». Coulet (2011) emprunte ce concept à la didactique professionnelle, plus spécifiquement à Samurçay et Rabardel (2004) qui proposent que l'activité ait une double caractéristique, c'est-à-dire productive et constructive. L'activité productive se définit comme une « activité finalisée, réalisée, orientée et contrôlée par le sujet psychologique pour réaliser des tâches qu'il doit accomplir en fonction des caractéristiques des situations » (Samurçay et Rabardel, 2004, p. 166-167). L'activité finalisée produit des résultats et ces derniers fournissent des informations représentées dans le MADDEC par le rectangle feed-back (rétroaction). L'activité productive se termine lorsque la situation n'est plus, par exemple, la fin d'une rencontre de SC. La manifestation de cette activité est donc sur le court ou le moyen terme dépendamment de la durée des situations rencontrées (Samurçay et Rabardel, 2004). Les rétroactions produites par l'activité productive, si elles sont considérées par la personne, facilitent la réalisation de l'activité constructive qui se définit comme une activité « orientée et contrôlée par le sujet qui la réalise pour construire et faire évoluer ses compétences en fonction des situations et des domaines professionnels d'action » (Samurçay et Rabardel, 2004, p. 166-167). L'activité constructive peut s'amorcer en même temps que la productive et se poursuit toutefois sur le long terme (Samurçay et Rabardel, 2004) avec des retours sur l'expérience.

Dans le modèle de Coulet (2011), l'activité constructive est représentée par le rectangle « formes de régulation » ainsi que par les trois flèches en pointillé dont chacune d'elles réfère à un type de boucle de régulation. Cette conceptualisation est inspirée des mécanismes de régulation qui accompagnent l'activité (Pastré, 1997; Vergnaud, 1990) et des travaux sur la résolution de problèmes de Bastien (1984) et Cellérier (1979). La régulation de l'activité en boucle courte réfère au renforcement et au raffinement des règles d'action (composante procédurale du schème). En boucle courte, il est aussi possible pour la personne de déconstruire et reconstruire une règle d'action qui a été sélectionnée et de l'adapter, permettant ainsi à l'activité d'être plus ajustée à la situation. Une régulation de l'activité en boucle longue implique que la personne revienne sur ses invariants opératoires (composante conceptuelle du schème) pour renforcer leur degré de pertinence ou encore les changer. La troisième régulation, dite intégrée, exige que la personne revoie son activité dans son entièreté. Le traitement ultérieur d'une tâche similaire, pour s'ajuster aux conditions de la situation, sera donc fait autrement. Ce sont ces boucles de rétroaction qui permettent d'identifier le niveau de développement des compétences. Toujours en s'appuyant sur le modèle de Coulet (2011), une formation devrait permettre que se réalisent les processus de mobilisation (activité productive) et de construction (activité constructive) de la compétence. Le dispositif de formation

à la SC dans sa constitution le permet. Cet aspect sera discuté au point 2.5.2. Toutefois, l'objectif de la thèse n'est pas de statuer sur le niveau de développement de compétences. Conséquemment, les boucles de rétroaction ne sont pas retenues pour la thèse, mais plutôt l'idée que les PS prennent en compte les différentes rétroactions de l'activité finalisée (constructif) pour la construction de leurs compétences.

2.2.4 Sélection des compétences à l'étude

Selon les recherches effectuées, il n'existe aucun référentiel de compétences à la SC en orientation dans le contexte québécois. Toutefois, des profils et des référentiels de compétences à la SC ont été développés, notamment en psychologie et en orientation hors Québec. Cette partie du chapitre en propose une synthèse.

Dans la discipline de la psychologie clinique, Watkins (2013) analyse trois principaux profils de compétences de SC. Le premier est britannique (Roth et Pilling, 2008; Turpin et Wheeler, 2011), le deuxième américain (Falender et Shafranske, 2004) et le troisième australien (Psychology Board of Australia, 2011). Son but est de dégager les domaines communs et au terme de son travail, il en propose six (Tableau 2.3). Toujours dans la discipline de la psychologie, Olds et Hawkins (2014) procèdent à une analyse thématique de référentiels de compétences à la SC ayant fait l'objet d'un consensus d'experts. De cette analyse, neuf thèmes ont été identifiés. Comme leurs résultats sont similaires à ceux de Watkins (2013), ils sont également intégrés au Tableau 2.3. Un thème se démarque toutefois de l'analyse d'Olds et Hawkins (2014), soit celui de « connaissance de la profession ». Ces auteurs discutent de cette différence dans leur article et évoquent la difficulté de formuler une compétence à partir de ce thème dans l'optique d'une formation à la SC. Ainsi, ils précisent que la tâche d'évaluation de cette compétence ne serait pas réaliste dans le cadre d'une formation à la SC en plus de ne pas être un objectif poursuivi par la formation à la SC.

Bien que ces domaines de compétences aient été élaborés pour le développement des PSC en psychologie, ils peuvent sans équivoque être intégrés à un référentiel de personnes CO-superviseuses en raison de fondements partagés en psychologie du counseling par les pratiques professionnelles des relations humaines incluant celles de l'orientation (Cournoyer *et al.*, 2017). Toutefois, comme toute pratique professionnelle, celle de l'orientation est construite à partir d'un profil de compétences spécifiques et peu de recherches ont traité de la SC dans la discipline de l'orientation.

Tableau 2.3 Thèmes reliés aux compétences à la SC issus de l'analyse de Watkins (2013) et de celle d'Old et Hawkins (2014)

Domaines communs Watkins (2013)	Thèmes de compétences Olds et Hawkins (2014)
Connaissance et compréhension au sujet des modèles de supervision, des méthodes et des interventions	<i>Facilitation de l'apprentissage de la PS</i> Identification et usage de techniques de supervision appropriées, usage de principes d'apprentissage, évaluation des besoins d'apprentissage, formulation d'une rétroaction formative
	<i>Structuration de la supervision</i> Clarification d'objectifs de supervision, d'attentes, des rôles et des responsabilités. Négociation des buts et des contrats, établissement des procédures et de la structure des rencontres
	<i>Recherches et théories</i> Les recherches portant sur la supervision, les théories et les modèles
Connaissance et habileté au sujet de l'éthique, des lois et des préoccupations professionnelles	<i>Standards éthiques et professionnels</i> Principes éthiques, standards de la profession et règlements, frontières personnelles et professionnelles et modelage des comportements éthiques
Connaissance et habileté au sujet de la gestion du processus relationnel en supervision	<i>Alliance en supervision</i> Établissement et maintien de l'alliance en supervision entre la PS et la PSC
Connaissance et habileté dans la conduite de l'évaluation en processus de supervision	<i>Évaluation</i> Évaluation des compétences et gestion d'enjeux reliés à l'évaluation
Connaissance et habileté afin de favoriser la sensibilité à la différence et à la diversité	<i>Diversité</i> Les enjeux de diversité dans la relation de supervision, ceux reliés à la pratique clinique et l'engagement dans la supervision culturelle
Ouverture et usage dans l'utilisation d'une pratique réflexive et d'évaluation de sa pratique de supervision	<i>Pratique réflexive</i> Promotion de la pratique réflexive des personnes supervisées, mise en pratique de la supervision clinique de manière réflexive et engagement dans la formation continue
	<i>Connaissance de la profession</i> Les connaissances générales et spécifiques de la profession à propos de laquelle la supervision est offerte

Lombardo (2007) est le principal auteur ayant étudié les compétences des PSC de la discipline de l'orientation aux États-Unis, et ce, dans le cadre de sa thèse doctorale. Il s'est notamment inspiré des travaux de Bronson (2001) qui avait proposé un éventail de 10 compétences à partir d'une recension d'écrits. S'outillant de la méthode Delphi, Lombardo a exploré les perceptions de 31 PSC cumulant un minimum de trois années d'expérience en counseling de carrière et de deux années en SC.

Son objectif était de faire émerger les compétences de la SC des personnes professionnelles de l'orientation. Ce qui a le plus d'intérêt dans les résultats de Lombardo (2007), c'est la spécificité disciplinaire de l'orientation. Suivant le repérage d'informations ainsi qu'une condensation des résultats, cinq thèmes reliés aux compétences spécifiques à la discipline de l'orientation ont été retenus :

- Enjeux personnels et de carrière : favoriser la capacité de la PS à composer avec l'interconnexion des enjeux de carrière et personnels de la clientèle (p. ex., enjeu développemental, santé mentale, santé physique, famille, vie sociale, spiritualité);
- Théories, modèles et approches en orientation : favoriser la compréhension de théories, d'approches et de modèles relatifs à l'orientation professionnelle ainsi que l'intégration ajustée à la personne cliente, sa situation et ses défis rencontrés;
- Psychométrie : faciliter l'administration de tests, l'interprétation et l'intégration de la psychométrie au processus de counseling d'orientation;
- Information scolaire et professionnelle : favoriser l'utilisation et l'intégration de ressources informationnelles sur les plans scolaire et professionnel dans le processus de counseling d'orientation;
- Réalités de l'orientation : préparer la PS à composer avec la pratique de l'orientation (p. ex., rencontre de plusieurs clients, attentes de résultats concrets et rapides, processus souvent de courte durée, manque d'information, mythes ou désinformation au sujet de l'orientation).

En l'absence d'un référentiel de compétences à la SC issu de la discipline de l'orientation, les travaux de Watkins (2013), d'Olds et Hawkins (2014) ainsi que de Lombardo (2007) offrent une base à partir de laquelle une version préliminaire d'un référentiel de compétences de la pratique de SC destiné aux personnes CO québécois est élaborée (Annexe A). L'élaboration du référentiel tient aussi compte d'une enquête menée en 2018 auprès de 267 CO québécois qui ont de l'expérience ($n=50$) ou pas ($n=109$) en SC, et ce, en collaboration avec l'OCCOQ. Le but était de vérifier la pertinence de la première version du

référentiel de compétences (Lepire, 2019b) qui a été retravaillé par la suite. Ainsi, les personnes CO devaient notamment préciser les compétences qu'elles jugeaient prioritaires pour une formation initiale à la SC (Lepire, 2019b). Les priorités des personnes CO sont : 1) Évaluer et intervenir en orientation sur les enjeux personnels et professionnels des clients; 2) Comprendre et faire un usage adéquat et efficace de modèles théoriques et pratiques d'évaluation et d'intervention en orientation professionnelle; 3) Pratiquer la supervision clinique de manière réflexive en identifiant ses propres limites et en agissant en conséquence; 4) Évaluer de manière rigoureuse le niveau de développement de la personne supervisée et ses progrès; 5) Créer et maintenir une alliance de travail. Il est à noter que les priorités 3 et 4 présentent un plus haut pourcentage pour les personnes CO d'expérience de SC que celles qui n'en ont pas. De plus, quelques commentaires d'amélioration ont été proposés tels que l'ajout de la dimension éthique et déontologique et celle de la défense des droits (*advocacie*). Ainsi, la version préliminaire du référentiel de compétences⁶ de SC en orientation est constituée de 14 compétences. Cette version du référentiel est caractérisée de préliminaire, car n'ayant pas été validée empiriquement. Toutefois, elle constitue une base suffisante pour une formation pilote à la SC.

La sélection des compétences est essentielle aux fins du réalisme sur les plans pédagogique et empirique. Un choix de six compétences a donc été fait à partir de la littérature scientifique et des priorités exprimées par des personnes CO pour une formation pilote (Lepire, 2019b) : Alliance (ALL), Éthique et déontologie (ED), Évaluation du développement de la personne supervisée (EDPS), Approches, modèles théoriques et pratiques (AMTP), Stratégies pédagogiques (SP) et Pratique réflexive (PR) de la personne superviseuse.

Ces compétences sont détaillées (Tableau 2.4) pour en préciser les dimensions de compétences (DC), puis les contenus et des comportements attendus (CA) de SC. Les comportements attendus découlent d'un travail d'analyse, de sélection et de traduction d'énoncés observables issus des travaux de Borders et Leddick (1987) et de Milne *et al.* (2013)⁷.

⁶ Cette version du référentiel utilisée dans le cadre de la formation à la SC n'a pas été élaborée à partir du modèle de Coulet (2011), autrement dit à partir de schèmes et de ses composantes, ce qui explique que dans la thèse les schèmes ne sont pas d'emblée identifiés. Conséquemment, l'utilisation du vocable schème dans l'écrit est prise dans son sens générique.

⁷ Le détail de ces travaux est présenté au chapitre 3, portant sur la méthodologie, plus précisément lorsqu'il est question de la Grille d'observation des comportements attendus de supervision clinique.

Tableau 2.4 Compétences retenues aux fins de la formation pilote et initiale à la supervision clinique

Compétences (C)	Dimensions (DC)	Contenus
C5 Alliance	<ul style="list-style-type: none"> •DC5a Créer et maintenir une alliance de travail avec la PS en structurant la supervision (en groupe ou en individuel) •DC5b Créer et maintenir une alliance de travail avec la PS en l'aidant à présenter l'information pertinente en relation avec ses objectifs de supervision •DC5c Créer et maintenir une alliance de travail avec la PS en l'aidant à développer sa pratique réflexive •DC5d Créer et maintenir une alliance de travail avec la PS en usant de méthodes variées pour lui donner une rétroaction précise et constructive 	<p>Alliance en supervision clinique : création, maintien, réparation</p> <p>Processus parallèle</p> <p>Intersubjectivité dans la relation de supervision clinique</p> <p>Facteurs qui influencent la qualité et efficacité de la supervision/télésupervision</p> <p>Caractéristique d'une supervision nuisible</p>
Comportements attendus	<p>(CA1) Identifie les besoins d'apprentissage de la PS</p> <p>(CA2) Clarifie les objectifs et la direction de la supervision</p> <p>(CA3) Explique la procédure à suivre en SC</p> <p>(CA4) Négocie des décisions mutuelles concernant la direction nécessaire aux expériences d'apprentissage de la PS</p> <p>(CA9) Clarifie autant les besoins personnels (maniérisme comportemental, crises personnelles, apparence, etc.) que professionnels de la PS qui affecte le processus d'orientation</p> <p>(CA14) Démonstre des habiletés dans l'application de techniques d'orientation ajustées au contexte de travail</p> <p>(CA17) Écoute : est présent</p> <p>(CA18) Questionne : recueille l'information</p> <p>(CA22) Crée des conditions facilitantes à la supervision clinique (empathie, concrétude, respect, authenticité, immédiateté)</p> <p>(CA25) Se montre encourageant, optimiste et motivant</p> <p>(CA26) Se montre sensible aux différences individuelles</p> <p>(CA27) Se montre sensible aux besoins de la PS</p> <p>(CA28) A le sens de l'humour</p>	
C1 Éthique et déontologie	<ul style="list-style-type: none"> •DC1a Aider la PS à agir en conformité au code d'éthique et de déontologie de la profession de conseillère et conseiller d'orientation •DC1b Agir en conformité aux principes éthiques de supervision clinique 	<p>Notions d'éthique et de déontologie : secret professionnel, consentement libre et éclairé de la PS, situation de conflits d'intérêts, tenue de dossier, responsabilités des personnes supervisées/superviseuses</p> <p>Aborder l'éthique en supervision clinique</p>
Comportements attendus	<p>(CA29) Démonstre et fait respecter des standards déontologiques et éthiques</p> <p>(CA31) Planifie : prise de décision concernant les actions</p> <p>(CA32) S'attend à ce que la PS assume les conséquences de ses actions</p>	

C9 Évaluation du développement de la PS	(DC9) Évaluer de manière rigoureuse le niveau de développement de la PS et ses progrès	Développement de la personne intervenante L'autorégulation dans l'apprentissage, métacognition Modèle Tandem (partie évaluation et rétroaction) L'évaluation en supervision (contexte universitaire, contexte professionnel)
Comportements attendus	(CA5) Fournit des rétroactions spécifiques sur la conceptualisation de la PS à l'égard des préoccupations de la personne cliente (CA6) Fournit des rétroactions spécifiques au sujet de la façon dont la PS personnalise ses interventions en orientation (CA7) Détermine à quel point la PS a développé et appliqué sa propre conception de l'orientation (CA8) Identifie les forces professionnelles et personnelles de la PS, de même que ses faiblesses (CA16) Formule : résume, analyse, synthétise et explique (CA19) Utilise des habiletés de confrontation quand il identifie des incohérences chez la PS (CA24) Donne de l'information négative ou positive, verbale ou écrite dans l'intention d'affaiblir ou de renforcer des aspects précis du comportement, des pensées ou des sentiments de la PS (CA30) Fait ressortir de nouvelles perspectives de la PS pour déterminer des solutions, des techniques, des réponses, etc.	
C2 Approches, modèles théoriques et pratiques	•DC2a Aider la PS à mieux comprendre et à faire un usage adéquat et efficace d'approches et de modèles théoriques et pratiques d'évaluation et d'intervention en orientation professionnelle •CD2b Faire un usage adéquat et efficace d'approches et de modèles théoriques et pratiques d'évaluation et d'intervention en supervision clinique	Différentes approches et modèles de supervision clinique Modèle du Tandem Développement de la personne intervenante Processus de supervision Définition de la supervision clinique et de ses trois objectifs (normatif, régulateur et formateur) Cycle d'exploration de l'expérience de la PS
Comportements attendus	(CA5) Fournit des rétroactions spécifiques sur la conceptualisation de la PS à l'égard des préoccupations de la personne cliente (CA6) Fournit des rétroactions spécifiques au sujet de la façon dont la PS personnalise ses interventions en orientation (CA12) Enseigne : en informant et en éduquant (CA13) Améliore la compréhension, incluant sa complexité (CA16) Formule : résume, analyse, synthétise et explique	
C7 Stratégies pédagogiques	(DC7) Aider la PS par l'emploi de stratégies pédagogiques afin de favoriser l'intégration de ses apprentissages en contexte de supervision.	Modèle Tandem : méthodes symboliques, iconiques et multisensorielles

Comportements attendus	(CA10) Effectue des interventions de supervision appropriées incluant des jeux de rôles et l'inversion de rôles (CA11) Donne directement des suggestions et des conseils (CA12) <i>Enseigne : en informant et en éduquant</i> (CA13) <i>Améliore la compréhension, incluant sa complexité</i> (CA15) Utilise des outils pour soutenir la SC (CA20) Fait ressortir les sentiments de la PS lors de ses séances d'orientation ou de consultation (CA21) Fait ressortir les perceptions de la PS à l'égard de la dynamique du counseling d'orientation (CA23) Décrit ses propres tendances à composer avec les relations interpersonnelles	
C10 Pratique réflexive	(DC10) Pratiquer la supervision clinique de manière réflexive en identifiant ses propres limites, en agissant en conséquence et en étant en mesure d'évaluer sa pratique	Développement de la personne superviseure Praticien réflexif
Comportements attendus	(CA33) Identifie ses propres forces et faiblesses en tant que personne superviseure ⁸	
<i>Note. Les comportements attendus en italique sont ceux reliés à deux compétences.</i>		

Il paraît central de retrouver la compétence Alliance, notamment en raison de la nature relationnelle de la SC et du lien entre celle-ci et les trois objectifs de SC, dont principalement le régulateur. À cet effet, afin de permettre à la PS d'apprendre à composer avec les effets de sa relation avec les personnes clientes, un minimum de confiance doit s'installer entre elle et la PSC. La qualité de l'alliance dans la dyade sert de modèle pour la relation entre la PS et la personne cliente auprès de laquelle elle intervient. Cette qualité relationnelle ne peut pas se passer de la compétence Éthique et déontologie qui présente deux volets, soit celui de la PSC et de la PS. La PSC montre l'exemple au sujet de la conformité de l'agir professionnel en orientation et en SC et tend à faciliter ce développement chez la PS, ce qui est en cohérence avec l'objectif normatif de la SC qui vise l'instauration, l'évaluation et le contrôle des normes de pratique en orientation. Ce dernier objectif est aussi lié à la compétence Évaluation du développement de la PS qui permet notamment de fournir des rétroactions à plusieurs égards sur l'état du développement et de discuter des défis rencontrés par la PS pour y remédier ou encore tout simplement d'améliorer la pratique. Que l'intervention de SC soit de l'ordre de la remédiation ou de l'amélioration, elle nécessite les compétences Approches, modèles théoriques et pratiques et Stratégies pédagogiques. Ces dernières sont aussi liées à

⁸ Le comportement ici attendu, en référence à la perspective de Schön (1983, 1994), est celui qui est mobilisé dans l'action de SC : la personne en situation de SC sera en mesure d'exprimer ses limites à la personne supervisée et de verbaliser lorsqu'elle peut l'aider considérant son expertise.

l'objectif formateur de la SC qui (pour la première) permet à la pratique d'être scientifiquement et conceptuellement informée et à la PSC d'intervenir de manière à favoriser l'intégration des apprentissages de la PS (pour la deuxième).

Les principaux éléments du cadre conceptuel ont été exposés, soit la définition de la SC, celle de la compétence et le MADDEC (Coulet, 2011), puis le référentiel de compétences des personnes CO-superviseuses et les six compétences ciblées pour la formation pilote. La prochaine partie expose le dispositif de formation à la SC élaboré.

2.2.5 Dispositif de formation pilote et initiale à la supervision clinique

Un dispositif de formation est « un projet de formation personnel, collectif ou institutionnel » (Rousseau, 1996, p. 192) qui s'inscrit dans un contexte et intègre « un ensemble de moyens matériels et humains (...) destiné à faciliter un processus d'apprentissage » (Lebrun *et al.*, 2011) et est « créé dans l'intention de changer, d'améliorer une situation » (Aussel et Mottier Lopez, 2018, p. 3). Le dispositif de formation à la SC de personnes CO s'inscrit dans un contexte d'initiation à la SC qui tient compte de la discipline de l'orientation et a pour but de faciliter le développement initial des six compétences sélectionnées. Il en est à sa première mouture, ce qui fait de lui un dispositif dit pilote. Les six compétences ciblées pour la formation sont reliées aux contenus de formation essentiels au développement des compétences qui tiennent compte des résultats de recherche et des recommandations présentées à la section 1.4 de la thèse. Il en va ainsi pour les stratégies pédagogiques. Le dispositif de formation s'inscrit en contexte universitaire de deuxième cycle et se déploie sur 45 heures réparties en 15 semaines consécutives⁹.

Sur plan conceptuel, la structure du dispositif de formation tient compte de l'activité productive et constructive (Coulet, 2011; Samurçay et Rabardel, 2004) en permettant aux personnes CO en formation d'expérimenter (activité productive) la SC, de manière proche de réelles situations de travail et de mettre en perspective les différentes rétroactions (auto-observation, perception d'efficacité et rétroaction de l'équipe formatrice) qui émanent des tâches finalisées en situation de SC (activité constructive) pour le développement de leurs compétences. Le dispositif est aussi influencé par la proposition du praticien réflexif de Schön (1983), en mettant l'accent sur la réflexion dans et sur l'action lors des expérimentations de SC et aussi après l'action précisément lorsque les personnes vont effectuer un retour réflexif sur

⁹ Le plan de cours peut être consulté à l'Appendice C.

l'expérience en intégrant pas à pas des notions apprises dans le cadre de la formation. Ainsi, le dispositif intègre un volet expérientiel important basé sur le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), lequel est recommandé¹⁰ (Milne et Reiser, 2017; Rakovshik et McManus, 2010) pour faciliter l'apprentissage de la SC, puisqu'il permet aux personnes CO de mobiliser différents modes d'apprentissage.

Le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) est sélectionné afin de structurer la formation, ses modules et l'importance accordée à sa dimension expérientielle et des retours réflexifs sur celle-ci. Les expériences de SC et leurs retours réflexifs sont susceptibles de faciliter la manifestation de l'activité productive et constructive pendant et après les rencontres de SC. Il est utile de rappeler que l'accent est mis sur l'activité constructive à la suite de la SC, et non sur celle qui pourrait s'amorcer pendant l'activité productive, ce qui rend le modèle en phases de Kolb (1984) cohérent. Concrètement, les quatre phases (expérience concrète, observation réfléchie, conceptualisation abstraite et expérimentation active) de celui-ci ont inspiré la structure des modules de la formation (Introduction, Expérience concrète et Observation réfléchie, Conceptualisation et Expérimentation active et Conclusion). À la suite du cours d'introduction, les personnes CO vivent entre elles une première expérience de SC (expérience concrète) au début de la formation et à la suite du cours d'introduction. Ensuite, elles prennent du recul face à l'expérience de SC en s'observant dans leur vécu, dans leurs comportements, en échangeant au sujet de leurs perspectives expérientielles tout en recevant différentes formes de rétroaction sur leur première expérience de SC par les personnes formatrices (observation réfléchie). Puis, elles commencent à s'imprégner de notions théoriques pour amorcer la conceptualisation de leurs premiers essais pratiques, la validation des éléments de la pratique à conserver et la clarification de ce qui est à développer (conceptualisation abstraite). À la suite de cette étape, les personnes CO en formation expérimentent de nouveau leur pratique de SC qui commence à se développer en étant outillées de certains modèles, théories et interventions de SC, en plus du résultat de leur réflexion face à leur vécu de PSC et aussi de PS (expérimentation active). Ainsi, l'expérience concrète et l'expérimentation active sont reliées à l'activité productive puisque la personne superviseure est en situation de SC et l'observation réfléchie et la conceptualisation abstraite sont reliées à l'activité constructive en raison du retour qu'elle fait sur son

¹⁰ Milne et Raiser (2017) s'appuient notamment sur des revues systématiques (Bloom, 2005; Bluestone *et al.*, 2013) en formation du domaine de la santé dont les résultats convergent vers l'efficacité des méthodes expérientielles en formation pour le développement des compétences.

expérience de SC à l'aide de différentes rétroactions sur l'expérience ayant pour but d'ajuster sa manière de se mobiliser en prévision de nouvelles expériences de SC.

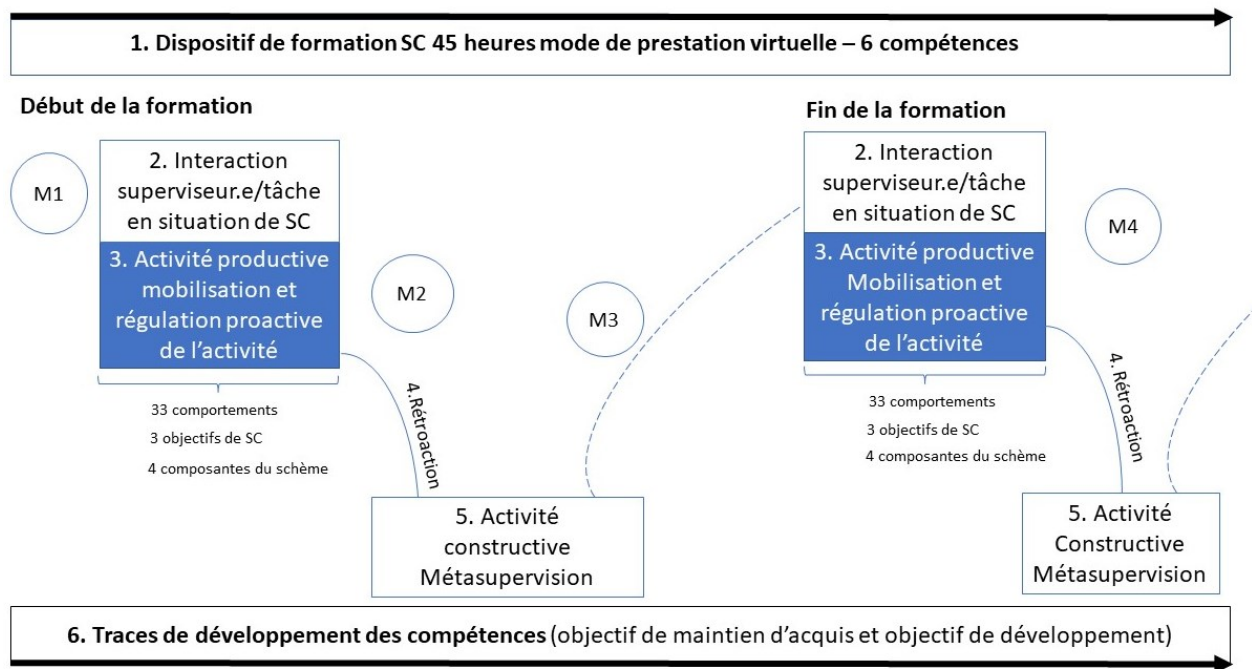
Ce dispositif de formation a été élaboré initialement pour une prestation de l'enseignement en présence. Toutefois, en raison de la pandémie COVID-19, la formation a été adaptée à une modalité virtuelle. Cette adaptation s'est réalisée dans le cadre d'une formation à l'apprentissage en environnement numérique offerte à l'UQAM pour les personnes professeures et chargées de cours dans la foulée adaptative de l'enseignement en ligne. Ainsi, l'environnement numérique d'apprentissage *Moodle*, la plateforme *Zoom* de visioconférence et le logiciel *Panopto* ont été utilisés.

L'équipe formatrice est composée de l'étudiante-chercheuse et de son codirecteur de recherche, tous deux CO, superviseurs cliniques et cumulant respectivement une expérience en enseignement universitaire de plus de 14 ans. Deux types d'évaluation sont intégrés, soit l'évaluation formative et sommative. La première se déroule au début de la formation, précisément après la première rencontre de SC. Elle consiste à formuler des commentaires constructifs au sujet des comportements et attitudes de SC aux personnes CO en formation. L'évaluation sommative se déroule, quant à elle, au moyen d'analyses de pratique et d'une conceptualisation de leur pratique de SC en développement.

2.2.6 Cadre exploratoire d'analyse du développement de compétences à superviser

Les éléments conceptuels présentés précédemment, qui sont reliés à la question de recherche initiale, mènent à la proposition d'un cadre exploratoire d'analyse du développement de compétences à superviser (CEADCS) (Figure 2). Il est nommé exploratoire, car il s'agit d'une proposition initiale, bien que soutenue sur le plan conceptuel (Coulet, 2011; Kolb, 1984; Samurçay et Rabardel, 2004; Vergnaud, 1990, 1996; Vergnaud et Récopé, 2000). Le CEADCS rassemble six constituants interreliés : 1) dispositif de formation à la SC; 2) interaction personne superviseur/tâche en situation de SC; 3) activité productive; 4) rétroaction; 5) activité constructive; 6) traces de développement des compétences de SC. Ceux-ci sont décrits dans les prochains paragraphes.

Figure 2 Cadre exploratoire d'analyse du développement de compétences à superviser



1. Dispositif de formation à la SC

Le dispositif de formation est formé de quatre modules (M1. Introduction, M2. Expérience concrète et Observation réfléchie, M3. Conceptualisation et M4. Expérimentation active et Conclusion). La flèche noire à l'horizontale évoque le dispositif de formation qui se déroule en 45 heures réparties sur 15 semaines consécutives et chacun des modules est représenté par une forme ronde placée à quatre différents endroits. La durée de la formation offre suffisamment de temps pour deux expérimentations de SC par les personnes participantes dans un objectif de développement des six compétences (Alliance, Approches, modèles théoriques et pratiques, Éthique et déontologie, Stratégies pédagogiques, Évaluation du développement de la personne supervisée, Pratique réflexive), ainsi que des ateliers d'intervision¹¹.

¹¹ L'intervision est une modalité groupale de développement professionnel ajouté au dispositif de formation en mode synchrone afin de permettre l'expérimentation de la SC dans une perspective non hiérarchique et non évaluative, en plus de l'observation des expérimentations ainsi que des discussions ayant l'objectif de tisser des liens entre la théorie et la pratique (Bouvard, 2020; Aubré *et al.*, 2020).

2. Interaction personne superviseure/tâche en situation de SC

Le dispositif de formation permet l'intégration de deux situations de SC se rapprochant le plus possible de la réalité (défis d'intervention véridiques, pratique actuelle en orientation). La première se déroule au début de la formation (M2) et la deuxième à la fin de la formation (M4). Dans ces deux situations, la personne superviseure entre en interaction avec des tâches à traiter à partir desquelles l'activité de SC se mobilise et se régule. La tâche correspond à ce qu'il y a à faire et elle en arrive à une finalisation lorsque l'activité a été mobilisée et régulée de manière proactive. Ainsi, la personne superviseure, face à ses différentes tâches reliées à sa pratique de SC, devra tenir compte de la situation, soit de tout ce qu'elle peut prendre en considération à l'extérieur de la tâche (Coulet, 2011). Ces considérations peuvent inclure la PS, la personne cliente de la PS, le contexte de pratique de la PS, le contexte de pratique de la supervision et tout autre élément de la situation pouvant influencer la manière de traiter la tâche. Dans cette interaction, les caractéristiques de la PSC sont à prendre en considération, son degré de compétence, des facettes de sa personnalité et la manière dont elle se régule en situation parfois exigeante sur le plan interpersonnel. Puisque cette interaction tient compte à la fois de la PSC et de la PS, la relation de supervision est inhérente à cette interaction.

3. Activité productive

Dans l'esprit de Samurçay et Rabardel (2004) et repris par Coulet (2011), l'activité productive renvoie à ce qui est réalisé (mobilisé et régulé) pour l'accomplissement de tâches en situation de SC. La mobilisation permet la production « d'une performance » (Coulet, 2011, p. 17) chez la PS. Des « traces de surface » (Pastré, 2011, p. 29) de cette mobilisation peuvent être observées comme des comportements attendus de SC et la perception d'efficacité communiquée par la PS. La régulation proactive permet des ajustements « aux spécificités des situations » (Coulet, 2011, p. 17) rencontrées et des tâches traitées. La mobilisation et la régulation proactive de l'activité intègrent les quatre composantes du schème qui renvoient aux processus cognitifs sous-jacents à ce qui est observé et qui sont des traces de profondeur. L'activité de SC mobilisée et régulée peut être plus ou moins appréciée par la PS qui bénéficie de cette séance selon les trois objectifs (formatif, normatif et régulateur) de SC.

4. Rétroactions

La mobilisation et la régulation de l'activité produisent des rétroactions qui forment un système d'information à partir duquel la PSC amorce des réflexions, procède à des analyses et dégage les premiers constats. Dans le cadre du dispositif, quatre sources de rétroaction sont disponibles : 1) les observations et le ressenti de la PSC à propos de sa rencontre de SC; 2) l'analyse d'entretiens de SC enregistrés; 3) les commentaires formulés dans le cadre des évaluations formative (début de la formation) et sommative (fin de la formation); 4) les discussions lors des métasupervisions et finalement 5) l'appréciation de la PS.

5. Activité constructive

Les différentes rétroactions, si elles sont prises en considération avec un degré suffisant d'ouverture par la PSC, peuvent mener à l'activité constructive, qui selon Samurçay et Rabardel (2004) et Coulet (2011) renvoie à ce qui est contrôlé et orienté pour l'évolution des compétences. L'activité constructive est représentée par deux rectangles dans la partie inférieure de la figure et culmine par la rencontre de métasupervision entre la personne CO-superviseure et l'une des personnes de l'équipe formatrice. L'activité constructive culmine en métasupervision, car c'est un moment privilégié où la personne CO en formation va tenter de compléter l'élaboration de représentations qui aident à la formation de schèmes qu'elle peut souhaiter maintenir pour une prochaine expérience de SC ou encore qu'elle souhaite changer pour améliorer son activité. À l'issue de la métasupervision, tout un potentiel de réinvestissement devient alors disponible pour une prochaine expérience de SC. Ce potentiel de réinvestissement est représenté dans la Figure 2 par deux lignes pointillées. La première est investie dans la deuxième rencontre de SC à la fin de la formation et la seconde représente d'éventuelles expériences si la formation était prolongée (ce qui n'est pas le cas dans le cadre de cette recherche). Il est à noter que bien que l'activité constructive puisse s'amorcer en même temps que la productive, la thèse met l'accent sur celle qui se manifeste après la rencontre de SC, et ce, par la pratique réflexive pour potentiellement y accéder plus aisément.

6. Traces de développement des compétences de SC

Comme mentionné précédemment, l'activité productive, ses rétroactions prises en compte et l'activité constructive qui en découlent ont le potentiel de permettre l'observation de traces de développement des compétences de SC. Ces traces peuvent être aisément observables, comme

des comportements (traces de surface) ou encore sous-jacentes (traces de profondeur), par exemple une intentionnalité qui se développe. Dans le cadre de la thèse, l'étudiante-chercheuse propose l'observation de traces de développement de surface et de profondeur au début et à la fin de la formation. Ces traces de développement peuvent autant être des objectifs de maintien d'acquis (OMA) que des objectifs de développement (OD). Les OMA renvoient à des ressources que la personne possède et mobilise avec pertinence dans son activité de SC. Les OD représentent une projection d'amélioration de l'activité de SC. Ces objectifs peuvent être dans le champ de conscience de la personne CO en formation et ainsi être communiqués ou encore déduits (par l'équipe formatrice, l'analyse des résultats) de l'observation des traces, sans nécessairement qu'elle le communique ainsi.

Il importe de préciser que certaines dimensions du modèle de Coulet sont écartées du cadre d'analyse, par exemple l'analyse des boucles de rétroaction (courte, longue, changement de schème). Afin de statuer sur celles-ci, il est essentiel de reconstituer les schèmes mobilisés par les personnes en formation, ce qui n'a pas été fait dans la thèse. L'analyse s'est plutôt concentrée à repérer les changements dans les composantes du schème, ce dernier ici pris au sens générique, mais toujours rattaché à l'une des six compétences. Toutefois, dans des analyses complémentaires, il serait possible de reconstituer les schèmes et d'analyser les boucles de rétroaction. Les boucles de rétroaction servent notamment au modèle dans l'esprit de cibler un niveau de développement des compétences, ce qui n'est pas l'objectif de la thèse. Enfin, les artefacts ont été mis de côté, puisqu'ils représentent davantage des ressources externes à la personne CO-superviseure, ce qui est moins l'intérêt dans le cadre de la thèse.

2.3 Recension d'écrits scientifiques sur les principaux éléments sélectionnés du cadre exploratoire d'analyse du développement de compétences à superviser

Cette partie du chapitre expose une recension d'écrits scientifiques à partir de trois volets référant à des éléments centraux du cadre exploratoire d'analyse exposé : 1) l'étude de la SC sous l'angle de la perception d'efficacité (modèle de Proctor), 2) l'étude des compétences à superviser dans le contexte d'une formation à la SC et 3) l'étude des composantes du schème dans des contextes de formation ou encore qui leur sont proches. Pour chacun des volets, les principaux résultats de recherche suivis du positionnement de la présente recherche face à ceux-ci seront présentés.

2.3.1 Étude de la supervision clinique sous l'angle de la perception d'efficacité (modèle de Proctor)

La référence à la perception d'efficacité et celle aux trois objectifs de SC, selon le modèle de Proctor (1986), se retracent plus spécifiquement au sein d'études du domaine de la santé (infirmière et infirmier, physiothérapeute, thérapeute de la santé). La majorité des études recensées (Best *et al.*, 2014; Bowls et Young, 1999; Edwards *et al.*, 2005; Gardner *et al.*, 2022; Hyrkäs *et al.*, 2006; Martin *et al.*, 2016; Saxby *et al.*, 2015; Severinsson et Sand, 2010; Snowden *et al.*, 2015, 2020a, 2020b) adoptent une approche de recherche quantitative ou mixte à l'aide de questionnaires pour évaluer l'efficacité de la SC. Elles se déroulent principalement en contexte professionnel et le contexte de formation à la SC est peu étudié. En ce qui a trait aux trois objectifs de SC, les deux principaux questionnaires retenus sont le *Manchester Clinical Supervision Scale*© (Winstanley, 2000) ou la version à 26 items de celui-ci (*Manchester Clinical Supervision Scale-26*©, Winstanley et White, 2011).

La majorité de ces recherches étudie des facteurs liés à la qualité et à l'efficacité de la SC. Ces facteurs sont des caractéristiques de la PS et celles de la PSC (Bowls et Young, 1999; Hyrkäs *et al.*, 2006; Snowden *et al.*, 2015), le temps consacré à la SC (Bowls et Young, 1999; Edwards *et al.*, 2005), la fréquence de SC (Edwards *et al.*, 2005; Martin *et al.*, 2016), la possibilité de choisir la personne superviseure (Edwards *et al.*, 2005; Martin *et al.*, 2016), le lieu où se déroule la SC (Edwards *et al.*, 2005; Martin *et al.*, 2016; Snowden *et al.*, 2015) et le type de SC, qu'elle soit en individuel ou de groupe (Edwards *et al.*, 2005).

L'étude de Bowls et Young (1999), auprès de 201 personnes infirmières, informe que les PS plus expérimentées rapportent moins de bénéfices sur le plan des objectifs formatif et régulateur que sur le plan de l'objectif normatif. Dans la même étude, il est précisé que les bénéfices rapportés pour l'ensemble des objectifs de SC augmentent avec des supervisions plus longues (une heure et plus). L'étude d'Edwards *et al.* (2005), auprès de 260 personnes infirmières, trouve également un lien entre le temps consacré à la SC et son efficacité, puisque les scores totaux au MCSS© sont plus élevés lorsque les SC sont plus longues. Il en est de même pour la fréquence de la SC, le choix de la PSC et le lieu de la SC. Ainsi, choisir la PSC, la rencontrer au moins une fois par mois et à l'extérieur du lieu de travail sont des facteurs associés à l'efficacité de la SC. Toutefois, les résultats de l'étude ne soutiennent pas l'idée que le type de SC (individuel ou groupe) soit lié à son efficacité.

L'étude de Martin *et al.* (2016), auprès de 207 personnes professionnelles (travailleuse sociale, infirmière, nutritionniste, thérapeute), propose des résultats similaires, puisque les facteurs les plus associés à l'efficacité de la SC sont le choix de la personne superviseuse et une plus grande fréquence de la SC. De plus, le score de l'objectif normatif est significativement moins élevé que ceux des deux autres objectifs. Enfin, le niveau d'expérience professionnelle des PS et des PSC n'est pas lié aux scores du MCSS-26©, ce qui est contraire aux résultats de Bowls et Young (1999), du moins pour le niveau d'expérience des PS.

La recherche de Hyrkäs *et al.* (2006), auprès de 799 personnes infirmières étudie dans quelle mesure des facteurs reliés à la PS et à la PSC et des caractéristiques de la SC prédisent son efficacité en regard d'autres variables telles que la satisfaction au travail, le niveau d'épuisement professionnel et la perception de la qualité des soins. Certains résultats concordent avec les précédents concernant le choix de la PSC, la fréquence et le lieu de supervision. Cette recherche apporte aussi des éléments nouveaux en raison de la grande variété de variables à l'étude. Par exemple, les personnes qui ont été ou sont elles-mêmes superviseuses ont tendance à évaluer la SC plus favorablement que celles qui n'ont pas été superviseuses. De plus, les personnes qui cumulent deux années et plus d'expérience à titre de supervisée évaluent plus favorablement les SC reçues que celles qui cumulent un an et moins d'expérience. Les PSC qui ont été formées à la SC sont évaluées plus favorablement par leurs PS que celles sans formation. Dans cette étude, une SC de type individuel de 45 minutes qui se déroule aux deux semaines est plus efficace qu'une SC de groupe de plus longue durée qui se déroule à une moindre fréquence. Ces résultats diffèrent de ceux d'Edwards *et al.* (2005) qui menaient à la conclusion que le type de SC n'était pas associé à son efficacité.

Sur le plan des scores d'efficacité de SC, ceux qui présentent le plus d'intérêt sont ceux qui découlent d'études ayant utilisé le MCSS-26© (retenu pour la thèse). Le devis de ces études est transversal. La majorité des auteurs présente les scores totaux d'efficacité (à l'exception de Martin *et al.*, 2016), dont le seuil est fixé à 73/104. L'examen des scores totaux au MCSS-26© (Tableau 2.5) indique qu'ils sont presque tous au-dessus du seuil d'efficacité sauf dans l'étude Snowden *et al.* (2015). Ainsi, la perception d'efficacité est globalement satisfaisante. Ces résultats de recherche établissent des facteurs liés à l'efficacité de la SC.

Tableau 2.5 Scores totaux de perception d'efficacité d'études ayant utilisé le MCSS-26©

Études	MCSS-26© (26 items), seuil à 73/104
Best <i>et al.</i> (2014) n=43	Personnel infirmier = 76,5 (écart-type 12,5) Autre personnel de santé mentale = 74,7 (écart-type 11)
Gardner <i>et al.</i> (2015; 2022) n=125 ** Devis transversal et comparaison avec une étude réalisée en 2015	Personnel paramédical 2015 : 78,5 (écart-type 13,9) 2020 : 78,5 (écart-type 14,5)
Martin <i>et al.</i> (2016) n=207	Personnel en ergothérapie majoritairement, et des soins infirmiers, du travail social et de la nutrition Seulement les sous-scores sont rapportés
Saxby <i>et al.</i> (2015) n=82	Autre personnel médical : 73,25 (écart-type 14,70)
Snowden <i>et al.</i> (2015) n=60	Personnel de la physiothérapie : 71 (67,4–74,6) 57 % des scores au MCSS-26© sont en deçà de 73
Snowden <i>et al.</i> (2020a) n=21	74 (63-94)
Snowden <i>et al.</i> (2020b) n=38	Personnel paramédical 79,2 (73,7-84,3)

D'autres sont contradictoires au sujet du nombre d'années d'expérience de pratique professionnelle de la PS, et ce, dans son évaluation des bénéfices de la SC. D'un côté, les PSC avec plus d'expérience professionnelle ont tendance à évaluer favorablement la SC reçue (Hyrkäs *et al.*, 2006), d'un autre côté, le niveau d'expérience professionnelle des PS n'est pas associé à l'efficacité de la SC ou encore les PSC plus expérimentées rapportent moins de bénéfices pour les objectifs formatifs et régulateurs (Bowls et Young, 1999). Enfin, ces études rencontrent une limite dans la possibilité d'offrir des connaissances pertinentes à la thèse en raison de leurs contextes de recherche. En effet, aucune d'entre elles n'évalue la perception d'efficacité des PS dans un contexte de formation à la SC, et ce, par un devis longitudinal.

2.3.2 Étude des compétences à superviser dans le contexte d'une formation à la SC

Plusieurs études portent sur la formation de PSC cliniques et 13 d'entre elles (Atukpawa *et al.*, 2012; Culloty *et al.*, 2010; Herbert *et al.*, 2014, 2018; Kavanagh *et al.*, 2008; McMahon et Simons, 2004; Merlin et Brendel, 2017; Milne et James, 2002; O'Donovan *et al.*, 2017; Paulson et Casile, 2014; Shea *et al.*, 2016; Vandette, 2019; Williams *et al.*, 2019) focalisent explicitement sur le développement des compétences.

Ces recherches traitent principalement de l'efficacité d'une formation à la SC et sont d'approches quantitative, qualitative (une seule) ou mixte. Les prochains paragraphes regroupent des résultats en quatre catégories (augmentation du phénomène à l'étude, transfert des apprentissages, divergences de résultats issues de diverses sources de données, relation de supervision).

La première catégorie réfère à l'augmentation du phénomène à l'étude puisque la perception des personnes en apprentissage de la SC dans le cadre d'une formation évolue à l'égard de leurs connaissances et de leurs aptitudes reliées à la SC (Herbert *et al.*, 2014, 2018; McMahon et Simons, 2004; Merlin et Brendel, 2017; Paulson et Casile, 2014; Shea *et al.*, 2016; Tebes *et al.*, 2011, Vandette, 2019). De plus, lorsqu'une personne observatrice évalue les séances de SC, un changement positif dans les compétences est relevé (O'Donovan *et al.*, 2017).

La deuxième catégorie de résultats est reliée au transfert des apprentissages à la suite de la formation à la SC. Les résultats de Kavanagh *et al.* (2008) renseignent sur des difficultés de maintien des apprentissages, puisque les stratégies de SC tendent à diminuer après les trois mois de formation. Dans la même étude, les auteurs rapportent des impacts minimes des ateliers sur le développement des PSC, soit une augmentation dans l'établissement du contrat de SC et une réduction de difficultés concernant le manque de formation et de guidage dans la pratique de SC. Certains auteurs rapportent des résultats différents au sujet du maintien des apprentissages ou encore de leur transfert. En effet, l'étude d'Atukpawa *et al.* (2012) confirme un transfert des acquis postformation dans trois des six lieux d'implantation puisque les PSC sont perçues comme plus engagées auprès des personnes employées. Les effets positifs de la formation se maintiennent sur le plan des connaissances et des capacités selon des entrevues qualitatives auprès des personnes formées. Les résultats de Culloty *et al.* (2010) démontrent que les personnes participantes à la formation rapportent avoir intégré dans leur routine des apprentissages de la formation à la suite de celle-ci (6 à 12 semaines) tels que mieux structurer la supervision, être mieux orientées vers les objectifs de SC et davantage tenir compte du style d'apprentissage de la PS. Enfin, Williams *et al.* (2019) rapportent que la majorité des personnes ont soit intégré l'approche de SC réflexive ou vont le faire auprès des PS dans leur milieu de travail, et ce, trois mois après la formation de SC.

La troisième catégorie de résultats a trait aux divergences dans le développement des compétences lorsque les études intègrent différentes sources de données (personne supervisée, superviseure, évaluatrice externe des rencontres de SC) à leurs devis. L'étude de Milne et James (2002) révèle que

l'évaluation subjective des PS de la compétence de leur PSC est plus favorable que celle de la personne évaluatrice externe. Dans l'étude d'O'Donovan *et al.* (2017), les PSC ont tendance à s'évaluer de manière moins favorable que les personnes évaluatrices externes et supervisées. En outre, les PSC en formation n'attribuent pas de changement dans leurs compétences qui seraient reliées à la formation, alors que la personne évaluatrice externe en note entre le prétest et le post-test. Toujours dans l'étude d'O'Donovan *et al.* (2017), les PSC rapportent aussi une diminution de l'alliance de travail au contraire de la personne évaluatrice externe. De plus, les personnes supervisées évaluent l'alliance de manière plus favorable que les PSC. Des différences d'évaluation sont aussi notées dans la manière d'évaluer l'utilité de la SC. Dans l'étude d'Herbert *et al.* (2018), les PSC évaluent l'utilité de leur supervision de manière plus favorable que les PS. De plus, elles ne considèrent pas que leur supervision ait pu être inutile ou contreproductive, contrairement aux PS (de 15 à 20 %) selon le groupe contrôle ou expérimental. L'étude de Vandette (2019) révèle des fluctuations dans la perception de la compétence des personnes stagiaires en psychologie sous supervision, tandis que la perception des PSC-mentores (celles qui supervisent les PSC des stagiaires) suggère une augmentation de la majorité des compétences. Ainsi, les études qui intègrent à leur devis de multiples sources et instruments de collecte de données obtiennent parfois des résultats qui divergent et suscitent des questions sur ce qui s'opère dans le développement des compétences et sur ce qui peut expliquer ces différences. À partir de ces résultats, il est permis d'envisager que les CO en formation auraient des gains en compétences et que l'évaluation de ces derniers puisse varier selon les sources de collectes de données. Il pourrait aussi être pertinent d'approfondir comment se développent les compétences, dans la perspective de la personne en formation, pour apporter un éclairage sur d'éventuels résultats divergents et affiner la compréhension des résultats qui convergent.

La quatrième et dernière catégorie réfère à la relation de supervision entre la PSC et la PS. L'étude de Vandette (2019), dans le contexte de la formation de psychologues qui intègre la SC, suggère que l'alliance « joue un rôle dans le processus de développement des compétences de supervision clinique » (p. 89). Toutefois, les analyses statistiques n'ont pas permis de clarifier la nature de ce rôle. Dans la perspective de la PSC, l'étude d'O'Donovan *et al.* (2017), dans le contexte d'une formation à la SC, rapporte une diminution de l'alliance avec les personnes qu'elles supervisent. Shea *et al.* (2016) communiquent un effet de la formation de SC sur l'autoefficacité moins élevée pour la dimension faciliter les discussions au sujet d'émotions de la PS en lien avec les enjeux de la pratique, et ce, de spécialistes de la santé mentale infantile. En formation de SC de personnes travailleuses sociales, Tebes *et al.* (2011) obtiennent aussi comme résultat un effet moins important dans le développement de la compétence à *composer avec la*

relation comparativement aux autres compétences. De plus, l'étude révèle que la gestion du stress de la SC est positivement reliée à la gestion de la relation de supervision. Il est donc possible d'envisager que lorsque la PSC en formation à la SC gère suffisamment son stress, la relation de supervision est aussi plus facile à gérer. Dans la perspective des PS, ces dernières rapportent une diminution de la capacité des PSC à les faire sentir en sécurité et soutenues (Shea *et al.*, 2016). Dans la recherche qualitative de Williams *et al.* (2019), les personnes formées à la SC, en contexte de pratique en santé mentale pour enfant, ont rapporté une meilleure qualité de leur relation avec les PS, leur approche étant moins directive et plus collaborative. En raison de ces résultats, il est permis d'envisager que la compétence *Alliance* du référentiel de compétences des personnes CO-superviseuses et l'objectif régulateur de la SC puissent informer de l'évolution de la relation de supervision. En effet, l'alliance tient compte de la qualité du lien (Bordin, 1979) entre la PS et la PSC. De plus, l'objectif régulateur permet notamment d'aider la PS à mieux gérer son vécu en relation avec les personnes clientes, ce qui lui demande de se dévoiler à la PSC, conséquemment d'avoir une relation suffisamment sécurisée (Lecomte et Savard, 2012).

En somme, les études recensées reposent majoritairement sur des approches de recherche quantitatives, quelques mixtes et très peu qualitatives. Les résultats obtenus produisent des connaissances au sujet de l'augmentation ou de la diminution des compétences, de différences de développement et d'évaluation, de possibles transferts des apprentissages dans la pratique ou encore de défis présents dans le développement de compétences reliées à la relation de supervision. Toutefois, elles peinent à expliquer les processus sous-jacents au développement des compétences. L'explication des processus pourrait être facilitée par une approche de recherche qualitative reconnue pour approcher et comprendre un phénomène plus en profondeur à partir de situations données selon la perspective des personnes participantes (Poisson, 1991). Certains auteurs ont intégré des questions ouvertes à leur questionnaire (Merlin et Brendel, 2017; Paulson et Casile, 2014) afin de récolter des données qualitatives et Vandette (2019) a procédé à des entrevues individuelles. Or, la contribution de ces ajouts de données qualitatives à un devis quantitatif, bien que pertinent, demeure minime. En effet, les résultats de l'analyse des données qualitatives de Merlin et Brendel (2017) informent que les personnes participantes ont trouvé la formation aidante. En effet, certaines personnes vont préciser ce qui les a aidées (modèles de supervision, partage d'expériences avec d'autres collègues) tandis que d'autres mentionnent qu'elles se sentent de meilleures PSC et que leur niveau de confiance s'est accru. Les questionnaires utilisés par Paulson et Casile (2014) laissent plus de place à la formulation de commentaires portant sur les effets de la formation, la nature de l'expérience de formation ou encore sur des recommandations pour l'amélioration de la formation, et

ce, à partir de l'expérience des personnes participantes. Toutefois, l'analyse des données qualitatives sert davantage d'illustration aux résultats de l'analyse des données quantitatives. La seule étude pouvant se qualifier de mixte et traitant des objectifs de la SC est celle de Culloty *et al.* (2010). Des résultats de cette étude informent que les personnes formées ($n=17$) appuient à 89 % l'approche de formation utilisée. L'analyse des données qualitatives permet d'informer le besoin des personnes formées de faire la différence entre la supervision normative et formative (en référence au modèle de Proctor et à l'instrument d'évaluation de Milne). Les données qualitatives permettent aussi de préciser que bien que les personnes participantes croient que la formation pourra être transférable, elles ne se sentent pas à l'aise de le faire dans l'immédiat. En somme, la plupart des propos faisant référence à des données qualitatives reposent essentiellement sur des réponses à des questions d'appréciation (aimé, pas aimé, sentiment vécu, etc.). Il n'y a rien sur l'explicitation de son processus de développement des compétences en formation (p. ex., comment j'en suis arrivé à ...?).

Les études qui s'inscrivent davantage dans une approche qualitative (et qui ne reposent pas uniquement sur l'ajout d'une question ouverte dans un questionnaire) et qui traitent de la formation à la SC sont peu nombreuses. À ce propos, cinq études ont été recensées (Gazzola *et al.*, 2013; Majcher et Daniluck, 2009; Rapisarda *et al.*, 2011; Vandette, 2019; Williams *et al.*, 2019). Ces études rapportent l'expérience de devenir une PS ou encore d'ajouter une approche dans la pratique actuelle de la SC, dans les deux cas, au moyen d'une formation en entreprise ou en contexte d'études doctorales. Gazzola *et al.* (2013) ont exploré les difficultés rencontrées par 10 PSC en formation et quatre principales ont été identifiées : « 1) gérer le rôle de surveillance de la profession; 2) gérer plusieurs processus en même temps; 3) expérimenter l'établissement d'une posture de supervision en plusieurs tentatives; 4) douter de ses habiletés de supervision et 5) gérer la dynamique avec leur.s cosuperviseur.e.s » (p. 15). Majcher et Daniluk (2009) ont étudié l'expérience de six personnes étudiantes au doctorat ayant suivi une formation à la SC de huit mois, en considérant trois moments différents (début, milieu et fin de la formation). Les résultats font ressortir des thèmes communs qui informent du développement des PSC novices. Par exemple, elles comprennent mieux l'importance d'une relation saine de SC. Elles expriment aussi le besoin d'établir des frontières dans la relation de SC et prennent davantage conscience du processus transformatif dans lequel elles sont engagées. Enfin, la perception d'un affinement au sujet de leur jugement professionnel se dégage tout en étant plus éclairées sur leurs habiletés et les théories reliées à la SC. Rapisarda *et al.* (2011) étudient l'expérience d'assumer les fonctions de SC de sept personnes étudiantes au doctorat pour former des professionnelles du counseling dans le cadre d'une étude de cas multiples. Les principaux thèmes évoqués

sont l'importance d'établir une relation de SC en tout premier lieu et de développer un éventail de compétences spécifiques à la SC (structurer la SC, faciliter le développement de la PS, apprendre à formuler une rétroaction constructive). Les personnes rapportent aussi se reconnaître des ressources de base en counseling, telle que l'écoute et la réflexion (*reflection*). Un autre thème se rapporte à des défis tels que le temps imparti pour assumer la SC et aussi pendant la rencontre en raison des nombreux sujets à discuter qui demande d'arriver à un équilibre dans les objectifs. Enfin, ces personnes valorisent davantage, au terme de la formation, la SC offrant des possibilités de développement personnel et professionnel. Certains résultats de la thèse de Vandette (2019) rapportent la représentation qu'ont les internes en psychologie qui supervisent des stagiaires au sujet de ce qui relève d'une PSC compétente, soit la capacité d'adaptation, le fait de se reconnaître des limites, des connaissances spécifiques, des habiletés relationnelles comme l'écoute, l'ouverture et la disponibilité. De plus, les personnes qui supervisent les internes (supervision de la supervision ou métasupervision) relèvent des acquis de psychologues qui se transfèrent dans la pratique de SC, soit l'écoute active, l'empathie et des interventions de normalisation de l'expérience. Ces personnes psychologues-superviseuses rapportent aussi leur point de vue au sujet de ce qui constitue la compétence de supervision, notamment l'écoute, la collaboration, la flexibilité, l'humilité, l'organisation, la sécurité, la centration sur les besoins de la PS, le cumul d'expériences à titre de thérapeute et le fait d'être en mesure de s'observer. Williams *et al.* (2019) étudient l'expérience de la formation (11 heures didactiques + 16 heures de supervision) d'une approche en SC, soit celle de *Reflective Supervision* auprès de 34 PSC en santé mentale œuvrant auprès d'enfants. Par des groupes focalisés, les personnes rapportent plusieurs impacts, dont le fait d'être plus présentes pour les autres, de valoriser la qualité de la relation et de mobiliser une approche plus collaborative de SC en étant plus réflexives et moins directives. De même, elles remarquent que les PS se dévoilent davantage. Enfin, elles rapportent se sentir plus empathiques, positives, flexibles, confiantes et efficaces.

Ces résultats sont pertinents, puisqu'ils informent de possibles défis que les CO pourront vivre en formation à la SC, ainsi que d'éventuels bénéfices et dans une moindre mesure (seulement dans le cas de Rapisarda, 2011 et de Vandette, 2019) des brides de ressources transférables à la pratique de SC. Toutefois, aucune connaissance n'a été communiquée au sujet des processus individuels propres à la construction et à la mobilisation des compétences à superviser qui auraient le potentiel d'améliorer les formations à la SC (Coulet, 2011) et aucune étude recensée ne porte sur les personnes professionnelles de l'orientation.

2.3.3 Études portant sur les composantes du schème

Puisque la thèse s'intéresse plus particulièrement aux quatre composantes du schème, et ce, dans le contexte d'une formation à la SC, les écrits sélectionnés sont reliés à un contexte de développement des compétences en formation. Ainsi, quatre études ont été répertoriées (André *et al.*, 2018; Denancé et Somat, 2014; Khawand Ayle et Saadeh, 2021; Magendie, 2019) et les prochains paragraphes en présentent le contexte et les principaux résultats.

André *et al.* (2018), par un devis qualitatif transversal, analysent les quatre composantes du schème (Anticipation, Règle d'action, Inférence, Invariant opératoire) qui émanent de l'activité de deux personnes, âgées de 20 ans, en formation à la masso-kinésithérapie, et ce, dans un objectif de comprendre le développement d'une compétence. Le parcours d'apprentissage de l'une est catégorisé de « en difficulté scolaire » (p. 5) et l'autre de « censé suivre sans problème » (p. 5). Elles sont aussi considérées comme novices, car elles sont en apprentissage et « ne maîtrisent en rien le savoir-faire de l'acte » (p. 10). Les résultats les plus intéressants démontrent que ces deux personnes se concentrent davantage sur la composante procédurale (Règle d'action) du schème que sur la composante intentionnelle (Anticipation). De plus, aucune différence n'est observée dans le score portant sur les compétences entre les deux personnes. Pour les auteurs, ce dernier résultat peut s'expliquer par leur manque d'expérience clinique.

Denancé et Somat (2014) mènent deux études quantitatives traitant spécifiquement des composantes procédurales (Règle d'action) et conceptuelles (Invariant opératoire) afin de comprendre comment se développe une compétence. La première étude « explore les effets de l'explicitation des invariants opératoires sur la formation d'une compétence, par la résolution de problèmes sur un dispositif de circuits électriques » (p. 4) et la seconde « analyse l'acquisition des compétences selon que l'activité soit guidée par des RA¹² ou des IO » (p. 5) pour observer leur interaction. Les auteurs intègrent à leur devis, des conditions expérimentales différentes. Pour l'étude 1, la première condition est une explicitation libre de l'activité et la deuxième une explicitation guidée (Règle d'action et Invariant opératoire). Pour l'étude 2, trois conditions sont expérimentées soit un guidage de l'activité par des règles d'action, un autre par des invariants opératoires et finalement un guidage par règles d'action et des invariants opératoires. Ces deux études mènent à la conclusion qu'il est préférable d'user d'une explicitation guidée, plutôt que libre, pour

¹² RA=Règle d'action et IO=Invariant opératoire

faciliter l'apprentissage et qu'un guidage mixte (Règles d'action et Invariants opératoires) serait à privilégier, car il entraîne une mobilisation pour « une plus grande classe de situations » (p.6).

Khawand Ayle et Saadeh (2021), par un devis mixte quasi-expérimental, ont constitué deux groupes d'infirmières, dont le premier (témoin) en rassemble 69 et le deuxième (expérimental) 64. Ce dernier groupe est celui ayant reçu une formation portant sur la délibération éthique dont les cadres de référence sont la théorie sociocognitive et l'analyse de l'activité (schèmes et ses composantes). Les résultats obtenus confirment l'hypothèse de l'augmentation du sentiment d'autoefficacité reliée aux comportements éthiques à la suite de la formation, comparativement au groupe ne l'ayant pas reçue. La formation a précisément permis la « construction d'un modèle opératif » (p.85) pour une gestion plus ajustée des dilemmes éthiques.

L'objectif de la recherche qualitative de Magendie (2019) fut d'explorer ce qui est mobilisé lorsque deux personnes stagiaires en enseignement supervisent la pratique des élèves, précisément par la composante intentionnelle (Anticipation) et la composante conceptuelle (Invariant opératoire) et de les comparer au début et à la fin de l'année. Les résultats révèlent que l'activité des deux stagiaires est plus orientée en début de formation vers la classe et vers elles-mêmes que vers les élèves. De plus, un changement est observé dans l'activité, soit le passage d'actions mobilisées et l'instauration d'une routine avec le temps avec des actions plus complexes, car elles reposent sur des fondements. Magendie (2019) conclut que les personnes formatrices-superviseuses devraient être en mesure de communiquer les fondements conceptuels guidant leurs actions et que les dispositifs de formation gagnent à alterner « des analyses de pratiques et des mises en œuvre de nouvelles situations d'enseignement » (p.67).

En somme, ces résultats montrent la pertinence de faciliter le développement des compétences, notamment par un guidage des explicitations outillé des composantes du schème. De plus, il appert que l'expression des composantes du schème pourrait possiblement évoluer entre le début et la fin de la formation. Il serait possible d'envisager une plus forte concentration de la composante procédurale (Règle d'action) au début de la formation et un développement de la composante conceptuelle (Invariant opératoire) tout au long de la formation, en plus d'une complexification des actions et des procédures. Les résultats de la thèse contribueront à bonifier le corpus actuel de connaissances en ajoutant l'étude du développement des compétences par les composantes du schème dans un contexte où des CO ont déjà

une solide formation en intervention et de l'expérience clinique tout en étant en apprentissage de nouvelles compétences spécialisées en SC.

2.4 Questions spécifiques de recherche

Le premier chapitre a mené à la question de recherche principale qu'il est utile de rappeler : *Comment se construisent et se mobilisent dans le temps des compétences à superviser de CO en contexte d'une formation pilote et initiale à la SC?* Les principaux éléments décrits et rassemblés sur le *Cadre exploratoire d'analyse du développement de compétences de supervision clinique* ainsi que la recension d'écrits portant sur ces derniers guident la formulation de quatre questions spécifiques de recherche (Q1, Q2, Q3, Q4). Une cinquième question spécifique de recherche (Q5) est proposée dont la formulation résulte de l'expérience de formation. En effet, les personnes participantes à la formation ont permis l'accès, aux fins d'analyse, à la dernière rencontre du cours qui a porté sur leur appréciation de la formation.

Q1) Quel(s) changement(s) sont observés dans l'explicitation productive de l'activité produite par les CO au sujet des six compétences¹³ considérant les quatre composantes du schème (Anticipation, Règle d'action, Inférence, Invariant opératoire) entre le début et la fin de la formation?

Q2) Quel(s) changement(s) sont observé(s) dans l'explicitation constructive de l'activité produite par les CO au sujet des six compétences considérant les quatre composantes du schème (Anticipation, Règle d'action, Inférence, Invariant opératoire) et des thèmes qui émergent entre le début et la fin de la formation?

Q3) Quel(s) changement(s) sont observé(s) dans les comportements attendus de supervision clinique mobilisés par les CO entre le début et la fin de formation?

Q4) Quel(s) changement(s) sont observé(s) dans la perception d'efficacité de la supervision clinique des CO entre le début et la fin de la formation?

Q5) Quelle est l'appréciation de la formation à la SC reçue selon la perspective des CO l'ayant complétée?

¹³ Afin de conserver un minimum de concision dans les questions 1 et 2 et par un souci de précision, un rappel est ici effectué au sujet des six compétences : Alliance, Approches, modèles théoriques et pratiques, Éthique et déontologie, Évaluation du développement de la personne supervisée, Stratégies pédagogiques, Pratique réflexive.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, les moyens mis en œuvre pour répondre aux questions de recherche sont présentés. En premier lieu, le positionnement paradigmatique est exposé, suivi du devis de recherche, c'est-à-dire une étude de cas multiples (Stake, 1995) et longitudinale permettant l'analyse du développement de compétences à superviser dans sa complexité. Par la suite, les caractéristiques des cas-témoins, les étapes du recrutement, ainsi que les instruments de collecte de données sont décrits. Enfin, le déroulement de la recherche est présenté, de même que les considérations d'ordre éthique et le plan d'analyse des données.

3.1 Positionnement d'inspiration pragmatique

Les principaux paradigmes, qu'ils soient positiviste, postpositiviste, constructiviste, transformatif ou pragmatique (Fortin et Gagnon, 2022), influencent le positionnement des personnes chercheuses du moment qu'elles posent le regard sur un objet de recherche, quel qu'il soit. L'objet de recherche de la thèse est le développement des compétences à superviser, plus précisément la façon dont elles se construisent et se mobilisent autant par des traces de surface que de profondeur. Cette diversité de traces et l'étude en profondeur du développement des compétences exigent d'approcher la recherche avec flexibilité, caractéristique du positionnement pragmatique (Schoonenboom, 2019). À l'instar de Creswell (2003), de Creswell et Tashakkori (2007), de Morgan (2014) et de Teddlie et Tashakkori (2009), le principal ancrage guidant les méthodes de cette recherche est le problème à résoudre (comment se développent et se mobilisent les compétences à superviser), plutôt que par un postulat paradigmatique classique (positiviste, postpositiviste ou constructiviste), et ce, dans une « approche flexible des composantes qualitatives et quantitatives puisqu'elles ne sont pas vues comme des entités séparées » (Schoonenboom, 2019, p. 288), mais complémentaires (Bishop, 2015). Ce positionnement permet aussi de tenir compte de plusieurs recommandations méthodologiques relatives aux éventuelles recherches portant sur la formation à la SC dont : 1) l'utilisation d'une variété d'approches d'observation de la compétence (Crook-Lyon *et al.*, 2010); 2) l'intégration d'une personne évaluatrice externe pour observer la mobilisation des compétences (Kavanagh *et al.*, 2008; McMahon et Simons, 2004; Tebes *et al.*, 2011); 3) l'usage de mesures objectives et non pas uniquement d'auto-évaluations du sentiment de compétence (Kavanagh *et al.*, 2008; McMahon et Simons, 2004; Tebes *et al.*, 2011) et l'intégration au devis de mesures qualitatives (Milne et Westerman, 2001). Ainsi, le développement des compétences pourra être étudié par différentes sources, soit l'observation des comportements, la perception d'efficacité de SC par les pairs et par l'explicitation

productive et constructive de l'activité dans la perspective des CO en formation. Ces multiples sources de données qualitatives et quantitatives viendront enrichir l'étude du phénomène. La combinaison de ces sources de données et de son objectif font écho à une des définitions¹⁴ (Jonhson *et al.*, 2007) des méthodes mixtes de recherche (MMR) pouvant être associée notamment, et non pas exclusivement,¹⁵ au positionnement pragmatique (Fortin et Gagnon, 2022). Une recherche qui se réclame d'une MMR satisfait trois conditions (Pluye *et al.*, 2018). Dans ce cas-ci, une condition est remplie (Creswell et Plano Clark, 2011) et les deux autres le sont partiellement. En effet, elle présente la première condition qui est de combiner au moins une méthode qualitative et une méthode quantitative (Pluye *et al.*, 2018). Toutefois, « chaque méthode ne satisfait pas totalement et de manière rigoureuse aux critères généralement admis dans le domaine de recherche évoquée » (Pluye *et al.*, 2018, p.30). C'est le cas de la méthode quantitative, puisque celle-ci ne formule pas d'hypothèses à valider et ne fait pas usage de statistiques inférentielles (voir plan d'analyses au point 3.5). En effet, le nombre de personnes participantes à l'étude ne permet pas d'utiliser certaines statistiques inférentielles de manière pertinente. De plus, la troisième condition qui est de structurer la recherche d'un devis de MMR n'est pas non plus remplie (Pluye *et al.*, 2018). Plusieurs devis peuvent être sélectionnés en MMR (Briand et Larivière, 2020). Toutefois, celui qui aurait été potentiellement le plus approprié, soit le devis mixte complètement intégré, ne pouvait pas l'être considérant ce qui a été exposé précédemment sur le plan quantitatif. En somme, bien que des rapprochements soient évidents avec les MMR et que certains résultats peuvent être anticipés, le statut exploratoire de la recherche incite plutôt à demeurer dans une approche descriptive sur les plans qualitatif et quantitatif plutôt que prédictive (Fortin et Gagnon, 2022) et à sélectionner un devis qui pourra intégrer les multiples sources de données qualitatives et quantitatives.

3.2 Devis d'étude de cas multiples et longitudinale

Dans le cadre de la recherche, l'étude de cas est retenue puisque reconnue pour être flexible, ouverte sur les moyens de conduire une recherche et appuyant l'étude approfondie et détaillée d'un phénomène (Gagnon, 2012; Karsenti et Demers, 2018; Prévost et Roy, 2012), en plus d'être recommandée pour l'étude

¹⁴ « Mixed methods research is the type of research in which a researcher or team of researchers combines elements of qualitative and quantitative research approaches (e.g., use of qualitative and quantitative viewpoints, data collection, analysis, inference techniques) for the broad purposes of breadth and depth of understanding and corroboration » (Jonhson *et al.*, 2007, p.123).

¹⁵ Les positionnements peuvent être multiples en recherche mixte (p. ex., pragmatique, transformatif, dialectique, performatif, réaliste critique). L'ouvrage collectif et édité par Yafeng Shan (2024) est évocateur à cet effet. La référence complète est insérée à la fin de la thèse.

de la formation à la SC (Milne et Westerman, 2001). Elle s'applique également autant à une approche qualitative que quantitative (Karsenti et Demers, 2018). Le cas représente ce qui est « not sufficiently understand » (Stake et Visse, 2023, p. 85) et peut être de différente nature, soit une personne, un groupe, une communauté, un lieu, une intervention, un programme ou un phénomène (Merriam, 1998; Miles et Huberman, 2003; Stake, 1995; Stake et Visse, 2023). Karsenti et Demers (2018) en présentant les trois « principaux protagonistes » (p.231), soit Merriam (1998), Stake (1995) et Yin (2009), situent respectivement leur positionnement sur un continuum paradigmatique, d'interprétatif, de mixte et de positiviste. En référant à l'analyse faite par Karsenti et Demers (2018), les trois protagonistes partagent une même caractéristique au sujet de la nature de l'étude de cas, soit d'être descriptive. Yin (2009) se distingue en étant explicative. Merriam (1998) et Stake (1995) présentent la caractéristique commune d'être heuristique. Ce qui distingue Stake (1995) est notamment sa vision de l'étude de cas, comme le rapportent Karsenti et Demers (2011), qui ne représente pas « un choix méthodologique, mais plutôt un choix de l'objet à étudier » (p. 233), autrement dit un « cas-objet » (Tardif, 2021, p. 78). Cette représentation a fait pencher le choix vers Stake, puisque le développement des compétences à la SC dans le contexte précis de la formation virtuelle à la SC en milieu universitaire représente ce cas-objet qui peut s'étudier autant de fois qu'il y a de personnes qui complètent la formation. Ainsi, l'étude de cas multiples apparaît appropriée et les six personnes participantes à la formation sont susceptibles de devenir des « cas-témoins » (Tardif, 2021, p. 78) de l'objet en question si elles acceptent de participer à l'étude lorsque la formation est complétée.

L'étude de cas multiples est longitudinale, puisque le cas-objet est le développement des compétences et que ce dernier se dévoile par une lecture des changements repérés entre le début et la fin de la formation. Le devis longitudinal prévoit « la collecte de données à différents moments pour le même échantillon » (Loeber et Farrington, 1994, p. 887) et permet d'étudier la variété, la fréquence, la nature et le maintien des changements (Loeber et Farrington, 1994). Dans la présente étude, la variété sera étudiée par les six cas-témoins et les différentes sources (personne supervisée, superviseure et observatrice) et les divers instruments de collecte de données (présentés au point 3.3). L'étude de la fréquence découlera des calculs des éléments d'analyse (composantes du schème, objectifs de développement et de maintien, changements). La nature des changements sera étudiée par les composantes du schème, les thèmes qui émergeront ainsi que par des objectifs de maintien et de développement. Enfin, la stabilité du changement est une dimension du développement des compétences qui ne peut pas être étudiée. En effet, le devis de recherche intègre deux temps de collecte de données pendant la formation à la SC. Ce choix s'explique

par l'importance accordée à une formation de plus longue durée afin de faciliter le développement des compétences. De plus, le contexte de la formation ne permet pas la mise en place d'un troisième temps de collecte de données et la majorité des cas-témoins n'ont pas une pratique de SC le permettant. Conséquemment, les tendances seront plutôt étudiées, c'est-à-dire ce qui s'observe au début de la formation et ce qui se maintient à la fin, ainsi que les changements.

3.3 Instruments de collecte de données

Les données relatives à diverses sources sont recueillies par le biais de plusieurs instruments de collecte de données, lesquels sont décrits dans les paragraphes suivants.

Fiche de renseignements sociodémographiques (FRS). La FRS (Annexe B), administrée au T1, contient au total neuf questions portant sur le genre, l'âge, le secteur de pratique, le type de clientèle rencontrée, le moment envisagé pour démarrer sa pratique de SC, la motivation à devenir une PSC, la motivation à suivre une formation à la SC, le nombre de supervisions reçues à ce jour et le nombre d'années de pratique en orientation. L'ensemble des réponses aux questions visent l'élaboration du profil des cas-témoins.

Canevas d'analyse de pratique de supervision clinique (CAPSC). Le CAPSC (Annexe C) est repris des travaux de Coulet (2011) et de la recherche de Pouté et Coulet (2006). Les auteurs proposent un canevas d'explicitation de l'activité organisée en catégories, ces dernières correspondant aux composantes du schème (Anticipation, Règle d'action, Inférence, Invariant opératoire). Pour chacune de ces catégories, les auteurs proposent des questions visant leur explicitation. Pour les analyses de données, le canevas reprend les parties reliées aux quatre composantes du schème, puisqu'intégrées au *Cadre exploratoire d'analyse du développement de compétences à superviser*. Ainsi, la validité apparente de l'outil en est renforcée (Kazdin, 2016). Quelques adaptations ont été faites pour contextualiser le canevas à la pratique de la SC, notamment en intégrant l'expression « supervision clinique » et effectuant quelques changements mineurs dans la formulation des questions. Le CAPSC est complété à l'écrit par les personnes CO-superveuses à deux reprises, soit après la première et la dernière expérience de SC, et ce, à deux reprises et pour les six compétences ciblées par la formation. Les informations récoltées par la CAPSC servent à répondre à la première question de recherche (Q1).

Guide d'entretien semi-dirigé (GESM). Le GESM (Annexe D), constitué de trois groupes de questions, est utilisé dans le cadre d'entretiens semi-dirigés d'une durée approximative de 90 minutes. Il vise

l'explicitation de l'activité constructive reliée aux six compétences à développer dans le cadre de la formation à la SC. Les informations obtenues et analysées permettent de répondre à la deuxième question de recherche (Q2). Le premier groupe de questions vise à recueillir la perception d'ensemble de la personne superviseure au sujet de son expérience en regard des six compétences visées par la formation. Le deuxième groupe de questions tend à faire ressortir des contenus susceptibles d'informer ce que les personnes participantes souhaitent maintenir et changer de leur pratique de SC en développement, et ce, pour les six compétences ciblées par la formation. Le dernier groupe de questions permet à la personne participante de partager des contenus non exprimés pendant l'entretien et jugés pertinents de communiquer. L'élaboration du GESM est conceptuellement orientée par les composantes du schème. Puisque le GESM est structuré à partir des mêmes bases conceptuelles que le CAPSC, il est possible de conclure à une validité apparente satisfaisante (Kazdin, 2016). L'élaboration du GESM s'inspire aussi de stratégies d'explicitation de l'expérience proposées par Vermersch (2016) qui sont pertinentes pour « connaître l'action dans toutes ses dimensions » (p. 575) et dont l'objectif est de faciliter la remémoration et de rassembler les conditions favorisant « l'action d'évocation » (p. 572). Ces quelques stratégies consistent à aider la personne à porter son attention sur son activité de SC, à lui demander le consentement pour lui poser des questions, à faciliter le processus d'induction tout en réduisant au maximum la pression de devoir répondre rapidement et à créer une disposition pour qu'elle prenne à nouveau contact avec son expérience de SC.

Grille d'observation des comportements attendus de supervision clinique (GOCSC). La GOCSC (Annexe E) vise principalement à observer les comportements de SC dans le cadre de rencontres de SC et à répondre à la troisième question de recherche (Q3). Les deux premières colonnes sont reliées au numéro du comportement à observer et à sa description. Les autres colonnes sont celles que la personne observatrice externe complète lors de l'écoute des entretiens de SC. Lorsque cette personne observe un comportement attendu, elle inscrit un « X » dans la colonne « A » et met entre parenthèses le temps de la vidéo en minutes correspondant au début de la mobilisation du comportement. Si elle doute de son observation ou elle souhaite la préciser, elle peut rédiger un commentaire dans l'espace prévu à cet effet. À chaque fois qu'un comportement est observé, la personne observatrice externe inscrit le chiffre 1 dans la colonne « F ». À la fin de l'analyse de l'entretien de SC, la personne observatrice comptabilise la fréquence d'observation de chacun des comportements attendus et inscrit les totaux dans la colonne « T ». Il est impossible de préciser les qualités psychométriques la GOCSC en raison de sa première utilisation dans cette forme et dans le cadre d'une recherche. Toutefois, la validité apparente, de contenu et de construit

paraissent satisfaisantes en raison des fondements des deux références à partir desquelles elle a été élaborée. Pour en juger, le référentiel de compétences de Borders et Leddick (1987) et le SAGE de Milne *et al.* (2013) sont présentés dans les prochains paragraphes.

Borders et Leddick (1987) proposent un référentiel de compétences issu initialement de l'Association for Counselor Education and Supervision (États-Unis), élaboré à partir de l'approche Delphi et adopté en 1985. Le référentiel comprend 88 énoncés divisés en trois catégories (compétences et connaissances conceptuelles, compétences en intervention directe et savoir-faire humain). Il a l'avantage d'être suffisamment précis pour faciliter la compréhension des énoncés, couvre plusieurs aspects de la SC et est spécifique au sujet d'interventions de SC. Sa validité apparente est satisfaisante ainsi que sa validité de contenu en raison de l'utilisation de l'approche Delphi qui permet le consensus d'experts dans un domaine précis (Tremblay-Boudreault et Dionne, 2014). Ce référentiel n'est toutefois pas pleinement opérationnel pour observer les comportements attendus des personnes CO-superviseuses en situation de SC, puisqu'il inclut des énoncés plus difficilement observables [p. ex., « able to demonstrate knowledge and conceptual understanding of the variety of settings in which counselor supervisors work »] et non reliés aux contenus de la formation [p. ex., « live observation and live supervision »; « facilitate and monitor research to determine the effectiveness of programs, services, and techniques »]. De plus, sur le plan conceptuel, le référentiel rencontre une difficulté, soit de distinguer « compétences » et « connaissances », alors que les connaissances sont incluses dans les compétences. Suivant le modèle de Coulet (2011), les connaissances ne sont pas observables en soi, elles se traduisent par l'organisation dynamique de l'activité.

Le SAGE est un instrument élaboré spécifiquement pour l'observation des comportements de SC en psychologie et d'approche cognitive-comportementale. Il est divisé en trois facteurs dont le premier réfère aux facteurs communs afin d'évaluer l'alliance de travail en SC, le deuxième facteur, au cycle de supervision pour évaluer les compétences en SC et le troisième facteur, au cycle d'apprentissage de la PS pour évaluer les manifestations d'un apprentissage expérientiel (Milne et Reiser, 2014). Ainsi, le SAGE intègre 23 énoncés couvrant les trois facteurs en plus de sept niveaux de compétence d'« incompetent » à « expert + » (Milne et Reiser, 2014, p. 405). Les auteurs rapportent les qualités psychométriques de l'outil. La validité de contenu est jugée satisfaisante puisque le SAGE est issu de deux sources, soit le Teachers' PETS (Milne *et al.*, 2002) et le CBT STARS (James *et al.*, 2005). Les fondements du premier sont issus d'écrits scientifiques portant sur les formes de leadership retrouvées chez les personnes coaches, enseignantes et superviseuses. Le second trouve ses fondements auprès d'un consensus de personnes expertes en

supervision d'approche cognitive-comportementale (Milne et Reiser, 2014). Deux analyses factorielles ont été menées pour établir la validité de construit. La première dans le cadre d'une étude auprès de personnes professionnelles de la santé ($n=176$) indique une structure à un facteur qui explique 77 % de la variance, avec une cohérence interne de $\alpha=0,98$. La deuxième analyse factorielle (non publiée et rapportée par les auteurs) est basée sur un sondage auprès de 114 dyades de SC et confirme plutôt les trois facteurs tels que conçus dans le SAGE. Les facteurs présentent des coefficients alpha variant de ,80 à ,92 (Coefficient alpha de Cronbach). La validité discriminante du SAGE a aussi été évaluée par la comparaison d'évaluation de rencontres de SC issues d'approches différentes (psychodynamique, systémique et cognitive-comportementale). Les résultats informent que dans les rencontres de SC systémique et cognitive-comportementale, seul un item n'avait pas été observé, comparativement à l'approche psychodynamique avec six items non observés. Finalement, la fidélité interjuge a été évaluée à partir d'une rencontre de SC faisant figure de modèle, et ce, par deux personnes étudiantes. Le pourcentage d'accord se situe à 73 % avec un coefficient de corrélation de $r=,82$ ($p=,001$) (Milne et Reiser, 2014). Le SAGE a été sélectionné pour ses qualités psychométriques et pour sa centration sur des comportements observables. Il a donc le potentiel de compléter l'outil de Borders et Leddick (1987). Bien qu'ayant ses points positifs, les énoncés du SAGE demeurent moins spécifiques que ceux de Borders et Leddick (1987), même avec la brève définition que les auteurs intègrent à leur instrument. Par exemple, pour l'item « Elaborating », le seul vocable « Alliance » est précisé. Puisque les deux références (Borders et Leddick, 1987; Milne et Reiser, 2014) présentées sont pertinentes, sans être pleinement opérationnelles, une nouvelle grille a été élaborée et pour y arriver, quelques étapes ont été nécessaires :

- Analyse du référentiel Borders et Leddick (1987) par l'étudiante-chercheuse puisqu'il comporte beaucoup plus d'énoncés que celui de Milne et Reiser (2014);
- Identification et retrait des énoncés moins facilement observables ainsi que de ceux non reliés aux contenus de la formation (63 énoncés n'ont pas été retenus du référentiel de Borders et Leddick (1987);
- Séparation de certains énoncés en deux ou trois afin de faciliter l'évaluation (p. ex., *clarifying the goals and direction of supervision* s'est transformé en *clarifying the goals* et *clarifying the direction*);
- Comparaison des énoncés retenus du référentiel de Borders et Leddick (1987) à ceux du SAGE (Milne *et al.*, 2013);
- Intégration de six énoncés du SAGE ne trouvant pas d'équivalent dans le référentiel de Borders et Leddick (1987);

- Adaptation de certains énoncés à la pratique de l'orientation par l'étudiante-chercheuse (p. ex., « Donne de la rétroaction à la PS au sujet du processus d'orientation mené auprès de la clientèle » au lieu de *Provide specific feedback about supervisee's process of counselling*);
- Définition des énoncés pour en faciliter le repérage par les deux personnes observatrices externes;
- Validation de la démarche par un membre du comité de recherche de l'étudiante-chercheuse.

Afin de compléter l'élaboration de la GOCSC, il a été nécessaire de le traduire de l'anglais au français à partir de la méthode de traduction inversée parallèle (Vallerand, 1989). À cet effet, l'étudiante-chercheuse a complété une première traduction des énoncés de l'anglais au français. Cette étape a été reproduite par une personne bilingue. Ensuite, les deux versions françaises ont été soumises à une traduction du français à l'anglais par deux autres personnes bilingues du domaine de l'orientation. Ces personnes n'ont pas eu accès aux énoncés originaux en anglais. Par la suite, les deux versions anglaises (l'original et la traduction des deux versions françaises) ont été comparées afin de vérifier la justesse de la traduction. Une traduction juste est celle où les deux versions anglaises sont suffisamment équivalentes. Les différences relevées sont proposées au comité de recherche de l'étudiante-chercheuse pour trancher et compléter la version expérimentale du questionnaire.

Manchester Clinical Supervision Scale (MSCC-26©). Cet outil est le seul repéré qui intègre les objectifs de SC selon le modèle de Proctor (1986) visant l'évaluation d'efficacité dans la perspective de la PS et dont les propriétés psychométriques ont été analysées. Le MSCC-26© (Winstanley et White, 2011) évalue les effets de la SC du point de vue de la PS. Les informations récoltées et analysées permettent de répondre à la quatrième question de recherche (Q4). Le MSCC-26© (Annexe F) comprend 26 énoncés répartis en six facteurs : 1) Valeur de la SC (5 énoncés), 2) Temps consacré à la SC (4 énoncés); 3) Confiance/relation (5 énoncés); 4) Conseil/soutien (5 énoncés); 5) Amélioration des soins/compétences (4 énoncés) et 6) Réflexion (3 énoncés). Ces six facteurs sont reliés aux trois objectifs de la SC (formatif, normatif et régulateur) selon le modèle de Proctor (1986). Les deux facteurs reliés à l'objectif formatif sont : « Amélioration des soins/compétences » et « Réflexion » cumulant sept énoncés. Deux autres facteurs correspondent à l'objectif normatif, soit « Valeur de la SC » et « Temps consacré à la SC » pour un total de neuf énoncés. Les deux derniers facteurs, « Confiance/Relation » et « Conseil/soutien », pour un total de 10 énoncés, correspondent à l'objectif régulateur. La réponse aux items se fait à partir d'une échelle de type Likert en 4 points (0 = *fortement en désaccord*, 1 = *en désaccord*, 2 = *pas d'opinion*, 3 = *en accord*, 4 = *fortement en accord*) et le score total peut varier de 0 à 104. Les scores de chacun des trois objectifs de SC

vont de 0-28 pour l'objectif formatif, de 0-36 pour l'objectif normatif et de 0-40 pour l'objectif régulateur. Le seuil d'une SC efficace est de 73, ce qui correspond à 70 % du score total possible (104) (White et Winstanley, 2019). Les six facteurs et les trois objectifs de SC ont une cohérence interne acceptable, puisque les coefficients alpha varient de ,65 à ,86. Le questionnaire a été traduit en plusieurs langues, dont en français par une personne traductrice certifiée en utilisant la méthode « *blind back translation* » (White et Winstanley, 2019, p. 7). Toutefois, aucune validation des qualités psychométriques du questionnaire n'a été trouvée pour sa version française.

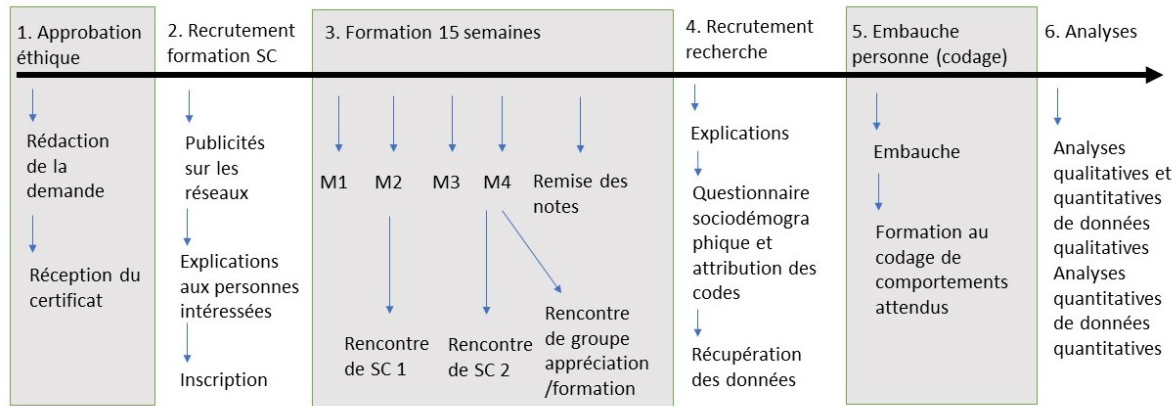
Les personnes participantes à la recherche ont permis l'utilisation des contenus d'une rencontre d'appréciation de la formation qui a eu lieu lors du dernier cours. Cette rencontre ayant été enregistrée, le verbatim a pu être analysé. Cette rencontre se rapproche d'un groupe focalisé puisqu'elle rassemble un petit groupe de personnes sur un même sujet d'intérêt, dans ce cas-ci, l'appréciation de la formation. Les personnes ont été invitées à communiquer leurs perspectives diverses et l'équipe formatrice a facilité l'interaction entre les membres du groupe (Dimitrakopoulou et Theodorou, 2022). Dans ce contexte, aucune grille d'entretien n'a été formellement constituée au préalable. Toutefois, quatre questions¹⁶ ont été posées. Elles ont porté sur leurs principaux apprentissages, leurs perspectives de développement à titre de personne CO-superviseuse, ce qui a été le plus apprécié de la formation et ce qui pourrait être amélioré. L'analyse des réponses aux quatre questions permet de répondre à la cinquième question de recherche (Q5).

3.4 Déroulement

Le déroulement de la recherche est ponctué de six étapes (Figure 3). Une fois l'approbation éthique obtenue du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPE) (Étape 1), le recrutement des personnes CO intéressées à suivre la formation de SC s'est amorcé (Étape 2).

¹⁶ Question 1 : Quels ont été vos principaux apprentissages dans le cadre de cette formation? Vous y allez de façon libre à partir de vos propres expériences. / Question 2 : Comment je souhaite me développer dans l'avenir comme superviseur clinique, vous avez commencé, vous avez tous des développements des apprentissages, ça serait quoi pour vous les étapes suivantes? / Question 3 : Qu'est-ce que j'ai apprécié le plus de la formation? / Question 4 : Quelles seraient les dimensions de la formation à améliorer?

Figure 3 Étapes du déroulement de l’approbation éthique aux analyses



Pour une raison éthique, précisément celle de réduire un potentiel conflit de rôle de l’équipe formatrice, aussi membre de l’équipe de recherche, il importe de distinguer le recrutement à la formation et le recrutement des cas-témoins pour la recherche. Les personnes recrutées pour la formation sont dès le départ informées qu’une recherche se greffera potentiellement à cette formation et que c’est seulement à la fin de la première qu’elles pourront librement accepter ou non de participer à la seconde. Le cas échéant, elles deviennent des cas-témoins. Le recrutement des personnes participantes à la formation a été effectué par un communiqué électronique envoyé aux membres de l’OCCOQ. La collaboration des trois associations reliées à l’orientation (Association des CO en pratique privée, Association des CO du collégial, Association québécoise des professionnels du développement de carrière) a été sollicitée afin qu’elles puissent également soumettre la communication à leurs membres. De plus, les réseaux sociaux (p. ex., LinkedIn et Facebook) ont été utilisés. Les principaux outils de communication sont élaborés de manière à s’adapter à la fois au recrutement pour la formation et pour la recherche afin de ne pas les multiplier. Trois outils de communication ont été utilisés, soit une courte capsule vidéo de l’étudiante-chercheuse qui présente la formation et la recherche pouvant s’y greffer, une description écrite de la formation et de la recherche ainsi qu’une affiche qui les représente visuellement. Les deux derniers moyens de communication (Annexe G) informent de la nature du projet, des critères pour y participer, ainsi que des principaux bénéfices et limites liés à la participation et du moyen pour communiquer son intérêt à participer. Trois rappels ont été effectués sur les réseaux.

Lorsque les personnes CO se sont manifestées par courriel, l’étudiante-chercheuse les a contactés par téléphone pour fournir des explications au sujet de la formation, puis de la recherche pouvant s’y greffer

et a répondu aux questions, le cas échéant. Les personnes CO intéressées à la formation ont alors reçu par courriel le plan de cours et toutes les informations nécessaires pour l'inscription formelle auprès de l'université.

Ensuite, la formation sur 15 semaines s'est amorcée (Étape 3) ponctuée notamment de deux moments phares qui correspondent aux deux temps de collecte de données. Le T1 correspond à la première rencontre de SC des CO en formation, et ce, au début du module 2. Ces rencontres de SC, d'une durée de 45 à 60 minutes, se sont déroulées en visioconférence (Zoom) et lorsqu'elles ont été terminées, les personnes CO en formation ont téléversé leur enregistrement sur l'environnement numérique Moodle en leur attribuant un code remis initialement par l'équipe formatrice. Tout de suite après chacune des rencontres de SC, la PS membre de la dyade superviseur.e/supervisé.e a rempli le MSCC-26© et l'a remis dans un dépôt prévu à cette fin (Moodle). La personne superviseuse (autre membre de la dyade) à son tour, a effectué l'analyse de sa pratique pour les six compétences ciblées à l'aide du CAPSC et remis son document sur Moodle. Après son expérience de SC, la personne CO en formation a bénéficié d'une métasupervision d'environ 60 minutes offerte par une personne de l'équipe formatrice et a reçu des commentaires écrits au sujet de ses interventions. Le T2 correspond au module 4 et plus spécifiquement à la seconde rencontre de SC. Les mêmes étapes que le T1 ont été répétées. Une différence est toutefois notée entre les 2T. Celui-ci consiste en un changement de dyades afin d'offrir deux situations de supervisions différentes.

Le recrutement formel pour la recherche (Étape 4) a débuté uniquement lorsque la formation a été complétée et que les notes officielles ont été soumises à l'université. Cette quatrième étape consistait à contacter par téléphone les personnes participantes à la formation afin d'expliquer en quoi consiste la recherche et d'obtenir leur éventuel consentement tout en favorisant son « caractère volontaire » (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada, 2014, p. 28), puis de vérifier les critères de participation à la recherche. Ces derniers sont : 1) d'œuvrer en counseling d'orientation auprès d'une clientèle, 2) de cumuler au minimum trois années d'expérience à titre de CO et 3) de ne pas faire l'objet d'une radiation temporaire, d'une limitation ou d'une suspension du droit d'exercer les activités professionnelles imposée par le Conseil de discipline de l'OCCOQ ou le Tribunal des professions du Québec. Un assouplissement des critères de participation s'est avéré utile afin d'obtenir le plus de cas-témoins, considérant que seulement six personnes étaient inscrites à la formation. Ainsi, la personne qui cumule de

l'expérience à titre de superviseure et celle qui a complété une courte formation à la SC ont été intégrées à la recherche. Bien que cette décision permette à toutes les personnes de participer à la recherche et d'enrichir le corpus de données à analyser, elle ne tient pas compte de la recommandation de Baker *et al.* (2022) qui suggère que la recherche sur la formation initiale à la SC devrait couvrir à la fois la théorie et la pratique auprès de personnes non initiées.

Ainsi, les six personnes participantes à la formation ont toutes accepté de participer à la recherche. En raison des critères spécifiques d'inclusion, le type d'échantillonnage se définit par choix raisonné (Fortin et Gagnon, 2016) et plus spécifiquement par homogénéisation (Pires, 1997) puisque les personnes participantes partagent plusieurs caractéristiques : diplômées universitaires de deuxième cycle, issues de la même profession, cumulant au minimum trois années de pratique, la majorité (4/6) sans base en supervision, sinon celles intégrées à partir de leur propre expérience à titre de PS, habituées à l'apprentissage en contexte universitaire et ayant toutes amorcées le développement d'une pratique réflexive en orientation en plus de partager un intérêt pour la SC.

Une fois les six cas-témoins confirmés, ces personnes ont rempli le formulaire d'information et de consentement (préalablement lu et expliqué lors de la discussion téléphonique) (Annexe H) ainsi que la fiche de renseignements sociodémographiques (Annexe C), le tout à partir de LimeSurvey. Un code a ensuite été attribué à chaque cas-témoins. Les fiches d'information et de consentement complétées, les données sociodémographiques ont été transférées dans le logiciel IBM SPSS Statistics 26.0. De plus, les données essentielles aux analyses (enregistrement des rencontres de SC, analyse productive de l'activité, enregistrement des métasupervisions, enregistrement de la rencontre d'appréciation de la formation) ont été récupérées de Moodle. Ces opérations ont toutes été effectuées en prenant soin d'éliminer les informations nominatives. De plus, afin de protéger l'identité des six cas-témoins, les données sociodémographiques utilisées ont été réduites au groupe d'âge, au genre, au nombre d'années d'expérience à titre de CO, au secteur de pratique professionnelle et au nombre de supervisions reçues depuis le début de la formation initiale. Un code a aussi été utilisé pour identifier les personnes participantes et l'usage d'un pseudonyme éponyme a été privilégié dans la communication des résultats. Toutes les données exportées ont été conservées dans un disque dur externe chiffré par le logiciel DiskCryptor. Une copie de sauvegarde a été faite sur une clé USB, elle-même cryptée par le logiciel DiskCryptor. Le disque dur externe et la clé USB sont conservés dans un classeur barré à clé, dont seule l'étudiante-chercheuse a accès. Une copie cryptée par le logiciel DiskCryptor des documents a aussi été

conservée sur l'ordinateur de l'étudiante-chercheuse et de la personne assistante de recherche sur leur ordinateur respectif afin de pouvoir procéder aux analyses. Le classeur servant à la conservation des données est situé dans la résidence personnelle de l'étudiante-chercheuse.

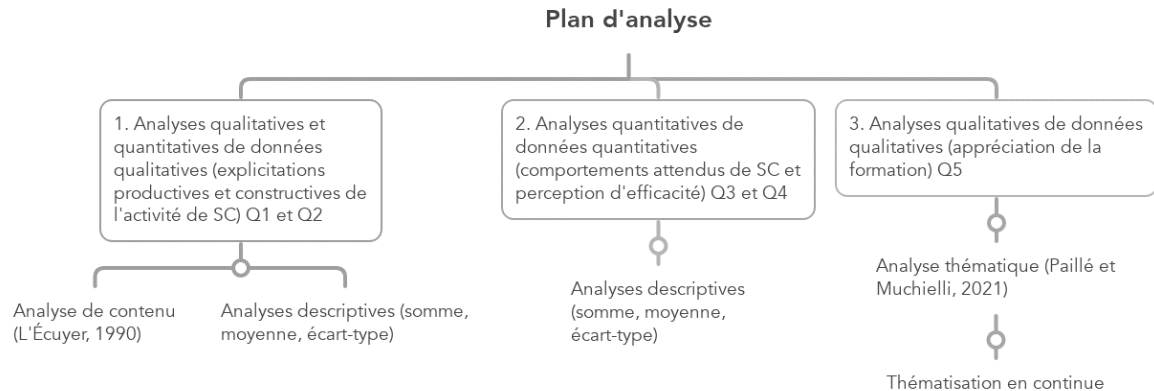
Parallèlement au recrutement final des cas-témoins, la cinquième étape du déroulement concernait l'embauche d'une personne assistante de recherche (personne observatrice externe). Cette dernière a été recrutée et formée par l'étudiante-chercheuse à analyser une situation de SC à l'aide de la GOCSC et d'un exemple filmé et élaboré par l'équipe formatrice. Enfin, la sixième étape visait l'analyse des données, cette dernière détaillée au point 3.5.

Les personnes formatrices et la personne observatrice externe (assistante de recherche) ont signé une entente de confidentialité (Annexe I) puisqu'elles ont eu accès aux enregistrements audiovidéos des rencontres de SC. Ces derniers ont été conservés sur la plateforme d'apprentissage Moodle à l'aide du logiciel d'enregistrement Panopto à l'intérieur d'un réseau institutionnel protégé et entretenu régulièrement pour ce qui est des mises à jour de sécurité. Seules les personnes formatrices, la personne évaluatrice externe et le ou la CO en formation ont accès aux enregistrements audiovidéos. Il est à noter que le groupe de CO en formation n'a pas accès aux enregistrements de leurs pairs. En cas de problèmes informatiques, une personne employée du soutien administratif pouvait avoir accès aux données enregistrées. Il est à noter que ces personnes signent des ententes de confidentialité dans le cadre de leurs fonctions. La destruction des données sera faite cinq années suivant les dernières activités de diffusion des résultats. Les données numériques seront détruites à l'aide du logiciel Ccleaner.

3.5 Plan d'analyse de données

Le plan d'analyse de données comprend trois volets principaux (Figure 4). Le premier rassemble les analyses qualitatives et quantitatives de données qualitatives issues des explicitations productives et constructives (métasupervision) de l'activité de SC et permet de répondre aux deux premières questions de recherche.

Figure 4 Plan d'analyse de données en trois volets principaux



Le deuxième volet rassemble des analyses quantitatives de données quantitatives issues des comportements attendus de SC et de la perception d'efficacité et permet de répondre à la troisième et à la quatrième question de recherche. Le troisième volet rassemble les analyses qualitatives de données qualitatives issues de l'appréciation de la formation réalisée en groupe. À ces trois volets s'ajoute l'analyse descriptive des données sociodémographiques servant à dresser le profil des personnes participantes. Les prochains paragraphes reprennent chacun des volets ainsi que les questions de recherche s'y rattachant en détaillant les différentes stratégies et étapes d'analyses.

3.5.1 Volet 1 : Analyses qualitatives et quantitatives des données qualitatives (explicitations productives de l'activité de SC)

Q1) Quel(s) changement(s) sont observés dans l'explicitation productive de l'activité produite par les CO en formation au sujet des six compétences considérant les quatre composantes du schème (Anticipation, Règle d'action, Inférence, Invariant opératoire) entre le début et la fin de la formation?

La méthode d'analyse sélectionnée pour répondre à cette question est l'analyse de contenu de l'Écuyer (1990) conduite selon le modèle mixte¹⁷. Celui-ci a la particularité d'être plus souple au sujet des catégories préexistantes, car elles peuvent être transformées et remplacées (L'Écuyer, 1990), en plus ce celles qui

¹⁷ Le modèle ouvert est celui où l'analyse du matériel se fait sans catégories préétablies; les catégories sont « induites du matériel analysé » (L'Écuyer, 1990, p. 65). Le modèle fermé est celui où l'analyse du matériel se fait par des catégories préétablies à repérer dans le matériel analysé. Ces catégories sont dites « immuables », car elles ne peuvent pas être transformées ni remplacées lors de l'analyse.

émergent du matériel analysé. Le modèle mixte est sélectionné, car dans le matériel à analyser, des marqueurs de progression ou de régression sont recherchés sans que ceux-ci soient catégorisés d'avance. L'analyse permet donc de révéler le sens de ces marqueurs pour mieux comprendre ce qui évolue ou ce qui régresse, le cas échéant. L'objectif de ces analyses est de retracer des traces du développement des compétences à superviser par des changements repérés à l'écrit dans les contenus de type productif (relié à ce qui a été mobilisé) entre le début et la fin de la formation. Chacune des étapes est brièvement décrite.

Une somme de sept étapes a ponctué l'analyse dont seule l'avant-dernière est de nature quantitative. La première étape (1) a consisté en la lecture à deux reprises des 12 fiches d'explicitation afin de pressentir les changements qui émergent du matériel, notamment sur ce qui peut marquer une progression ou une régression (catégories préexistantes) selon les quatre composantes du schème. Afin de structurer l'analyse, une deuxième étape (2) a été nécessaire soit le montage d'une grille d'analyse dans un fichier Excel en intégrant différentes colonnes (compétence, catégories de données, temps 1, temps 2, pas de changement, nature du changement, extrait T1, extrait T2 et le matériel à analyser pour les deux temps de collecte de données, synthèse des changements). À l'aide du résultat de l'étape précédente et d'un retour au matériel analysé, la troisième étape (3) a permis de confirmer la présence ou non d'un changement (progression ou régression). Pas à pas, d'autres unités de catégorisation (autre que la progression et la régression) de changements ont émergé dans l'objectif de les qualifier davantage. Ainsi, ces unités ont été identifiées par une couleur permettant de les différencier. La quatrième étape (4) s'est opérée à partir des nouvelles unités de catégorisation et a consisté en la sélection définitive des catégories de changements en réduisant au maximum les ambiguïtés en les définissant, puis en leur attribuant un énoncé représentatif du sens dégagé par l'analyse du matériel. Avant de passer à l'étape quantitative, une révision du matériel a été engagée (étape 5). La sixième étape (6) a permis un calcul de la fréquence des changements pour chacune des catégories de changements, des compétences et des composantes du schème, et ce, pour l'ensemble des personnes participantes. L'analyse s'est terminée par la septième étape (7) qui s'est déroulée par la révision de la méthode par le comité de recherche. Celle-ci était principalement rattachée au critère de scientificité lié à l'objectivité. Ainsi, les définitions opératoires des catégories de changements et les extraits reliés ont été revus afin d'assurer qu'elles les représentent adéquatement.

Q2) Quel(s) changement(s) sont observé(s) dans l'explicitation constructive de l'activité produite par les CO en formation au sujet des six compétences considérant les quatre composantes du schème (Anticipation, Règle d'action, Inférence, Invariant opératoire) et des thèmes qui émergent entre le début et la fin de la formation?

Les analyses visant à répondre à la deuxième question de recherche suivent la méthode d'analyse de contenu de L'Écuyer (1990) et s'opérationnalisent en deux parties. La première partie suit le modèle fermé (L'Écuyer, 1990) et l'objectif est de faire émerger des propos reliés à ce que les personnes souhaitent maintenir et changer dans leur pratique de SC en développement. En effet, il s'agit de repérer dans le texte les unités et de les catégoriser selon qu'elles font référence à des objectifs de maintien d'acquis (*à maintenir*) ou de développement (*à changer*), puis dans ces deux catégories, de repérer les composantes du schème pour chacune des compétences et personnes participantes, et ce, aux 2T. Ce repérage permet ensuite d'en comptabiliser les fréquences. Le prochain paragraphe présente avec plus de précision les 10 étapes ayant ponctué l'analyse.

La première étape (1) a été de lire à deux reprises les 12 extraits afin de prendre contact avec le matériel et de commencer à repérer les contenus qui relèvent à la fois de ce qui est à changer et à maintenir, puis des premières unités de catégorisation qui émergent. La deuxième étape (2) a consisté à monter un fichier Word pour chacune des personnes participantes permettant de séparer les contenus à maintenir et à changer et de colliger les premières unités de catégorisation qui ressortent. Afin de poursuivre l'analyse, une troisième étape (3) a été nécessaire, soit l'élaboration d'une feuille Excel à partir des contenus à maintenir et à changer qui ont été repérés lors des étapes préliminaires. La feuille a été séparée par compétences et pour chacune d'elles, le matériel des 2T est intégré dans une colonne. Des colonnes sont ajoutées afin de permettre le repérage des composantes du schème dans les contenus et de noter les observations leur étant reliées. Chaque composante du schème a une couleur spécifique repérable dans l'extrait. Cette analyse est réalisée pour l'ensemble des personnes participantes et les six compétences, et ce, considérant les 2T. Pour être en mesure de faire ressortir plus aisément les changements par compétences pour l'ensemble des personnes participantes, une quatrième étape (4) s'est déroulée, en utilisant la même feuille Excel et en insérant, dans des colonnes adjacentes, des contenus analysés et assemblés. Ainsi, pour une compétence, l'analyse des contenus et celle des composantes du schème sont insérées l'une à côté de l'autre, puis les changements sont observés. Cette étape est finalisée par la formulation d'une synthèse pour les six compétences. La cinquième étape (5) a consisté en l'analyse plus

en profondeur des composantes du schème pour en arriver à la formulation d'une synthèse des changements sur le plan individuel et collectif. Ensuite, une nouvelle feuille Excel a été créée afin d'amorcer la sixième étape (6) et dans le but d'observer de ce qui est à maintenir et à changer (pour chacun des temps et des compétences), selon : 1) le nombre de composantes du schème et 2) s'il y a une augmentation, une baisse ou une absence de composantes au T2 comparativement au T1. Une septième étape (7), celle-ci, quantitative, a consisté à procéder à différents calculs : a) le total pour les composantes du schème au T1 et au T2 pour en observer la hausse ou la baisse, b) le total des absences de composantes selon les compétences et les temps selon ce qui est à maintenir et à changer et c) le total des composantes par compétences aux 2T selon ce qui est à changer ou à maintenir. La huitième étape (8) a permis d'attribuer un code pour chaque composante du schème, par exemple RA_1_F01_T1_C, où sont identifiés la composante, un numéro l'identifiant, la personne participante, le temps et s'il s'agit d'un changement (C) ou d'un maintien (M). Ces codes et énoncés ont été rassemblés dans une nouvelle feuille Excel permettant ainsi un repérage visuel facile des liens avec les compétences. La neuvième (9) et avant-dernière étape a été de transférer les données dans SPSS pour le calcul des sommes, des moyennes et des écarts-types. Enfin, la méthode a été révisée par le comité de recherche en dixième étape (10). Celle-ci était principalement rattachée au critère de scientificité lié à l'objectivité. Ainsi, la catégorisation selon les objectifs de maintien d'acquis (*à maintenir*) ou de développement (*à changer*) et le repérage des composantes du schème ont été revus dans l'objectif de vérifier qu'elles les représentent bien. Au sujet des analyses quantitatives, le comité a vérifié la syntaxe dans le logiciel SPSS, les conclusions statistiques et les tableaux de fréquences.

Le deuxième volet d'analyse suit un modèle ouvert à partir des deux catégories de contenus soit *à maintenir* ou *à changer* où il s'agit de faire émerger le sens des objectifs de maintien d'acquis ou de développement. Chaque étape est brièvement décrite. La première étape (1) a été de monter un premier document Word pour amorcer l'analyse des extraits reliés aux contenus à maintenir et à changer à l'aide de l'étape 6 du premier volet d'analyse. Cette dernière s'est amorcée par l'attribution d'un mot ou d'une expression catégorisant le matériel (pour chaque compétence et temps de collecte de données). La deuxième étape (2) est la reprise de la première pour permettre plus de précision dans la catégorisation, en plus de certains changements. Afin de poursuivre l'analyse, une troisième étape (3) a été nécessaire afin de transformer les catégories en thèmes pour que ces derniers puissent être constitués d'un énoncé évocateur de son sens principal (colonne 1), d'une définition opératoire permettant de le distinguer des autres (colonne 2), de critères permettant de confirmer le choix des extraits à maintenir et à changer lui

étant relié (colonne 3), ainsi que lesdits extraits avec leur code attribué. Une quatrième étape (4) a été de confirmer les énoncés non classés. La cinquième (5) et dernière étape a été la révision de la méthode par le comité de recherche. Celle-ci était principalement rattachée au critère de scientificité lié à l'objectivité. Ainsi, les définitions opératoires des thèmes et les extraits reliés ont été revus afin d'assurer qu'elles les représentent adéquatement.

3.5.2 Volet 2 : Analyses quantitatives de données quantitatives (comportements attendus de SC et perception d'efficacité

Q3) Quel(s) changement(s) sont observé(s) dans les comportements attendus de supervision clinique mobilisés par les CO en formation entre le début et la fin de formation?

Avant de procéder aux analyses, huit étapes sont franchies et des stratégies ont été mobilisées pour tenir compte de cinq défis rencontrés. Voici tout d'abord les neuf étapes franchies :

1. Constitution de l'équipe de deux membres pour le codage, soit l'étudiante-chercheuse et une personne étudiante en développement de carrière de l'Université du Québec à Montréal ayant des notions et de l'expérience pratique en relation d'aide appliquée à la carrière;
2. Formation au codage de la personne étudiante en développement de carrière par l'étudiante-chercheuse (présenter, discuter et donner des exemples pour chacun des comportements);
3. Détermination de la manière d'évaluer le comportement pour qu'il puisse être jugé « attendu » : pertinence de l'intervention (reliée aux objectifs et défis de la PS) et qualité de l'effet sur la PS (observée ou encore rapportée en rencontre par la PS);
4. Codage indépendant de quatre rencontres de SC à l'aide de la grille par les deux membres de l'équipe. La fréquence des comportements est alors notée ainsi que le temps correspondant sur l'enregistrement numérique;
5. Rencontre de l'équipe de codage afin de comparer leurs résultats et de dialoguer sur ceux-ci ainsi que sur l'expérience de codage. La comparaison des résultats permet de confirmer les similarités et les différences de codage. Ces dernières sont toutes revues et discutées à l'aide de l'enregistrement numérique des rencontres de SC et de la compréhension partagée des comportements. Lors du visionnement des comportements, les deux membres de l'équipe confrontent leur point de vue pour en arriver à un consensus. Ce dialogue permet de clarifier et de raffiner certaines définitions des comportements attendus et de prendre des décisions sur des

nuances à apporter. La liste des comportements attendus commentés au terme de l'exercice de codage peut être consultée (Appendice D);

6. Reproduction des étapes 4 et 5 jusqu'à la finalisation du codage des 12 rencontres de SC;
7. Prises de décision dans le codage : 1) identification de critères plus spécifiques pour repérer les comportements attendus d'écoute (qualité de la présence non verbale, non-empressement à prendre la parole, absence de coupure de parole); 2) repérage de toutes les questions formulées par la PS, car il est difficile de distinguer l'attendu du non attendu; 3) différenciation de la synthèse et de la reformulation : la synthèse ajoute un élément de compréhension plus complexe et la reformulation est un effet « miroir » de ce qui a été communiqué par la PS; 4) déplacement de l'élément « résumé » du comportement C17 au comportement C16 en raison du rapprochement entre un résumé et une synthèse;
8. Montage des fiches finales (intercodage) avec les fréquences pour chacun des comportements et le temps correspondant à l'enregistrement numérique des rencontres de SC.

Comme précisé précédemment, l'activité de codage a posé certains défis qui ont été discutés lors des rencontres afin de normaliser l'expérience, puis de constater les effets possibles de ces défis pour ensuite établir une stratégie. Les cinq principaux défis rencontrés et les stratégies empruntées par l'équipe de codage sont présentés.

1. L'exigence de codage sur la mémoire et la rigueur du repérage. En raison du nombre de comportements à repérer, plusieurs moments d'analyse sont nécessaires pour une même rencontre de SC.
2. La limite de l'opérationnalisation des énoncés. Certains énoncés sont plus difficiles à différencier, d'autres à repérer. Bien qu'un travail de définition et de précision des énoncés ait été fait avant la rencontre, l'expérience de codage a exigé, à plusieurs reprises, un dialogue au sujet des définitions pour mieux préciser les repères.
3. L'effet du visionnement sur l'équipe de codage et le positionnement à adopter. Le visionnement des rencontres de SC provoque différentes réactions chez la personne qui les visionnent, par exemple, de l'étonnement, de l'incompréhension, un vécu plus affectif (p. ex., être touchée). De plus, un processus d'identification peut s'engager entre la personne qui code et l'une ou l'autre des personnes qui forment la dyade supervisé.e/superviseur.e, pouvant interférer positivement

ou négativement dans l'activité de codage. Afin de prendre conscience de ces effets possibles, un espace de partage a été réservé à ce sujet en début de rencontres de l'équipe de codage.

4. Absence de l'activation du mode *Galerie* de Zoom pour cinq rencontres de SC (trois au T1 et deux au T2). La non-activation du mode *Galerie* sur Zoom a rendu impossible l'observation simultanée des indices non verbaux de la dyade superviseur.e/supervisé.e. Il en résulte une difficulté d'observation du comportement *C17 Écoute : est présent* qui va au-delà de l'écoute du silence de la personne superviseure. L'équipe de codage a donc décidé de ne pas coder la compétence C17 pour ces cinq rencontres puisque le silence seul ne peut pas systématiquement être pris pour de l'écoute. En effet, il peut aussi traduire une difficulté dans l'écoute, car la personne superviseure peut se retrouver coincée dans ses pensées et son vécu face au déroulement de la rencontre de SC ou être dans ses pensées extérieures à la rencontre, ce qui peut paraître et être repérable à l'aide d'indices non verbaux. Ces derniers sont donc essentiels à considérer afin de repérer les passages d'écoute.
5. Un nombre important de questions a été posé lors des rencontres de SC, référant au comportement *C18 Questionne : recueille l'information*. Il est difficile de cibler quelle était la question qui avait le plus d'effet, quelle était la plus pertinente, et ce, sans la participation des parties prenantes. L'équipe de codage a donc décidé de coder tous les questionnements formulés par la personne superviseure.

Une fois les étapes franchies et les stratégies mises en place pour tenir compte des défis rencontrés, les analyses statistiques descriptives ont été effectuées pour les six cas-témoins. Le calcul a porté sur la somme des comportements attendus, des comportements mobilisés au T2 seulement et de ceux qui ont augmenté ou diminué au T2. Ces calculs permettent d'élaborer le patron individuel de comportements attendus de SC pour les six cas-témoins. À l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics 26.0, les calculs de la somme, de la moyenne et de l'écart-type des comportements attendus pour les 2T sont menés. Le patron global pour les 2T est alors possible à établir.

Q4) Quel(s) changement(s) sont observé(s) dans la perception d'efficacité de la supervision clinique des CO en formation entre le début et la fin de la formation?

À l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics 26.0, la première étape est de calculer les scores totaux et les sous-scores pour chaque personne CO en formation, et ce, à l'aide de la syntaxe proposée par les auteurs du MSCC-26© (White et Winstanley, 2019). Ensuite, la moyenne et l'écart-type pour les six cas-témoins sont

calculés pour les 2T. Les analyses quantitatives des questions 3 et 4 ont été revues par le comité de recherche, précisément la vérification des syntaxes et des conclusions statistiques, puis des données intégrées dans les tableaux et les textes.

3.5.3 Volet 3 Analyses qualitatives de données qualitatives (appréciation de la formation)

Q5) Quelle est l'appréciation de la formation à la SC reçue dans la perspective des CO ayant complété la formation?

Comme indiqué précédemment, les personnes participantes ont accepté que l'équipe de recherche analyse les données issues de la rencontre d'appréciation de la formation en fin de trimestre. Celle-ci s'est déroulée en groupe et des données qualitatives ont été récoltées. Afin de faire ressortir l'appréciation de la formation dans la perspective des personnes apprenantes, une analyse thématique est sélectionnée, car le nombre de personnes participantes est de six et que le corpus des données ayant trait à l'appréciation de la SC n'est pas trop lourd (Paillé et Mucchielli, 2021). Un document Word est utilisé pour plus de liberté dans l'activité d'analyse (Paillé et Mucchielli, 2021). L'objectif de cette analyse est de faire ressortir les thèmes emblématiques des contenus communiqués inhérents à trois sujets qui ont été abordés : 1) les principaux apprentissages qui découlent de la formation ; 2) les perspectives de développement en SC des personnes CO et 3) les dimensions de la formation les plus et les moins appréciées. La démarche sélectionnée est la « thématization en continu » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 275) permettant l'attribution des thèmes au fur et à mesure de l'analyse dont certains sont regroupés, fusionnés, puis hiérarchisés (Paillé et Mucchielli, 2021). Puisque les données ont été collectées dans une rencontre de groupe, l'analyse tient aussi compte de la fréquence (nombre de fois que le commentaire est évoqué), de l'intensité (la force du point de vue : volume de la voix, rapidité, accent mis sur certains mots) et de l'étendue des propos communiqués (nombre de personnes favorable ou non au propos communiqué) (Kruger, 1998). Les étapes d'analyse sont brièvement décrites dans le paragraphe qui suit.

La première étape (1) a consisté en la lecture de la transcription des propos tenus lors de la rencontre en attribuant une couleur à chacune des personnes participantes. La deuxième étape (2) a suivi avec le montage d'un tableau d'analyse (Word) séparé par les trois principaux sujets abordés, puis formé de cinq colonnes (l'extrait, la confirmation verbale reliée à l'étendue et à l'intensité, accumulation de divers thèmes). Ainsi, les données ont pu être intégrées dans le tableau. La troisième étape (3) s'est déroulée à partir de plusieurs lectures des données. La première a permis d'identifier des mots clés avec la couleur

attribuée à la personne participante. La deuxième lecture a suivi en repérant cette fois les éléments d'étendue et d'intensité. La troisième lecture a permis de dégager cette fois les thèmes des contenus surlignés de couleurs et l'attribution d'un numéro pour chacun des thèmes. La quatrième étape (4) consiste à regrouper des thèmes apparentés, de les hiérarchiser et de les reformuler au besoin. La cinquième étape (5) a suivi avec l'élaboration d'une définition opératoire et de critères d'inclusion des extraits dans chacun des thèmes. La sixième et dernière étape (6) a été la vérification de l'analyse par le comité de recherche. Celle-ci était principalement en lien avec le critère de scientificité lié à l'objectivité. Ainsi, les définitions opératoires des thèmes et les extraits reliés ont été revus afin d'assurer qu'elles les représentent adéquatement.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre présente les résultats d'analyses ayant pour but de répondre aux cinq questions spécifiques de recherche. Préalablement, le portrait sociodémographique des six cas-témoins est exposé. Ce portrait est suivi d'une présentation intra et intercas des six cas-témoins au début de la formation. Ensuite, la présentation des résultats dépeint les traces de développement pour chacun des cas (intra et intercas) à partir des changements repérés à la fin de la formation. Puis, l'appréciation de la formation, dans la perspective des personnes participantes, est présentée. Enfin, une synthèse des principaux constats est communiquée en guise de conclusion. Les extraits des contenus rédigés ou verbalisés des six cas-témoins présentés ont été sélectionnés sur la base du plus important degré de représentativité.

4.1 Portrait sociodémographique des six cas-témoins

Une présentation globale des données sociodémographiques (Tableau 4.1) est privilégiée dans le but de préserver l'anonymat des six personnes participantes à la recherche.

Tableau 4.1 Caractéristiques sociodémographiques des personnes participantes à la recherche (N=6)

Âge	<i>M</i> = 41,50, <i>ET</i> = 9,29, <i>Min</i> = 34, <i>Max</i> = 58
Genre	4 femmes et 2 hommes
Années de pratique comme CO	<i>M</i> = 10 ans, <i>ET</i> = 5,78, <i>Min</i> = 5, <i>Max</i> = 20
Nombre de séances de supervisions reçues	<i>M</i> = 29, <i>ET</i> = 20,35, <i>Min</i> = 4, <i>Max</i> = 60
Lieu géographique de pratique	Province de Québec (5/6) Belgique (1/6)
Secteurs d'activités	Éducation (3/6) Pratique privée (2/6) Réadaptation et santé mentale (1/6)
Années d'expérience à titre de superviseure clinique	Une seule personne (1/6) possède de l'expérience à titre de superviseure clinique, totalisant 16 années.
Formation à la supervision clinique	Une seule personne (1/6) possède une formation préalable (12 heures) à la supervision clinique au moment d'amorcer la formation.

Ainsi, l'échantillon est composé de personnes âgées de 34 à 58 ans (quatre femmes, deux hommes). Au moment d'amorcer la formation à la SC, la plupart (5/6) de ces personnes n'avaient pas d'expérience en SC et n'avaient pas suivi de formation préalable sur le sujet. Elles avaient toutefois toutes reçu de la SC à titre de personnes supervisées. Elles proviennent de trois secteurs d'activités professionnelles, soit celui de l'éducation, de la pratique privée, puis de la réadaptation et santé mentale. Une personne pratique en Belgique et les cinq autres au Québec. Un pseudonyme (prénom épïcène) a été attribué à chaque personne participante. Ainsi les prénoms utilisés pour la présentation des résultats sont : Alix, Camille, Charlie, Claude, Dominique et Maxence. De plus, les passages d'extraits sélectionnés ont été féminisés, car dans le cas contraire, il aurait été difficile de ne pas dévoiler le genre des personnes participantes, d'autant que les études consultées et reliées à la formation de SC ne justifient pas une analyse différenciée selon le genre

4.2 Cas-témoins au début de la formation (T1)

La présentation des cas-témoins au T1 sert à brosser un portrait synthèse¹⁸ de l'état du développement des compétences au début de la formation.

4.2.1 Cas-témoin numéro 1 Alix

Alix cumule six années de pratique en orientation et n'a aucune expérience à titre de superviseure clinique ni suivie de formation formelle sur le sujet. Dans le passé, elle a reçu approximativement 15 séances de SC à titre de supervisée. Elle se présente en formation et traverse l'expérience de la première rencontre de SC avec des ressources (Tableau 4.2) de CO qui lui permettent possiblement de mobiliser un total de 97 comportements attendus de SC répartis dans 19 catégories sur 33. De plus, elle a offert une rencontre de supervision efficace (85/104, + 12 au-dessus du seuil d'efficacité) selon la perception de la PS auprès de laquelle elle est intervenue avec l'objectif formatif qui présente le pourcentage (92,9 %) le plus élevé de satisfaction. Ses ressources sont plus spécifiquement reliées à des habiletés et attitudes en counseling de carrière (a) à une conceptualisation (faite de valeurs, de croyances, de connaissances spécifiques au domaine de l'orientation, d'approches d'intervention) (b) et, dans une moindre mesure, à une stratégie spécifique d'intervention (c).

¹⁸ Un tableau des traces de développement pour chacune des compétences et les six cas-témoins peut être consulté à la fin de ce document (Appendices E, F, G, H, I, J).

Tableau 4.2 Ressources communiquées par Alix au T1 dans ses explicitations productives et constructives de l'activité

a	Mobilisation de compétences relationnelles de counseling d'orientation (authenticité, respect, écoute, reflet, spécificité, empathie) Attitude qui se caractérise par la sensibilité et l'encouragement, la bienveillance Utilisation fréquente d'une communication spécifique dans le but d'accroître la compréhension de la personne auprès de laquelle elle intervient
b	Positionnement d'intervention de type accompagnement en favorisant l'autonomie de la PS et qui s'adapte à la dynamique de la PS, ses ressources et ses obstacles, comme lors de rencontre en orientation avec une personne cliente Conception d'une rencontre initiale en orientation qui vise le recueil d'informations Valorisation de l'éthique et de la déontologie des personnes conseillères d'orientation
c	Communication d'analyses de la situation à la personne auprès de laquelle elle intervient

a) habiletés et attitudes en counseling de carrière; b) conceptualisation (faite de valeurs, de croyances, de connaissances spécifiques au domaine de l'orientation, d'approches d'intervention); c) stratégie spécifique d'intervention

Toutefois, Alix ne présente pas un cadre conceptuel (Invariant opératoire) et adaptatif (Inférence) propre à la pratique de SC, ce qui n'est pas étonnant considérant son inexpérience et l'absence de formation préalable à la SC. Ses fondements conceptuels émanent plutôt de sa pratique de CO qu'elle transfère en SC et qui s'observent dans les ressources qu'elle a communiquées. La PS semble aussi moins satisfaite de l'objectif normatif de SC, puisque celui-ci est évalué à 75 %. Sur le plan des compétences, le portrait global rend compte d'un patron diversifié du développement. La compétence Alliance est celle qui se démarque le plus sur le plan des traces de développement avec des OMA et des OD et une explicitation multidimensionnelle (quatre composantes du schème). La compétence *Évaluation du développement de la PS* présente aussi des acquis qui sont toutefois incomplets avec l'objectif d'accorder plus de place à la PS. La compétence Approches, modèles théoriques et pratiques a plus d'OD et se campe dans une communication axée sur la procédure (Règle d'action) plutôt que sur un cadre conceptuel (Invariant opératoire). De plus, les trois compétences qui laissent percevoir le moins de traces de développement que ce soit par les OMA ou les OD sont : Éthique et déontologie, Stratégies pédagogiques et Pratique réflexive. Enfin, lorsqu'Alix communique ses OMA et ses OD, toutes compétences confondues, les thèmes qui reviennent sont reliés à la fois au rôle et à la place à assumer en relation de SC, à celle de la PS qu'elle souhaite laisser et aussi à la dynamique relationnelle entre elle et la PS. Un autre thème est relatif à des moyens facilitant la mise en place des thèmes qui précèdent soit de privilégier des attitudes et des habiletés relationnelles facilitantes. Ses OMA (2) communiqués lors de la métasupervision sont en moins grand nombre que ses OD (6) et ne reflètent pas la teneur des acquis/ressources qui s'observent au T1. Il semble donc se révéler une différence entre ce qui est reconnu par Alix et ce qui est observé, Alix étant possiblement moins apte à reconnaître l'ensemble de ses acquis au T1.

4.2.2 Cas-témoign numéro 2 Camille

Camille cumule 20 années de pratique en orientation et 16 années d'expérience à titre de superviseuse clinique. Elle n'a toutefois complété aucune formation formelle sur la SC. Dans le passé, elle a reçu approximativement 25 séances de SC à titre de supervisée. Elle se présente en formation et traverse l'expérience de la première rencontre de SC avec des ressources (Tableau 4.3) de superviseuse clinique qu'elle communique lors de l'explicitation de sa pratique. Ces ressources peuvent être issues de son expérience comme CO et superviseuse clinique dans ses milieux de pratique passés. Elles sont partagées entre des habiletés et attitudes relationnelles de counseling (a), des éléments de conceptualisation (faits de valeurs, de croyances, de connaissances spécifiques au domaine de l'orientation, d'approches d'intervention) (b) et des stratégies spécifiques d'intervention (c).

Tableau 4.3 Ressources communiquées par Camille au T1

a	Compétences de counseling (empathie, respect, écoute, reformulation) Attitude caractérisée par l'humour, la générosité, l'encouragement, puis l'importance de rendre la PS importante
b	Appréciation de la dynamique d'échange avec des personnes professionnelles de la relation d'aide Conception claire du rôle de la personne conseillère d'orientation Les dynamiques relationnelles qui se vivent et les défis dans la relation et les enjeux d'intervention auprès de personnes qui composent avec un diagnostic de santé mentale Conceptualisation de la relation par la coconstruction
c	Communication de rétroactions sur les sujets abordés par la PS et des suggestions, de bons coups de la PS et de mise en contexte des mauvais et d'explications afin de mieux comprendre les défis rencontrés Retour fréquent sur les objectifs en rencontre de SC et le relevé des changements, si petits soient-ils
b-c	Stratégies d'interventions caractérisées par la centration sur les forces de la personne, les principes de petits pas, la croyance au potentiel humain et à la mise en action

a) habiletés et attitudes en counseling de carrière; b) conceptualisation (faite de valeurs, de croyances, de connaissances spécifiques au domaine de l'orientation, d'approches d'intervention); c) stratégie spécifique d'intervention

Ses traces de développement des compétences se révèlent aussi lors de la première rencontre de SC jugée efficace par la PS (91/104, + 18 au-dessus du seuil d'efficacité) et d'une satisfaction de 100 % pour l'objectif régulateur. Elles se révèlent en plus par la mobilisation fréquente de comportements, soit un total de 140 comportements attendus de SC répartis dans 23 catégories sur 33. Elle a aussi été en mesure pour l'ensemble des compétences d'évoquer ce qu'elle a mobilisé avec précision tout en étant ancrée dans la rencontre de SC vécue. Toutefois, pour trois compétences (Alliance, Approches, modèles théoriques et pratiques et Éthique et déontologie), la composante conceptuelle (Invariant opératoire) qui guide ses actions (Règle d'action) est absente et pour les compétences Alliance et Approches, modèles théoriques et pratiques, la composante adaptative n'a pas été repérée. Le portrait qui se dégage de l'état du développement des compétences de Camille permet de cibler un écart entre ce qui est observé de ses

comportements et ce qui est communiqué en termes d'OMA. En effet, sinon pour la compétence Éthique et déontologie, aucun ou très peu d'OMA sont communiqués. Il aurait été possible de s'attendre à plus d'OMA considérant le nombre élevé de comportements attendus observés. Camille est peut-être moins consciente de ce qu'elle mobilise au T1 en lien avec ce qui est prescrit (compétences et comportements) dans le cadre de la formation de SC. Enfin, les compétences Alliance et Stratégies pédagogiques sont celles qui ont occupé le plus Camille en termes d'OD et Éthique et déontologie, la compétence pour laquelle Camille se reconnaît le plus d'acquis bien qu'un seul comportement attendu ait été repéré. Lorsque Camille communique ses OMA et ses OD, toutes compétences confondues, le principal thème concerne la place qu'elle assume en relation de SC ainsi que des moyens pour la promouvoir, soit de privilégier des attitudes et des habiletés relationnelles facilitantes. Le principal OMA communiqué a trait au thème *Privilégier des attitudes et des habiletés relationnelles facilitantes en contexte de SC*. Enfin, la PS semble moins satisfaite de l'objectif normatif de SC présentant un pourcentage de 72,2 %, et ce, comparativement aux objectifs régulateur et formatif (respectivement de 100 % et 89,3 %).

4.2.3 Cas-témoignage numéro 3 Charlie

Charlie cumule 7,5 années de pratique en orientation et n'a pas d'expérience à titre de superviseuse clinique ni suivie de formation formelle sur le sujet. Dans le passé, elle a reçu approximativement 60 séances de SC à titre de supervisée. Elle se présente en formation et traverse l'expérience de la première rencontre de SC avec quelques ressources (Tableau 4.4) qu'elle communique et qui sont issues de sa pratique de CO et possiblement de ses nombreuses (60) rencontres de SC à titre de supervisée.

Tableau 4.4 Ressources communiquées par Charlie au T1

a	Compétences de counseling (reflet, écoute, reformulation, respect) Attitude caractérisée par une facilité à créer de la complicité, attitude naturelle, authentique, délicatesse dans les propositions, franchise et sincérité Intérêt sincère d'aider Posture professionnelle en cours de rencontre
b	Alliance thérapeutique Approche circulaire (tourner, chercher, essayer de comprendre la globalité)
c	Communication de ses intentions d'intervention Interventions d'évaluation, de rétroactions positives et qui suscitent la réflexion Apport de suggestions et de conseils Identifications des forces de la PS

a) habiletés et attitudes en counseling de carrière; b) conceptualisation (faite de valeurs, de croyances, de connaissances spécifiques au domaine de l'orientation, d'approches d'intervention); c) stratégie spécifique d'intervention

Ses ressources sont partagées entre des habiletés et des attitudes relationnelles de counseling (a), des éléments de conceptualisation (de valeurs, de croyances, de connaissances spécifiques au domaine de l'orientation, d'approches d'intervention) (b) et des stratégies spécifiques d'intervention (c). Ses traces de développement des compétences se révèlent aussi par une rencontre jugée efficace par la PS (89/104, + 16 au-dessus du seuil d'efficacité) et d'une satisfaction de 95 % pour l'objectif régulateur de SC. Elles s'observent en plus par la mobilisation de 79 comportements attendus de SC répartis dans 18 catégories sur 33. De plus, Charlie communique quelques OMA (5) lors de la métasupervision, tous reliés au thème *Privilégier des attitudes et des habiletés relationnelles facilitantes en contexte de supervision clinique*. Elle se reconnaît ainsi des acquis potentiellement développés dans le cadre de sa pratique de CO et des nombreuses rencontres de SC reçues à titre de PS tout en référant davantage à des procédures (Règle d'action) et des fondements sous-jacents (Invariant opératoire). Dans sa communication, Charlie évoque globalement plus de composantes conceptuelles (Invariant opératoire) comme si la perspective conceptuelle lui venait en tête plus aisément. Toutefois, la composante adaptative (Inférence) est absente de sa communication, ce qui constitue un OD. Ses OD sont aussi communiqués dans l'explicitation productive de l'activité et lors de la métasupervision. Charlie souhaite se développer au sujet de la place et de son rôle de superviseuse, de la place qu'elle laisse en rencontre de SC à la PS ainsi qu'à l'égard de la dynamique relationnelle entre les deux. Ses objectifs sont essentiellement relationnels. La perception d'efficacité semble montrer aussi que Charlie pourrait se développer davantage dans l'objectif formatif de la SC dont le score est de 67,9 % au T1. Enfin, les compétences Alliance et Éthique et déontologie sont celles qui ont occupé le plus Charlie en matière d'OD, signe d'un potentiel de développement à venir.

4.2.4 Cas-témoin numéro 4 Claude

Claude cumule cinq années de pratique en orientation et n'a pas d'expérience à titre de superviseuse clinique. Elle a déjà complété une formation de 12 heures à la SC. Dans le passé, elle a aussi reçu approximativement 45 séances de SC à titre de supervisée. Claude se présente en formation et traverse l'expérience de la première rencontre de SC avec des ressources (Tableau 4.5) qu'elle communique essentiellement dans l'explicitation productive de l'activité de SC et qui sont potentiellement issues de sa pratique de CO, de ses rencontres (45) de SC à titre de PS et de sa formation complétée sur la SC de 12 heures. Ses ressources sont partagées entre des habiletés et attitudes relationnelles de counseling (a), des éléments de conceptualisation (de valeurs, de croyances, de connaissances spécifiques au domaine de l'orientation, d'approches d'intervention) (b) et des stratégies spécifiques d'intervention (c).

Tableau 4.5 Ressources communiquées par Claude au T1

a	Compétences de counseling (reflet, écoute, reformulation, respect, spécificité, présence active)
b	<p>Concept d'Alliance de travail</p> <p>Notion d'apprentissage : apporter un regard différent en adoptant une position objective</p> <p>Notions en psychologie positive : faire ressortir les ressources de la PS</p> <p>Valeur de non-jugement qui guide l'ensemble de son activité</p> <p>Notions de l'approche Acceptation et engagement (ACT) en orientation en communiquant le souhait de la transférer en SC</p> <p>Croyance que la PS doit apprendre quelque chose dans un contexte de supervision</p>
c	<p>Évaluation en continu de la demande initiale</p> <p>Exploration de la pratique en orientation de la PS</p> <p>Validation de ses perceptions auprès de la PS</p> <p>Planification des objectifs en début de rencontre</p> <p>Offre de pistes de solutions basées sur ses expériences</p>

a) habiletés et attitudes en counseling de carrière; b) conceptualisation (faite de valeurs, de croyances, de connaissances spécifiques au domaine de l'orientation, d'approches d'intervention); c) stratégie spécifique d'intervention

Ces traces de développement (ressources) peuvent expliquer la satisfaction de la PS au T1 (92/104, + 19 au-dessus du seuil d'efficacité), la grande satisfaction (95%) face à l'objectif régulateur et la mobilisation de 95 comportements répartis sur 11 catégories sur 33. La communication productive et constructive (métasupervision) de l'activité de Claude est multidimensionnelle sur le plan des composantes du schème, sans toutefois référer ou peu à la composante adaptative du schème (Inférence). La composante adaptative (Inférence) laisse très peu de traces de développement au T1, ce qui semble assez logique considérant l'absence d'expérience pratique en SC. Le profil de Claude fait ressortir qu'elle a déjà suivi une formation de 12 heures avant celle-ci. Il n'est peut-être pas surprenant de constater que les composantes conceptuelle (Invariant opératoire), intentionnelle (Anticipation) et procédurale (Règle d'action) sont plus présentes. Malgré une appréciation satisfaisante de la SC qu'elle a offerte et plusieurs comportements attendus qu'elle a manifestés, Claude communique peu d'OMA (2) (anticipation et règle d'action) et lorsqu'elle le fait, ceux-ci sont reliés à la place de choix qu'elle accorde à la PS. Elle est plutôt focalisée sur ses OD (23) concentrés autour des thèmes relatifs au rôle de superviseure qu'elle souhaite assumer en relation avec la PS et à la place qu'elle offre à la PS étant donné qu'elle éprouve de la difficulté à prendre la sienne. Ainsi, un juste milieu reste à trouver dans cette dynamique relationnelle et des moyens pouvant aider figurent aussi dans ses OD, soit la communication d'apports de contenus et la validation des effets liés à ses interventions. Ces deux moyens exigent plus d'initiative et d'influence. De plus, la PS semble moins satisfaite au sujet de l'objectif normatif de SC (77,8 %). Sur le plan des compétences, le portrait global rend compte d'un patron diversifié du développement. Toutefois, les deux compétences qui ont le

moins de traces de développement sont Éthique et déontologie et Pratique réflexive. Les quatre autres compétences sont assez équivalentes dans le sens où elles présentent à la fois des OMA et des OD.

4.2.5 Cas-témoignage numéro 5 Dominique

Dominique cumule huit années de pratique en orientation et n'a pas d'expérience à titre de superviseuse clinique ni suivie de formation formelle sur le sujet. Dans le passé, elle a reçu approximativement 25 séances de SC à titre de supervisée. Elle se présente en formation et traverse l'expérience de la première rencontre de SC avec plusieurs ressources (voir Tableau 4.6) qu'elle communique et qui sont potentiellement issues de sa pratique de CO et possiblement de ses expériences groupales de codéveloppement.

Tableau 4.6 Ressources communiquées par Dominique au T1

a	Compétences de counseling (reflet, écoute, reformulation, respect, spécificité, présence active) Conscience de la prise en compte de ses limites en intervention de SC Valeur d'une posture d'accompagnement et de collaboratrice
b	Concept d'alliance de travail, création d'une atmosphère de partage Prise en compte du contexte de travail de la PS dans ses défis Valorisation du pouvoir d'agir Croyance que le processus doit s'adapter aux différences et besoins de la PS Norme : code de déontologie de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation Connaissances des risques de la téléconsultation et de la violation de la confidentialité Notion de risque imminent et d'adaptation de l'intervention en conséquence Respect de la confidentialité du client et de la PS Discrétion dans la discussion de cas et respect des limites Grille de clarification et d'évaluation de besoin qui provient de l'animation de groupe de codéveloppement Approche cognitive comportementale de troisième vague : Acceptation et engagement Valeur de reconnaissance de l'expérience professionnelle de la PS Notion reliée à la communication d'une rétroaction : le nombre de commentaires positifs à communiquer est de 5 pour 1 commentaire négatif
c	Stratégies pour évaluer le développement de la PS, l'atteinte des objectifs avec au départ, une clarification de l'objectif d'apprentissage Usage de la méditation au début de la rencontre
d	L'expérience de ses propres réflexions éthiques en orientation

a) habiletés et attitudes en counseling de carrière; b) conceptualisation (faite de valeurs, de croyances, de connaissances spécifiques au domaine de l'orientation, d'approches d'intervention); c) stratégie spécifique d'intervention

Ses ressources sont principalement des éléments de conceptualisation (de valeurs, de croyances, de connaissances spécifiques au domaine de l'orientation, d'approches d'intervention) (b) et des stratégies spécifiques d'intervention (c), puis, dans une moindre mesure, des habiletés et attitudes relationnelles de counseling (a) et des expériences passées auxquelles elle réfère (d). Ces traces de développement

(ressources) peuvent potentiellement expliquer l'appréciation de la PS face à la SC reçue (93/104, + 20 du seuil d'efficacité fixé à 73/104), en plus de la grande satisfaction (97,5%) face à l'objectif régulateur de SC. Ces traces peuvent aussi expliquer l'observation de 100 comportements attendus répartis sur 20 catégories sur 33 et touchant cinq des six compétences, à l'exception de Pratique réflexive.

Les traces de développement de Dominique se révèlent aussi dans sa communication multidimensionnelle (composantes du schème) lorsqu'elle évoque son activité de SC à l'écrit, bien que la composante adaptative (Inférence) soit la moins fréquente. Il lui est donc plus difficile de retracer si elle s'est adaptée et, le cas échéant, à partir de quelle prise d'information sur la situation de SC. Dominique exprime aussi un OMA relié à la structuration de la SC par différents moyens, et ce, à partir des composantes procédurale (Règle d'action) et conceptuelle (Invariant opératoire). Elle est ainsi en mesure de repérer ce qui sous-tend son action. Dominique expose une variété d'OD (15), bien qu'une tendance s'observe, soit une présence plus marquée d'OD pour la compétence Évaluation du développement de la PS et du thème *Planifier l'intervention sur le long terme* (Appendice I). Cette tendance, cumulée à son OMA lié à la structure de la rencontre de SC par différents moyens, laisse présager que Dominique oriente son attention sur le processus de SC. Elle se préoccupe aussi d'accorder davantage d'importance à la PS et d'assumer elle-même sa place dans la rencontre de SC. Sur le plan des compétences (Appendice I), les traces de développement s'observent pour chacune d'elles avec moins de traces pour la compétence Pratique réflexive et Stratégies pédagogiques. De plus, l'objectif normatif de SC est celui qui présente un pourcentage moins élevé (80,6 %) de la part de la PS. Enfin, bien que plusieurs traces de développement se révèlent, elles ne se retrouvent pas dans les OMA, puisque Dominique n'en communique aucun, et ce, pour quatre des six compétences (à l'exception d'Évaluation du développement de la PS et de Pratique réflexive), comme si pour celles-ci, elle était moins consciente de ce qu'elle mobilise tout en étant focalisée sur ce qu'elle devrait développer.

4.2.6 Cas-témoin numéro 6 Maxence

Maxence cumule 14 années de pratique en orientation et n'a pas d'expérience à titre de personne superviseuse clinique ni suivi de formation formelle sur le sujet. Dans le passé, elle a reçu approximativement quatre séances de SC à titre de supervisée. Maxence se présente en formation et traverse l'expérience de la première rencontre de SC avec des ressources (Tableau 4.7) qu'elle communique et qui sont issues possiblement de sa pratique de CO et de ses quelques expériences à titre de PS. Ses ressources sont principalement des éléments de conceptualisation (de valeurs, de croyances,

de connaissances spécifiques au domaine de l'orientation, d'approches d'intervention) (b) et des stratégies spécifiques d'intervention (c), puis, dans une moindre mesure des habiletés et des attitudes relationnelles de counseling (a) ainsi que des expériences passées auxquelles elle réfère (d).

Tableau 4.7 Ressources communiquées par Maxence au T1

a	Compétence de counseling (écoute) Se reconnaît une intelligence interpersonnelle
b	Sa conception de l'alliance : signifie des rétroactions données par la supervisée et données par le superviseur Métacommuniquer sur le processus de supervision Plonger dans la pratique de l'autre considérant les différences de culture et les codes propres au milieu Différents types de rétroaction Normes : Déontologie et éthique Définir les règles de communication interpersonnelle avec la PS Valeurs de communication Théories de supervision (sans les préciser) Conception de l'évaluation dans le temps de l'apprentissage Types d'intelligence de la PS Connaissances et compétences en pédagogies (non spécifiées) Principe d'objectivité et de rigueur dans la manière d'être avec la PS
c	Stratégies de prise de notes : information + évolution pendant la rencontre
d	Ses expériences à titre de PS (sans préciser ce qui en découle)

a) habiletés et attitudes en counseling de carrière; b) conceptualisation (faite de valeurs, de croyances, de connaissances spécifiques au domaine de l'orientation, d'approches d'intervention); c) stratégie spécifique d'intervention

Ses ressources expliquent potentiellement la satisfaction globale de la PS au T1 (89/104, + 16 au-dessus du seuil d'efficacité fixé à 73/104), en plus du haut niveau de satisfaction (95 %) pour l'objectif régulateur de SC. Maxence mobilise aussi 70 comportements attendus répartis dans 21 catégories sur 33.

Maxence est aussi en mesure de communiquer ce qu'elle a mobilisé à l'écrit en référant aux quatre composantes du schème, mais de façon moins approfondie pour la composante adaptative (Inférence). Ses OMA traduisent aussi des traces de développement notamment communiquées par la composante conceptuelle (Invariant opératoire). Maxence a ainsi accès à ses fondements conceptuels pour certaines de ses actions. S'observent aussi des traces de développement reliées à la place de choix qu'elle souhaite accorder à la PS et à la structure de SC. Ses OD se dévoilent principalement lors de la métasupervision en référant aux composantes procédurales (Règle d'action) et conceptuelles (Invariant opératoire) du schème, ayant ainsi accès aux fondements de certaines de ses actions. Elle aborde ainsi l'importance lors d'éventuelles rencontres de SC de mieux assumer sa place à titre de superviseuse, de privilégier des

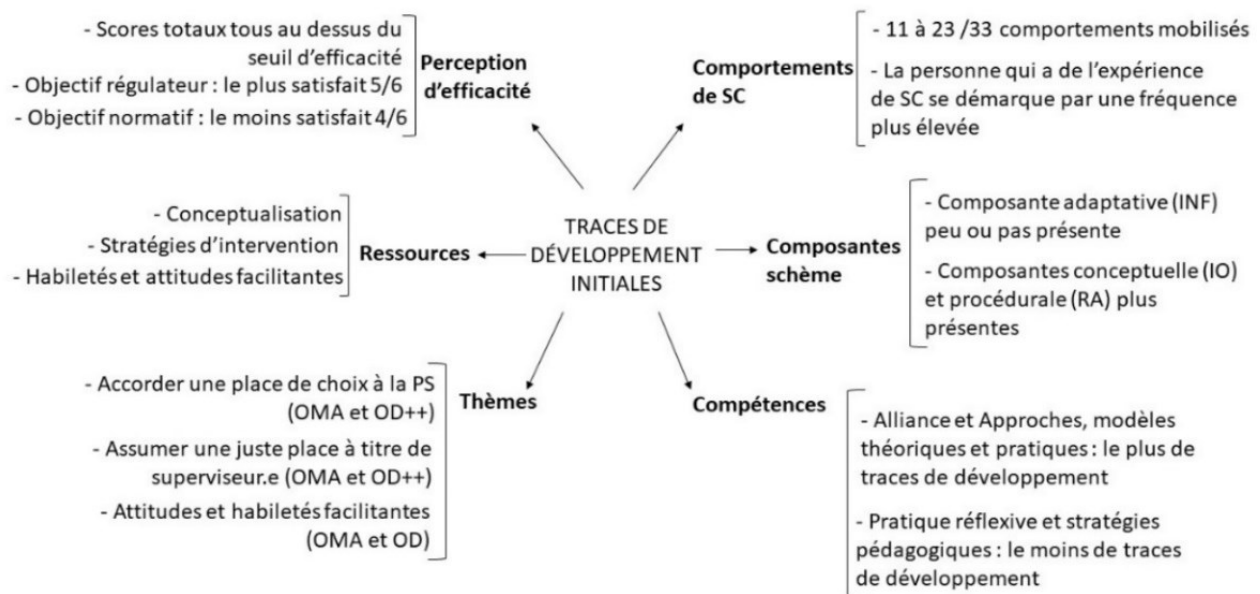
attitudes et des habiletés relationnelles facilitant la relation de SC et de structurer la rencontre de SC par différents moyens. À ce titre, Maxence est particulièrement préoccupée par la relation au temps dans l'intervention de SC. De plus, la PS communique une perception d'efficacité moins élevée pour l'objectif de SC formatif (67,9 %).

Sur le plan des compétences, les traces de développement qu'elles soient repérées des OMA (4) ou des OD (11), offrent un patron diversifié selon les six compétences. Toutefois, considérant que l'explicitation autant à l'oral qu'à l'écrit est moins développée que les autres personnes participantes, les traces sont plus difficilement observables. Néanmoins, la compétence Alliance se démarque en matière de présence des traces (3 OMA, 1 OD, 9/13 comportements mobilisés). Enfin, les trois compétences qui montrent le moins de traces de développement sont : Approches, modèles théoriques et pratiques, Évaluation du développement de la PS et Pratique réflexive en raison précisément de l'absence ou de la faible occurrence d'OD.

4.3 Présentation transversale des traces de développement au début de la formation

Bien que les six cas-témoins présentent des portraits uniques de développement, certaines traces se démarquent par leur caractère transversal (Figure 5).

Figure 5 Traces de développement initiales pour les six cas-témoins



En effet, tous les scores totaux à la perception d'efficacité sont au-dessus du seuil d'efficacité fixé à 73/104. Ainsi, l'ensemble des personnes supervisées par leur collègue de classe au T1 a exprimé être satisfait globalement de la SC reçue. L'objectif régulateur est celui qui se démarque en ce qui concerne une satisfaction plus marquée alors que l'objectif normatif présente habituellement le niveau de satisfaction le plus faible.

Sur le plan des comportements, tous en ont mobilisé plusieurs au T1, bien que la personne qui a de l'expérience de SC se démarque par une fréquence plus élevée. Les ressources, que les cas-témoins ont rapportées se reconnaître de manière plus importante, sont une conceptualisation faite de valeurs, de croyances, de connaissances spécifiques au domaine de l'orientation, d'approches d'intervention, des stratégies spécifiques d'intervention et des habiletés et attitudes relationnelles en counseling. Ces ressources représentent un cadre de référence qui s'est développé à l'extérieur de la formation à la SC; ce cadre étant possiblement relié à la mobilisation de plusieurs comportements de SC et à une perception d'efficacité satisfaisante. Une présence plus marquée de composantes conceptuelle (Invariant opératoire) et procédurale (Règle d'action) de l'activité de SC mobilisée au T1 se dégage, contrairement à la composante adaptative (Inférence) qui elle est peu ou pas communiquée dans les explicitations écrite et orale. Les traces de développement communes se repèrent en plus des thèmes autant sur le plan des OMA que des OD avec des objectifs de développement plus marqués pour accorder une place de choix à la PS, assumer une juste place à titre de personne superviseure et mobiliser des attitudes et des habiletés facilitantes en relation de SC. Enfin, deux compétences présentent davantage de traces de développement que les autres, soit Alliance et Approches, modèles théoriques et pratiques.

4.4 Cas-témoins à la fin de la formation

Pour chacun des cas-témoins, les extraits complets rattachés aux explicitations productives et à la présentation des résultats sont intégrés aux annexes J (Alix), K (Camille), L (Charlie), M (Claude), N (Dominique) et O (Maxence). Il est aussi possible de consulter les extraits au T1.

4.4.1 Cas-témoin numéro 1 Alix

Q1) Quel(s) changement(s) sont observés dans l'explicitation productive de l'activité produite par les CO au sujet des six compétences considérant les quatre composantes du schème (Anticipation, Règle d'action, Inférence, Invariant opératoire) entre le début et la fin de la formation?

Sur le plan de la composante intentionnelle (Anticipation), les traces de développement ($n=9$) s'observent par quatre catégories de changements et touchent les six compétences.

- 1) Présence de contenus plus précis et en plus grand nombre (1f¹⁹) : Au T2, Alix développe avec plus de précision et davantage d'éléments de contenu au sujet de la manière dont elle peut juger de la qualité de son activité. Au T1, elle fait référence essentiellement à la rétroaction reçue en métasupervision, alors qu'au T2, elle aborde les rétroactions qui émanent de la PS en contexte de rencontre de SC en plus de ses observations en action (*Alliance_extrait 1*). Ainsi, ses sources de jugement de la qualité de son activité se diversifient.
- 2) Présence de notions enseignées dans le cadre de la formation (5f) : Au T2, Alix communique plusieurs notions, dont son intention de faciliter la compréhension de la PS à l'égard des défis complexes rencontrés ainsi que l'utilisation de rétroactions dans l'objectif de travailler la conception de l'orientation de la PS (*Approches, modèles théoriques et pratiques_extrait 2*). Alors qu'au T1 Alix aborde plutôt des contenus reliés à des attitudes relationnelles aidantes, au T2, elle évoque maintenant son intention que les standards de pratique sur le plan éthique et déontologique soient mobilisés autant par elle que par la PS (*Éthique et déontologie_extrait 3*). De plus, elle réfère à l'importance de tenir compte de l'évolution de la PS en misant sur ses forces et son unicité afin de faciliter son développement (*Évaluation du développement de la PS_extrait 5*). Elle précise aussi à partir de quels éléments elle mène son exploration de l'expérience de la PS (p. ex., la PS, la personne cliente, la dynamique entre les deux et la dynamique superviseur.e/supervisé.e (*Stratégies pédagogiques_extrait 4*). Enfin, Alix évoque qu'elle avait en tête des notions apprises dans le cadre de la formation et qu'elle souhaitait les tester et les appliquer, sans toutefois les préciser (*Pratique réflexive_extrait 6*).
- 3) Présence de contenus relatifs à la composante du schème Anticipation (2f) : Au T2, Alix communique ses attentes pour les compétences *Stratégies pédagogiques* (extrait 4) et *Pratique réflexive* (extrait 6). Elle est donc en mesure de repérer son intentionnalité au T2 alors que celle-ci n'avait pas été évoquée au T1.
- 4) Présence de contenus au sujet de la manière dont la qualité de l'activité est jugée (1f) : Alix évoque au T2 la manière dont elle peut juger de la qualité de son activité alors que cette information était

¹⁹ f=fréquence

absente au T1 pour la compétence *Stratégies pédagogiques* (extrait 4). Elle le fait notamment en observant que la PS évolue pendant la rencontre, ce qui témoigne de la qualité de son activité.

Sur le plan de la composante procédurale (Règle d'action), les traces de développement ($n=5$) s'observent par trois catégories de changements touchant autant de compétences à l'exception d'*Alliance*, d'*Éthique et déontologie* et de *Pratique réflexive*.

- 1) Présence de notions apprises dans le cadre de la formation (2f) : Des notions issues de la formation sont communiquées par Alix, notamment les différentes facettes (pensées, émotions, actions) utilisées dans sa rétroaction auprès de la PS, ainsi que l'apport de connaissances et d'hypothèses liées à l'enjeu discuté (*Approches, modèles théoriques et pratiques*_extrait 8), en plus de l'évaluation initiale de la réflexivité de la PS ainsi que celle des besoins (*Évaluation du développement de la PS*_extrait 9).
- 2) Présence d'une hiérarchisation des actions (2f) : Alix évoque comprendre au T2 que certaines actions devraient être menées avant d'autres telles que de solliciter la PS sur son positionnement et les apprentissages qui peuvent découler d'apports de contenus formateurs communiqués par elle (*Stratégies pédagogiques*_extrait 7a) ou encore de ponctuer une rencontre à différents moments d'évaluation du développement de la PS (*Évaluation du développement de la PS*_extrait 9).
- 3) Présence de contenus plus précis et en plus grand nombre (1f) : Alix communique au sujet de la composante procédurale à partir d'un plus grand nombre d'éléments (trois comparativement à un au T1) et avec plus de précision en donnant des exemples de ce qui a été mobilisé au contraire d'une communication tenue au T1 pour la compétence *Approches, modèles théoriques et pratiques* (extrait 8).

Sur le plan de la composante adaptative (Inférence), les traces de développement ($n=3$) s'observent par trois catégories de changements touchant trois compétences, excluant *Éthique et déontologie*, *Évaluation du développement de la PS* et *Pratique réflexive*.

1. Présence de notions apprises dans le cadre de la formation (1f) : Alix informe que certaines notions ont provoqué des changements dans son activité et communique un exemple concret, tel qu'accorder de l'espace en rencontre de SC pour l'expression du besoin de la PS et la clarification des objectifs (*Alliance*_extrait 10).

2. Présence de contenus relatifs à la composante du schème *Inférence* (1f) : Au T1, Alix ne communique aucun contenu au sujet de la composante adaptative, et ce, pour la compétence *Stratégies pédagogiques*, contrairement au T2 où elle nomme précisément s'être ajustée au contexte de SC qui prévoit une seule rencontre avec la PS. De plus, elle tend à réaliser comment elle fonctionne sur le plan de la communication de suggestions et de conseils, considérant le fait qu'elle amorce le développement de sa pratique de SC (*Stratégies pédagogiques*_extrait 13).
3. Présence de contenus plus précis et en plus grand nombre (1f) : Au T2, Alix communique à l'écrit des contenus avec plus de précision au sujet de circonstances prises en considération (p. ex., œuvrer dans le même secteur d'activités en orientation) en ajoutant les effets (p. ex., faciliter la transmission de contenus) de celles-ci dans l'activité (*Approches, modèles théoriques et pratiques*-extrait 11), au contraire du T1 où les seules les circonstances sont identifiées.

Sur le plan de la composante conceptuelle (Invariant opératoire), les traces de développement ($n=11$) s'observent par trois catégories de changements et touchent les six compétences.

1. Présence de contenus relatifs à la composante du schème *Invariant opératoire* (6f) : Alors qu'au T1 Alix rapporte ne pas avoir organisé son activité à partir de fondements, au T2, elle spécifie référer à son évaluation initiale et à l'évolution de la réflexion de la PS, et ce, pour la compétence *Évaluation du développement de la PS* (extrait 18). Elle évoque aussi considérer les besoins de la PS qu'elle qualifie de formatifs et de régulateurs, ce qui l'aide à orienter ses actions (*Alliance*_extrait 14a), ainsi que les connaissances de la PS, ou encore sa compréhension des dynamiques (*Approches, modèles théoriques et pratiques*_extrait 15). Ce changement s'observe aussi pour la compétence *Pratique réflexive* où elle évoque référer à ses acquis de CO dans sa pratique de SC en développement et aux nouvelles connaissances en intégration et adaptation qu'elle ne spécifie pas (*Pratique réflexive*_extrait 19). Enfin, Alix n'évoque aucun contenu au T1 pour la compétence *Stratégies pédagogiques* alors qu'au T2 elle communique plusieurs fondements guidant ses actions (p. ex., évolution de la PS, ses besoins, un agir de prudence avec les clientèles fragilisées) (extrait 17).
2. Présence de notions enseignées dans le cadre de la formation (4f) : Au T2, Alix évoque plusieurs notions telles que : 1) des éléments d'une évaluation initiale de SC (*Alliance*_extrait 14), 2) les dimensions d'exploration, soit la personne cliente, la PS, les dynamiques (*Approches, modèles théoriques et pratiques*_extrait 15), 3) la pertinence qu'elle ait en toile de fond l'éthique et la

déontologie, même si le besoin de départ exprimé n'y semble pas relié (*Éthique et déontologie_extrait 16*), 3) le degré de réflexivité, les quatre dimensions de l'intervention et le cycle d'exploration de l'expérience ainsi que 4) les outils conceptuels guidant l'activité de SC (*Évaluation du développement de la PS_extrait 18*). De plus, avec l'aide de sa ressource enseignante, Alix cible des fondements (p. ex., compétences de counseling) issus de sa pratique de CO qu'elle transfère dans celle de SC en développement.

3. Présence de contenus plus précis et plus grand nombre (1f) : Au T1, Alix réfère à son cadre de pratique de CO qu'elle transfère en SC. Au T2, le nombre d'éléments (surlignés dans l'extrait 18) qui orientent ses actions s'accroît et elle en donne plusieurs exemples (*Évaluation du développement de la PS_extrait 18*).

En somme, les quatre composantes du schème permettent d'observer des traces de développement au sujet des six compétences. Bien que le portrait de changement varie selon chacune des composantes et relève de plusieurs catégories de changements (4), leurs fréquences font ressortir que les composantes adaptative (Inférence) et conceptuelle (Invariant opératoire) se démarquent pour des raisons différentes. En effet, la composante adaptative (Inférence) se distingue par sa plus faible fréquence (5) de changements, comparativement à la conceptuelle (Invariant opératoire) qui en cumule 14. Ce résultat fait écho à la catégorie de changements la plus présente, indépendamment de la composante du schème, soit la présence de notions apprises (15f) dans le cadre de la formation. De plus, les fondements d'Alix à titre de CO ressortent de manière à lui permettre de constater leur transférabilité en contexte de SC. Le résultat relatif à la composante adaptative (Inférence) peut s'expliquer par le peu d'expérience de SC, même si la formation est conçue pour favoriser l'expérimentation. Cette dernière pourrait possiblement être insuffisante pour permettre un développement de la compétence sur le plan de l'adaptabilité.

Q2) *Quel(s) changement(s) sont observé(s) dans l'explicitation constructive de l'activité produite par les CO au sujet des six compétences considérant les quatre composantes du schème (Anticipation, Règle d'action, Inférence, Invariant opératoire) et des thèmes qui émergent entre le début et la fin de la formation?*

Contrairement au T1 où le nombre de contenus reliés aux dimensions du schème à *changer* (OD) était nettement supérieur à ceux à *maintenir* (OMA) (23/4), au T2, le nombre est similaire (9 à *changer* et 11 à *maintenir*). La fréquence de contenus à maintenir au T2 est aussi plus élevée qu'au T1. Ce résultat suggère une trace de développement, puisqu'Alix communique davantage ce qu'elle souhaite maintenir lors de sa

deuxième métasupervision. Cela révèle une mobilisation plus marquée de son activité de SC au T2 et possiblement une plus grande conscience de celle-ci. Sur le plan des composantes du schème, Alix aborde des contenus à *maintenir* relatifs à l'Inférence (f3) au T2, contrairement au T1. Ce résultat suggère qu'elle est plus consciente des circonstances qui l'amènent à adapter son activité de SC et, par le fait même, qu'une adaptation a eu lieu. Alix tend aussi à communiquer davantage sur le plan de la dimension conceptuelle au T2 en ce qui a trait aux OMA, puisque l'Invariant opératoire (IO) passe d'une fréquence de deux au T1 à cinq au T2 (Tableau 4.8).

Tableau 4.8 Distribution des dimensions du schème selon les objectifs de développement et de maintien d'acquis d'Alix et les compétences de SC au T2

Compétences	À changer T2 Objectif de développement (OD)					À maintenir T2 Objectif de maintien d'acquis (OMA)				
	ANT	RA	INF	IO	Total	ANT	RA	INF	IO	Total
ALL	1	1	2	1	5	1	1	3	0	5
AMTP	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0
ED	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
SP	1	0	1	0	2	1	0	0	2	3
EDPS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PR	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1
Total	2	2	3	2	9	2	1	3	5	11

Note. ANT : Anticipation. RA : Règle d'action. INF : Inférence. IO : Invariant opératoire.

ALL : Alliance. AMTP : Approches, modèles théoriques et pratiques. ED : Éthique et déontologie. SP : Stratégies pédagogiques.

EDPS : Évaluation du développement de la PS. PR : Pratique réflexive.

Sur le plan des compétences, celle qui se démarque en matière de fréquences de contenus autant dans les OD que dans ceux des OMA est *Alliance* (Tableau 4.8). La prépondérance de la compétence *Alliance* se maintient dans le temps, ce qui suggère un développement plus important. De plus, le peu de fréquences de contenus au T2, comparativement au T1 (9f) pour la compétence *Approches, modèles théoriques et pratiques* (Tableau 4.8) laisse présager qu'Alix a plutôt misé sur la compétence *Alliance* dans le développement de sa pratique de SC dans le cadre de la formation, surtout à la fin de celle-ci. Cela a possiblement été influencé par le nombre de comportements attendus plus élevé pour cette compétence comparativement aux autres. Les OMA et les OD dévoilent trois thèmes discutés en contexte de métasupervision (Tableau 4.9). Le thème *Structurer la supervision clinique par différents moyens* n'est pas abordé dans les 2T. Alix pourrait donc ne pas être préoccupée par la structuration de son activité, rencontrer moins de défis à ce propos ou encore avoir moins conscience de celle-ci. Il est à noter que les contenus communiqués par Alix ayant trait à la compétence *Pratique réflexive* (deux Invariants opératoires) ne sont pas classés (PR_F01_T2_M_1 Capacité d'adaptation en intervention de supervision comme en

orientation; PR_F01_T2_M2 Approche prudente et qui peut à la fois user de confrontation lorsque nécessaire), ce qui explique qu'ils ne se retrouvent pas au Tableau 4.9.

Tableau 4.9 Thèmes discutés par Alix en contexte de métasupervision au T2

Thèmes et extraits	OMA	OD
Thème 1 : Accorder une place de choix à la PS dans la relation de supervision clinique Contenus qui évoquent l'importance que la personne superviseure souhaite accorder (<i>à changer</i>) ou accorde (<i>à maintenir</i>) à la PS. Prise de conscience encore plus importante que la relation de SC est centrale et qu'elle passe notamment par le lien créé et maintenu avec la PS.		
Extrait : AMPT_F01_T2_C_1 Tenir compte de la PS, de sa compréhension des informations, des contenus formateurs abordés afin d'en valider sa compréhension, son apprentissage.		X
Extrait : SP_F01_T2_C_1 Donner plus de pouvoir à la personne d'identifier ce qu'elle peut travailler, changer, sur comment elle se positionne face aux objets travaillés en supervision		X
Thème 2 : Assumer une juste place à titre de personne superviseure dans la relation de supervision clinique Réfère de nouveau à cette idée de « place dans la relation », mais cette fois, c'est celle de la personne superviseure dont il est question. Renvoie à un positionnement professionnel nouveau qui se développe dans le cadre de la formation suivie et qui se distingue en partie de celui adopté dans la pratique de CO. Réfère aussi aux stratégies d'autorégulation pouvant être mises en place pour mieux gérer le rôle de personne superviseure clinique.		
Extrait : SP_F01_T2_M_1 Formuler des propositions au bon moment, ce qui signifie lorsque le besoin a bien été exposé et son problème	X	
Extrait : All_F02_T2_C_2 Communication à la PS (intentions, reflets de processus) en tenant compte de son approche de CO bien ancrée		X
Thème 3 Privilégier des attitudes et des habiletés relationnelles facilitantes en contexte de supervision clinique Renvoie à ce qui se mobilise ou pas par la personne superviseure dès le départ d'une rencontre de SC et tout au long et qui sert à la création et au maintien d'une saine relation en SC. L'attitude réfère ici à la disposition interne dans laquelle se mobilise la personne superviseure et qui peut s'observer par des comportements. Les habiletés relationnelles réfèrent davantage à un agir, dont les attitudes aidantes sont sous-jacentes.		
Extrait : All_F01_T2_C_1 Tenir compte de la modalité affective de la PS, notamment par le non verbal		X
Extrait : All_F01_T2_M_1 Création de l'alliance et respect du rythme et de l'espace en rencontre de la PS	X	
Extrait : ED_F01_T2_M_1 Les valeurs qui sous-tendent l'attitude de respect et d'authenticité dans sa manière d'être en supervision avec l'intention de respecter la PS et non pas pour se préserver comme superviseure	X	

Alix demeure toujours interpellée plus particulièrement par la place qu'elle occupe et celle qu'elle laisse à la PS dans la relation de SC. Le principal changement observé au T2 est la fréquence plus élevée d'OMA, avec l'ajout d'un objectif pour les thèmes deux et trois qui n'avaient pas été abordés par Alix et la fréquence moins élevée d'OD. L'augmentation des OMA et la baisse des OD peuvent suggérer une

meilleure capacité de retracer ce qui s'est mobilisé au T2, soit en raison d'une prise de conscience ou du développement des compétences.

Q3) *Quel(s) changement(s) sont observé(s) dans les comportements attendus de supervision clinique mobilisés ou pas par les CO entre le début et la fin de formation?*

Sur le plan des 33 comportements attendus de SC, un total de 100 a été comptabilisé, une différence de +9 comparativement au début de la formation (Annexe P). Au T1, 19 comportements sur 33 ont été mobilisés, tandis qu'au T2, ce nombre est de 23. Deux des comportements les plus mobilisés au T2 sont les mêmes qu'au T1, soit C18 *Questionne : recueille l'information* et C22 *Crée des conditions facilitantes à la supervision clinique (empathie, concrétude, respect, authenticité, immédiateté)*. Toutefois, ces derniers présentent une baisse, respectivement de -6 et de -15 qui pourrait s'expliquer par la diversification des comportements attendus de SC d'Alix à la fin de la formation. Le troisième comportement le plus mobilisé est C17 *Écoute : est présent* avec une hausse de +12. Cette hausse et la baisse notamment de C18 peut potentiellement s'expliquer par la valeur accordée, dans le cadre de la formation, à l'écoute de la PS. Au T2, Alix a mobilisé des comportements pour les six compétences. En plus de ses acquis, elle présente des traces de développement avec une augmentation des comportements au T2 pour les compétences Approches, modèles pratiques et théoriques, Stratégies pédagogiques, ainsi qu'Évaluation du développement de la PS.

Q4) *Quel(s) changement(s) sont observé(s) dans la perception d'efficacité de la supervision clinique des CO entre le début et la fin de la formation?*

À la fin de la formation, la personne qui a été supervisée par Alix a perçu la supervision offerte efficace puisque le score 92/104 dépasse le seuil d'efficacité fixé à 73/104 en plus d'être plus élevé qu'au T1 (85/104). Les scores totaux se maintiennent donc élevés tant au début qu'à la fin de la formation, pouvant révéler une stabilité des traces de développement. Sur le plan des trois objectifs de SC (Tableau 4.10), la différence de pourcentage est peu marquée.

Tableau 4.10 Scores aux 2T des trois objectifs de supervision clinique pour Alix

Objectifs de SC	T1	T2
Normatif	75 %	88,8 %
Régulateur	80 %	87,5 %
Formatif	92,8 %	89,2 %

La différence la plus marquée entre les 2T se rapporte aux scores de l'objectif normatif avec une augmentation de 13,8. Il semble qu'Alix ait pu mieux contribuer à l'importance qu'accorde la PS au fait de recevoir de la SC et que celle-ci puisse améliorer la qualité de ses interventions en orientation en référant à des normes et aux procédures reconnues par la communauté et le milieu de pratique de la PS.

4.4.1.1 Constats au T2 pour les six compétences

Alliance. Cette compétence présente des traces de développement, notamment lorsqu'Alix explicite son activité de SC par écrit. En effet, comparativement au T1, le contenu communiqué est plus précis, en plus grand nombre pour la composante intentionnelle (Anticipation), en plus de la présence de la composante conceptuelle (Invariant opératoire) qui était absente au T1. La compétence Alliance est aussi celle dont les composantes liées au schème sont évoquées le plus fréquemment lors de sa communication en métasupervision. Elle tend donc à réfléchir de manière multidimensionnelle avec une prépondérance pour la composante adaptative (Inférence). En contexte de métasupervision, Alix repère des OMA de manière plus importante qu'au T1. Des traces de développement sur le plan des comportements attendus s'observent par le changement dans les fréquences pour certains comportements, par exemple la baisse de questionnement (C18) et davantage d'écoute (C22). De plus, Alix présente plus de comportements reliés aux objectifs de SC (C1 et C2) et adopte un nouveau comportement qui est de se montrer encourageante (C25). Alix souhaite poursuivre le développement de sa pratique de SC en mobilisant encore plus d'attitudes et d'habiletés facilitantes en contexte de SC et en assumant une juste place à titre de superviseuse.

Approches, modèles théoriques et pratiques. Des traces de développement se révèlent par des changements dans l'explicitation productive, précisément lorsqu'Alix intègre des notions apprises dans le cadre de la formation pour communiquer les composantes intentionnelle (Anticipation), procédurale (Règle d'action) et conceptuelle (Invariant opératoire) de son activité, en plus de contenus plus précis et en plus grand nombre pour les composantes procédurale (Règle d'action) et adaptative (Inférence). Il s'agit

d'un changement notable comparativement au T1. De plus, contrairement au T1, elle aborde au T2 des contenus sur ce qui lui permet d'organiser son activité. Une dernière trace de développement est la présence de quatre des cinq comportements attendus au T2 et leur augmentation en termes de fréquences (de 8 à 16). Alix mobilise davantage de comportements au T2 pour cette compétence, notamment ceux reliés à la communication de rétroactions à la PS sur sa conceptualisation et la personnalisation de sa pratique en orientation (respectivement C5 et C6). Or, le comportement C12 *Enseigne en informant et en éduquant* n'a pas été mobilisé au T2. Cette facette de la SC demeure à développer. Malgré la mobilisation au T2 de la majorité des comportements attendus et d'une explicitation productive plus importante, cela ne se traduit pas dans des OMA lors de la métasupervision. Alix n'en était peut-être pas consciente ou encore il est possible que cette compétence ait été moins signifiante pour elle au T2.

Éthique et déontologie. Au T1, cette compétence avait laissé peu de traces de développement. Au T2, ces traces augmentent par l'observation d'un changement dans l'explicitation écrite de l'activité d'Alix, soit l'intégration de notions apprises dans le cadre de la formation. Un autre changement est la présence au T2 du comportement C32 *S'attend à ce que les PS assument les conséquences de leurs actions*. Ces résultats sont cohérents avec la présence de contenus à *maintenir* reliés à la composante conceptuelle (Invariant opératoire) du schème et au thème *Privilégier des attitudes et des habiletés relationnelles facilitantes en contexte de SC* qu'Alix communique lors de la métasupervision. Elle aborde toutefois peu d'objectifs de développement au T2. La compétence Éthique et déontologie a donc fait quelques avancées entre le début et la fin de la formation. Or, sa perspective développementale est peu communiquée par Alix.

Stratégies pédagogiques. Cette compétence était celle qui avait le plus à se développer, considérant le peu de traces laissées au T1. Au T2, alors qu'Alix explicite son activité à l'écrit, elle est en mesure d'évoquer des contenus reliés aux quatre composantes du schème alors qu'aucun n'avait été communiqué au début de la formation. Ces contenus intègrent aussi des notions apprises dans le cadre de la formation pour la composante intentionnelle (Anticipation). Alix montre aussi qu'elle hiérarchise certaines de ses actions. Les traces de développement s'observent aussi par les OMA qu'elle formule, lors de son expérience de métasupervision, où elle souhaite continuer d'assumer une juste place dans la relation de SC. Les comportements attendus de SC baissent pour cette compétence de 11 au T1 à 3 au T2. Ce changement peut s'expliquer notamment par la diminution importante du comportement C11 *Donner directement des conseils et des suggestions*. Ce résultat peut témoigner d'un changement d'orientation de l'activité de SC

d'Alix qui est moins dans le conseil. Les OD ressortent lorsqu'Alix souhaite accorder une plus grande place de choix à la PS dans la relation de SC et par l'absence de comportements au T2, tels que l'intégration de jeux de rôles et d'outils médiatisant l'activité de SC.

Évaluation du développement de la PS. Au T1, Alix s'est présentée avec certaines traces de développement sans rapporter de contenu sur le plan conceptuel (Invariant opératoire) pour cette compétence. Au T2, les traces ressortent principalement de l'explicitation productive de l'activité et des comportements observés à la dernière rencontre de SC. À l'écrit, lorsqu'Alix évoque ce qu'elle a mobilisé, elle le fait en intégrant des notions apprises dans le cadre de la formation pour les composantes intentionnelle (Anticipation), procédurale (Règle d'action) et conceptuelle (Invariant opératoire) du schème. De plus, certaines de ses actions sont hiérarchisées et les contenus évoqués dans la composante conceptuelle (Invariant opératoire) sont plus précis et en plus grand nombre. Les traces de développement s'observent aussi par une augmentation de la fréquence des comportements attendus (11 au T1 et 21 au T2) pour six comportements sur huit. À la fin de la formation, Alix mobilise davantage les comportements suivants *C6 Fournit des rétroactions spécifiques au sujet de la façon dont la PS personnalise ses interventions en orientation, C7 Détermine à quel point la PS a développé et appliqué sa propre conception de l'orientation et C30 Fait ressortir de nouvelles perspectives de la PS pour déterminer des solutions, des techniques, des réponses, etc.* Contrairement au T1 où Alix communique un OD et un OMA lors de la métasupervision, au T2, aucun contenu n'a été repéré. Alix n'en était peut-être pas consciente ou encore il est possible que cette compétence ait été moins signifiante pour elle au T2.

Pratique réflexive. Au T1, les traces de développement pour cette compétence ne s'observaient pas de l'explicitation productive de l'activité de SC puisqu'aucune dimension du schème n'a été communiquée contrairement au T2 où trois changements ont été observés. Ainsi, Alix aborde des contenus relatifs aux composantes intentionnelle (Anticipation) et conceptuelle (Invariant opératoire), puis intègre des notions apprises dans le cadre de la formation pour la composante intentionnelle (Anticipation). D'autres traces de développement s'observent de l'explicitation lors de la métasupervision pour laquelle Alix communique deux OMA reliés à la composante conceptuelle (Invariant opératoire), soit de continuer d'user de sa capacité d'adaptation en intervention de SC, comme elle le fait dans sa pratique de CO et de poursuivre la mobilisation d'une approche qualifiée de prudente et qui peut user de remise en question bienveillante, au besoin. Enfin, la mobilisation du seul comportement (*C33 Identifie ses propres forces et faiblesses en tant que personne superviseure*) observé pour cette compétence se maintient aux 2T.

4.4.1.2 Synthèse

Dans la dernière rencontre de SC où la PS perçoit la SC reçue comme efficace (92/104), deux changements plus distinctifs s'opèrent dans l'activité de SC d'Alix. Un premier changement se situe sur le plan conceptuel en raison de la présence de notions apprises dans le cadre de la formation et communiquées dans son explicitation productive en plus de la présence plus importante de la composante conceptuelle (Invariant opératoire) du schème à l'écrit (explicitation productive) et à l'oral (métasupervision). Un deuxième changement plus distinctif concerne la baisse des comportements C18 *Questionne : recueille l'information* et C11 *Donne directement des suggestions et des conseils* ainsi qu'une hausse des comportement C17 *Écoute : est présent*, C5 *Fournit des rétroactions spécifiques sur la conceptualisation de la PS à l'égard des préoccupations de la personne cliente* et C6 *Fournit des rétroactions spécifiques au sujet de la façon dont la PS personnalise ses interventions en orientation*. Ce changement pourrait s'expliquer ainsi : lorsque la personne superviseure prend le temps d'écouter la PS et entre moins rapidement dans le conseil, elle peut être davantage en mesure de formuler ce qu'elle perçoit de la pratique d'orientation de la PS, tant sur le plan de sa conceptualisation que de la manière dont elle personnalise son activité d'orientation. Cette explication pourrait faire écho au cadre conceptuel qui s'installe chez Alix qu'il est possible de traduire ainsi : je commence à conceptualiser ma pratique de SC en développement, j'en prends conscience et j'ai en tête de faciliter cette même conceptualisation et personnalisation de la pratique de la PS.

4.4.2 Cas-témoin numéro 2 Camille

Q1) *Quel(s) changement(s) sont observés dans l'explicitation productive de l'activité produite par les CO au sujet des six compétences considérant les quatre composantes du schème (Anticipation, Règle d'action, Inférence, Invariant opératoire) entre le début et la fin de la formation?*

Sur le plan de la composante intentionnelle (Anticipation), les traces de développement ($n=10$) entre le début et la fin de la formation sont reliées à trois catégories de changements et aux six compétences.

1. Présence de notions enseignées dans le cadre de la formation (f4). Les notions se dévoilent notamment quand Camille réfère à la structure de la rencontre, à la réflexivité et aux rétroactions constructives communiquées à la PS (*Alliance*_extrait 1). De plus, elle fait directement référence, dans ses intentions, aux trois objectifs de SC (formatif, normatif et régulateur) enseignés ainsi qu'à la combinaison de la théorie et de la pratique dans l'exploration de l'activité du conseil d'orientation de la PS (*Approches, modèles théoriques et pratiques*_extrait 2). Camille

communiqué aussi son intention en intégrant des notions, notamment le fait de composer avec la potentialité de l'autre et que la PS puisse accepter la conséquence de ses actes (*Éthique et déontologie*_extrait 3). De plus, des notions enseignées sont repérées lorsque Camille explique la manière dont elle juge la qualité de son activité, par l'apport de suggestions, de conseils, de contenus formateurs et en référant à un comportement attendu de SC, soit de permettre une meilleure compréhension de la situation tout en réduisant la complexité (*Stratégies pédagogiques*_extrait 4).

2. Présence de contenus au sujet de la manière dont la qualité de l'activité est jugée (f4). Contrairement au T1, au T2, Camille communique le jugement de la qualité de son intervention par les rétroactions offertes par la PS (*Alliance*_extrait 1), par ce qu'elle observe dans la manière de se mobiliser (*Approches, modèles théoriques et pratiques*_extrait 2; *Pratique réflexive*_extrait 6) et par les apports communiqués et l'effet produit chez la PS (*Stratégies pédagogiques*_extrait 4).
3. Présence de contenus plus précis et en plus grand nombre (2f). Au T2, Camille reprend une attente exprimée au T1 et en précise une seconde, soit celle de faciliter le développement de la pratique réflexive de la PS (*Évaluation du développement de la PS*_extrait 5). Alors qu'au T1, Camille informe de ses attentes, soit une rencontre « authentique et avec légèreté, au T2, elle précise plusieurs autres attentes (p. ex., rencontre structurée, présentation de la problématique, facilitation de la réflexivité de la PS, présence de complicité et favoriser l'ouverture (*Alliance*_extrait 1).

Sur le plan de la *Règle d'action*, les traces de développement ($n=5$) s'observent dans trois catégories de changements liées à trois compétences sur six à l'exception d'*Éthique et déontologie*, *Évaluation du développement de la PS* et *Pratique réflexive*.

1. Présence de contenus plus précis et en plus grand nombre (f3) : La communication écrite au T2 de Camille est beaucoup plus développée qu'au T1 pour la compétence *Alliance* (Extrait_7). Camille développe aussi au T2 un contenu plus précis et évoque un plus grand nombre d'éléments lorsqu'elle explique comment elle a procédé dans cette rencontre de SC (*Stratégies pédagogiques*_extrait 9). Tout comme Camille le fait au T1, elle communique au T2 son action de formuler des rétroactions à la PS, toutefois en bonifiant les contenus exprimés tant en précision qu'en quantité (p. ex., offrir des outils pratiques et aborder des aspects d'éducation). Ainsi, la

manière dont elle procède est plus claire et spécifique (*Approches, modèles théoriques et pratiques_extrait 8*).

2. Présence de notions enseignées dans le cadre de la formation (1f) : Elle réfère à des notions relatives à la formation quand elle évoque les attentes et les besoins de la PS, les objectifs, ainsi que la direction à prendre en SC (*Alliance_extrait 7*).
3. Présence d'une hiérarchisation des actions (1f) : Enfin, au T2, elle est en mesure de préciser ce qu'elle mobilise comme actions de front et selon des étapes ce qui témoigne d'une hiérarchisation de ses actions (*Alliance_extrait 7*).

Sur le plan de l'*Inférence*, les traces de développement ($n=3$) s'observent dans deux catégories de changements au T2 reliés à deux compétences, à l'exception d'*Éthique et déontologie*, *Stratégies pédagogiques*, *Évaluation du développement de la PS* et *Pratique réflexive*.

1. Présence de contenus relatifs à la composante du schème (2f) : Au T1, Camille n'a pas évoqué la composante intentionnelle lors de la situation de SC pour la compétence Alliance, alors qu'au T2, elle y fait allusion lorsqu'elle aborde son ressenti lui permettant d'intégrer plus de rétroactions positives. De plus, elle est en mesure de préciser qu'elle ne procède pas toujours ainsi, ce qui signifie que son adaptation est spécifique à la situation de SC rencontrée (*Alliance_extrait 10*). Une première communication sur le plan de l'*Inférence* est aussi repérée quand elle cible la dimension affective de la PS comme un aspect important à considérer pour adapter son activité. Elle précise aussi comment elle se mobilise différemment dans cette situation par rapport à d'autres expériences de SC (*Approches modèles théoriques et pratiques_extrait 11*).
2. Présence de notions apprises dans le cadre de la formation (1f) : Camille réfère à des notions apprises quand elle mise sur la dimension affective de la PS ainsi que sur l'émergence d'une réflexion sur soi (*Approches, modèles théoriques et pratiques_extrait 11*), éléments importants de la formation.

Sur le plan de l'*Invariant opératoire*, les traces de développement ($n=4$) s'observent par la présence de trois catégories de changements reliés à trois compétences à l'exception d'*Alliance*, *Évaluation du développement de la PS* et *Pratique réflexive*.

1. Présence de notions enseignées dans le cadre de la formation (1f) : Au T2, Camille intègre à sa communication écrite des notions telles que les dimensions de l'expérience, la conception du rôle et la diversité culturelle) (*Approches, modèles théoriques et pratiques*_extrait 15).
2. Présence d'éléments relatifs à la composante du schème *Invariant opératoire* (2f) : Au T1, Camille ne communique aucun contenu relatif à la dimension conceptuelle pour deux compétences. Au T2, elle évoque des valeurs (construction conjointe, préservation du sentiment de sécurité, culture) et des notions discutées dans le cadre de la formation (dimensions de l'expérience, conception du rôle, diversité culturelle) (*Approches, modèles théoriques et pratiques*_extrait 15). Elle communique aussi sa conception du rôle de personne CO et de l'importance accordée à la compréhension commune des normes de pratique (*Éthique et déontologie*_extrait 16).
3. Présence de contenus plus précis et en plus grand nombre d'éléments (1f) : Dans les 2T, Camille aborde le positionnement de superviseure qu'elle souhaite voir s'affranchir de la position d'experte. Toutefois, au T2, le changement observé permet à Camille de communiquer la conception de son rôle en relation avec la PS (*Stratégies pédagogiques*_extrait 17).

En somme, les quatre composantes du schème permettent d'observer des traces de développement pour les six compétences. Le portrait de changement est diversifié selon chacune des composantes du schème relevant de plusieurs catégories de changements (de 2 à 3) et de fréquences assez similaires (de 3 à 5), sauf pour la composante intentionnelle (Anticipation) qui récolte 10 fréquences et qui est reliée aux six compétences. Conséquemment, cette composante du schème se démarque dans son développement. Plus spécifiquement, les catégories de changements les plus importants pour cette composante concernent les notions apprises dans le cadre de la formation et la manière de juger de la qualité de l'activité. Ce résultat pourrait s'expliquer soit par une conscience plus aigüe de Camille à la fin de la formation au sujet de son intentionnalité ou une construction de celle-ci. Cette construction a pu se développer par l'intégration de notions enseignées dans le cadre de la formation et par l'attention portée sur les rétroactions (ou effets des interventions) prises en compte pour vérifier dans quelle mesure ce qui a été mobilisé et régulé correspond à l'intention de départ.

Q2) Quel(s) changement(s) sont observé(s) dans l'explicitation constructive de l'activité produite par les CO au sujet des six compétences considérant les quatre composantes du schème (Anticipation, Règle d'action, Inférence, Invariant opératoire) et des thèmes qui émergent entre le début et la fin de la formation?

Alors qu'au T1, Camille cumulait presque autant d'OMA (7) que d'OD (8), au T2, elle aborde davantage d'OD (17) reliés aux composantes du schème (Tableau 4.11).

Tableau 4.11 Distribution au T2 des dimensions du schème selon les objectifs de développement et de maintien d'acquis de Camille et les compétences de SC

Compétences	À changer T2 Objectif de développement (OD)					À maintenir T2 Objectif de maintien d'acquis (OMA)				
	ANT	RA	INF	IO	Total	ANT	RA	INF	IO	Total
ALL	1	3	3	2	9	0	0	0	0	0
AMTP	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1
ED	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0
SP	2	1	0	2	5	1	0	0	1	2
EDPS	0	0	0	0	0	2	1	0	1	4
PR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	3	5	3	6	17	3	1	0	3	7

Note. ANT : Anticipation. RA : Règle d'action. INF : Inférence. IO : Invariant opératoire.

ALL : Alliance. AMTP : Approches, modèles théoriques et pratiques. ED : Éthique et déontologie. SP : Stratégies pédagogiques.

EDPS : Évaluation du développement de la PS. PR : Pratique réflexive.

Tout comme au T1, Camille discute davantage de la compétence Alliance en termes d'OD. La compétence *Stratégies pédagogiques* demeure aussi celle où elle communique le plus de contenus au T2. Le changement le plus marqué au T2 pour les OMA est l'absence de contenus pour la compétence *Éthique et déontologie*, alors que cinq ont été retracés au T1. Tout comme au T1, la réflexion de Camille sur ses OD et OMA fait généralement référence aux quatre composantes du schème (excepté *Inférence* pour les OMA au T2). Toutefois, la composante conceptuelle (Invariant opératoire) est plus présente au T2 pour les OD, ce qui suggère le développement d'un cadre de pratique par des fondements qui guident ses actions. Les OMA et OD dévoilent des thèmes discutés en contexte de métasupervision (Tableau 4.12).

Tableau 4.12 Thèmes discutés au T2 par Camille en contexte de métasupervision

Thèmes et extraits	OMA	OD
<p>Thème 1 : Accorder une place de choix à la PS dans la relation de supervision clinique Contenus qui évoquent l'importance que la personne superviseure souhaite accorder (à changer) ou accorde (à maintenir) à la PS. Prise de conscience encore plus importante que la relation de SC est centrale et qu'elle passe notamment par le lien créé et maintenu avec la PS.</p>		
<p>Extrait : AMTP_F02_T2_C_1 Intégrer les notions reliées au transfert et contre-transfert</p>		X
<p>Extrait : AMTP_F02_T2_M_1 Poursuivre l'utilisation de son approche orientée vers les solutions jugées aidantes au 3/4 en supervision</p>	X	
<p>Thème 2 : Assumer une juste place à titre de personne superviseure dans la relation de supervision clinique Réfère de nouveau à cette idée de « place dans la relation », mais cette fois, c'est celle de la personne superviseure dont il est question. Renvoie à un positionnement professionnel nouveau qui se développe dans le cadre de la formation suivie et qui se distingue en partie de celui adopté dans la pratique de CO.</p>		
<p>Extrait : SP_F02_T2_C_3 Être plus claire dans ses intentions d'intervention pour faire avancer la PS dans ses zones qui peuvent sembler aveugles</p>		X
<p>Extrait : All_F02_T2_C_2 Communication à la PS (intentions, reflets de processus) en tenant compte de son approche de CO bien ancrée</p>		X
<p>Extrait : EDPS_F02_T2_M_1 Capacité d'évaluer le problème de la PS en relation avec la personne cliente</p>	X	
<p>Thème 3 Privilégier des attitudes et des habiletés relationnelles facilitantes en contexte de supervision clinique Renvoie à ce qui se mobilise ou pas par la personne superviseure dès le départ d'une rencontre de SC et tout au long et qui sert la création et le maintien d'une saine relation en SC. L'attitude réfère ici à la disposition interne dans laquelle se mobilise la personne superviseure et qui peut s'observer par des comportements. Les habiletés relationnelles réfèrent davantage à un agir, dont les attitudes aidantes sont sous-jacentes.</p>		
<p>Extrait : SP_F02_T2_C_4 Une question à poser sur le plan de l'intervention avec des mots qui sont plus aisés à intégrer dans l'intervention. Une adaptation de son propre langage pour être plus à l'aise</p>		X
<p>Extrait : ED_F02_T2_C_1 Travailler dans l'ici et maintenant la dynamique relationnelle entre supervisée et superviseure lorsque pertinent et de discuter de ce qui préoccupe la personne superviseure notamment lorsqu'il lui manque de l'information pour juger de la situation</p>		X
<p>Thème 4 : Structurer la supervision clinique par différents moyens Renvoie principalement à ce que les PSC se proposent d'intégrer dans la pratique de SC en développement afin de mieux structurer les rencontres, notamment de mieux négocier les objectifs, de les clarifier, de les valider tout en tenant compte du temps imparti en rencontre de SC et que la rencontre de SC soit séquencée par différentes tâches à mobiliser plus d'une fois dans la même rencontre.</p>		
<p>Aucun contenu.</p>		

Alors qu'au T1, le premier thème (*Accorder une place de choix à la PS dans la relation de supervision clinique*) était absent, au T2, Camille communique un OMA et un OD. Le thème 2 (*Assumer une juste place à titre de personne superviseuse dans la relation de supervision clinique*) est toujours présent de manière marquée, et ce, pour les 2T. Ainsi, Camille poursuit l'identification d'OD et se reconnaît des acquis. Le troisième thème (*Privilégier des attitudes et habiletés relationnelles facilitantes en contexte de supervision clinique*) se bonifie au T2 de deux OD, alors qu'au T1 un seul OMA avait été communiqué. Le thème 4 (*Structurer la supervision clinique par différents moyens*) n'est pas présent dans la communication de Camille, et ce, pour les 2T. Ces résultats suggèrent que Camille au T2 a porté un regard plus attentif à son rôle avec la PS et aux moyens qu'elle prend pour l'assumer en relation avec la PS.

Ces résultats suggèrent des traces de développement par un changement qui prend la forme d'une prise de conscience de ce qu'elle peut améliorer, ajouter ou encore nuancer dans sa pratique existante de SC. Le changement prend aussi la forme d'une focalisation sur la compétence Alliance et d'une intégration des fondements conceptuels à son activité susceptibles d'être mobilisés dans d'autres situations de SC.

Q3) *Quel(s) changement(s) sont observé(s) dans les comportements attendus de supervision clinique mobilisés ou pas par les CO entre le début et la fin de formation?*

L'observation des comportements mobilisés par Camille permet de constater des changements à ses traces de développement déjà repérées au T1, puisque pour cinq des six compétences (Annexe Q), une augmentation des comportements au T2 est observée. Ce résultat pourrait s'expliquer par le nombre d'années d'expérience en SC qu'elle cumule ayant potentiellement permis à sa pratique de SC de se construire pas à pas et par un développement qui se poursuit par la formation. Quelques changements plus notables que d'autres pourraient témoigner de l'objectif de Camille qui est de se situer moins dans une position d'experte, puisque les comportements C11 *Donne directement des suggestions et des conseils* et C12 *Enseigne : en informant et en éduquant* diminuent alors que le C18 *Questionne : recueille l'information* augmente.

Q4) *Quel(s) changement(s) sont observé(s) dans la perception d'efficacité de la supervision clinique des CO entre le début et la fin de la formation?*

La personne qui a été supervisée par Camille au T2 a perçu la supervision reçue comme efficace puisque le score 87/104 dépasse le seuil d'efficacité fixé à 73/104. Ce score baisse légèrement comparativement

au T1 (91/104). Sur le plan des trois objectifs de SC (Tableau 4.13), les pourcentages d'appréciation ne se présentent pas tout à fait de la même manière qu'au T1. Bien que l'objectif normatif demeure le plus bas, le résultat à l'objectif régulateur diminue au T2 (-12,5), alors que celui de l'objectif normatif augmente (+5,5).

Tableau 4.13 Scores aux 2T des trois objectifs de supervision clinique pour Camille

Objectifs de SC	T1	T2
Normatif	72,2 %	77,7 %
Régulateur	100 %	87,5 %
Formatif	89,3 %	89,2 %

Globalement, la satisfaction se maintient élevée tant au début qu'à la fin de formation. De nouvelles traces de développement peuvent se révéler dans l'augmentation de l'objectif normatif. Il semble que Camille ait pu mieux contribuer à l'importance qu'accorde la PS au fait de recevoir de la SC et que celle-ci puisse améliorer la qualité de ses interventions en orientation. En même temps, il est possible d'envisager que des défis aient pu se présenter sur le plan régulateur, comparativement au T1. Enfin, il importe aussi de mettre en perspective que les deux PS rencontrées par Camille puissent avoir des représentations différentes de la mobilisation de l'activité de SC par Camille.

4.4.2.1 Constats au T2 pour les six compétences

Alliance. Les traces de développement pour cette compétence sont toujours perceptibles au T2, comme au T1, puisque Camille demeure capable de communiquer ce qu'elle mobilise dans sa dernière rencontre de SC. Toutefois, au T2 elle le fait en intégrant des notions apprises dans le cadre de la formation (composantes procédurale et conceptuelle), tout en abordant pour la première fois des contenus au sujet de la dimension adaptative (Inférence) et conceptuelle (Invariant opératoire) de la compétence. De plus, elle est en mesure de préciser au T2 une mobilisation hiérarchisée de ses actions, tout en étant plus précise dans les contenus leur étant reliés. Les traces de développement s'observent à nouveau au T2 avec la fréquence des comportements qui passe de 84 à 107. Plus précisément, c'est le comportement C18 *Questionne : recueille de l'information* qui augmente. Camille intègre aussi un nouveau comportement, soit la négociation des décisions mutuelles en SC (C4). Bien que Camille présente plusieurs traces de développement, celles-ci ne se traduisent pas en OMA lors de la métasupervision. Au contraire, Camille semble mettre l'accent sur ses OD en abordant l'ensemble des dimensions du schème. Camille souhaite

continuer le développement de la compétence Alliance en accordant une place de choix à la PS dans la relation de SC et en structurant cette dernière par différents moyens. Ces résultats confirment les acquis de Camille sur le plan de cette compétence et semblent révéler que la formation a pu possiblement lui permettre d'envisager son développement en se fixant des OD.

Approches, modèles théoriques et pratiques. La compétence laissait percevoir moins de traces de développement au T1 que la compétence Alliance, ce qui change un peu au T2. Ainsi, Camille traite de son explicitation productive à partir des quatre composantes du schème ajoutant les composantes adaptative (Inférence) et conceptuelle (Invariant opératoire) qui étaient absentes au T1. De plus, elle intègre des notions apprises en formation, des contenus plus précis et en plus grand nombre ainsi qu'un contenu traitant de la manière dont elle juge la qualité de son activité. Ces changements démontrent que la compétence se développe. Camille présente aussi un OMA, signe qu'elle reconnaît une ressource (son approche orientée vers les solutions en SC) pertinente et issue de ses expériences passées. Elle présente une baisse de comportements attendus au T2 (-7), laquelle s'explique notamment par la diminution importante du comportement C12 *Enseigne : en informant et en éduquant*. Il est possible que Camille ait privilégié l'analyse, la synthèse, le résumé plutôt qu'une communication éducative au T2. De plus, un seul OD est abordé lors de la métasupervision, soit celui d'intégrer des notions de contre-transfert dans l'avenir, signe que sa perspective conceptuelle évolue et qu'elle y voit une pertinence pratique en rencontre de SC.

Éthique et déontologie. Comme au T1, cette compétence ne laisse pas beaucoup de traces de développement au T2. Toutefois, au T2 Camille mobilise deux comportements (C29 *Démontre et fait respecter des standards déontologiques et éthiques* et C31 *Planifie : prise de décision concernant les actions*) sur trois dont un (C31) qui est mobilisé pour la première fois au T2. L'explicitation productive démontre un peu plus de traces de développement, car des changements sont repérés pour trois composantes du schème. En effet, Camille intègre au T2, des notions apprises dans le cadre de la formation pour la composante intentionnelle (Anticipation) et contrairement au T1, elle communique des contenus pour la composante conceptuelle (Invariant opératoire). Différemment du T1, Camille ne formule pas d'OMA au T2. Elle mentionne toutefois un OD relié au thème portant sur les attitudes et habiletés relationnelles facilitantes en contexte de SC en intégrant les composantes procédurale et conceptuelle. Bien que peu de changements puissent aider à retracer le développement de la compétence, il reste qu'elle communique davantage son activité à l'aide de fondements à la base de ses actions et de ses intentions.

Stratégies pédagogiques. Au T1, Camille communiquait son analyse productive à l'aide des quatre dimensions du schème, ce qu'elle reproduit au T2. Le regard porté sur son activité demeure donc multidimensionnel. Les changements observés sont l'ajout de notions apprises dans le cadre de la formation (composantes intentionnelle et procédurale), un contenu relié à la manière dont elle juge la qualité de son activité (composante intentionnelle) et des contenus plus précis et en plus grand nombre (composante conceptuelle). Comme au T1, Camille est davantage centrée sur ses OD que sur ses OMA au T2 et semble ne pas prendre conscience qu'elle mobilise plus de comportements reliés à cette compétence, soit six sur huit. Toutefois, une diminution de la fréquence pour les comportements C11 *Donne directement des suggestions et des conseils* et C12 *Enseigne : en informant et en éduquant* est observée au T2 (respectivement de 15 à 8 et de 10 à 2). Or, Camille n'intègre pas d'outils pouvant faciliter la SC (p. ex., graphique, organisateur de la pensée, représentation de certains concepts en orientation) aux 2T, ce qui peut constituer un OD, bien qu'elle ne l'ait pas relevé. Ce résultat peut s'expliquer notamment par le fait que la formation n'a pas traité directement de l'utilisation de tels outils et n'a pas permis de faire émerger ceux déjà utilisés dans la pratique de CO et qui pourraient être transférables. Camille demeure préoccupée dans son développement par rapport aux attitudes et habiletés relationnelles facilitantes et par la place qu'elle assume à titre de personne superviseure. Lorsqu'elle évoque ces thèmes, elle fait davantage référence aux composantes procédurale (Règle d'action) et conceptuelle (Invariant opératoire) du schème.

Évaluation du développement de la PS. Tout comme au T1, cette compétence présente peu de traces de développement. D'abord, un seul changement est observé dans l'explicitation productive où Camille donne plus de précision au sujet de la dimension intentionnelle (Anticipation) de la compétence. Ses traces de développement se dévoilent plutôt lors de la métasupervision où elle communique une *Anticipation* et un *Invariant opératoire* reliés au thème *Assumer une juste place à titre de personne superviseure*. Une autre trace s'observe par l'augmentation des comportements attendus passant de 22 au T1 à 28 au T2. Cette augmentation concerne davantage C16 *Formule : résume, analyse, synthétise* et explique, C7 *Détermine à quel point la PS a développé et appliqué sa propre conception de l'orientation* et C30 *Fait ressortir de nouvelles perspectives de la PS pour déterminer des solutions, des techniques, des réponses*, etc. Camille ne communique pas d'OD pour cette compétence au T2, contrairement au T1.

Pratique réflexive. Cette compétence est celle dont les traces de développement au T2 sont les moins apparentes. Un seul changement est repéré dans l'explicitation productive où Camille communique, au contraire du T1, une manière dont elle peut juger de la qualité de son activité pour la composante intentionnelle (Anticipation) de la compétence. Aucun OD ni OMA n'est communiqué au T2, contrairement au T1. De plus, le seul comportement attendu (C33) n'a pas été mobilisé au T2, alors qu'il l'était au T1.

4.4.2.2 Synthèse

En plus d'une perception d'efficacité qui se maintient élevée aux 2T pour Camille, considérant ses ressources et ses expériences de SC passées, des changements se démarquent dans les traces de développement au T2. En effet, des changements plus fréquents sont observés au sujet de son intentionnalité, et ce, pour les six compétences en plus d'inclure davantage de composantes conceptuelles (Invariant opératoire) dans sa communication d'OD. Cela pourrait se traduire par : Je connecte davantage avec mes intentions de SC et je suis en mesure de communiquer des fondements qui guident mes actions. De plus, les comportements de SC de Camille augmentent au T2 pour cinq des six compétences suggérant un développement dans sa mobilisation. Un changement dans ses comportements s'opère et évoque un développement, propulsé par une tension exprimée dès le T1 au sujet de se retrouver en position d'experte et de devoir évaluer. Ainsi, Camille réduit des comportements relatifs à la communication de son expertise pour entrer dans une dimension de découverte de l'autre. Le rôle qu'elle assume en contexte de SC préoccupe Camille puisqu'elle en fait un thème important au sujet de ses OD et mise sur des moyens pour y arriver, soit ses attitudes et ses habiletés. Toutefois, bien qu'elle tende à réduire certains comportements, cela ne semble pas se traduire dans les objectifs normatifs et formatifs qui peuvent faire écho aux comportements en diminution. Bien que la composante intentionnelle présente le plus de changements, les compétences s'enrichissent plus spécifiquement de la composante adaptative et conceptuelle (*Alliance, Approches, modèles théoriques et pratiques, Éthique et déontologie*), procédurale (*Stratégies pédagogiques*) et intentionnelle (*Pratique réflexive*). Les compétences *Alliance, Approches modèles pratiques et théoriques* et *Stratégies pédagogiques* présentent plus de traces de développement qu'*Éthique et déontologie, Évaluation du développement de la PS* et *Pratique réflexive*.

4.4.3 Cas-témoins numéro 3 Charlie

Q1) *Quel(s) changement(s) sont observés dans l'explicitation productive de l'activité produite par les CO en formation au sujet des six compétences considérant les quatre composantes du schème (Anticipation, Règle d'action, Inférence, Invariant opératoire) entre le début et la fin de la formation?*

Sur le plan de l'*Anticipation*, les traces de développement ($n=8$) entre le début et la fin de la formation sont reliées à trois catégories de changement et cinq compétences, excepté *Pratique réflexive*.

1. Présence de contenus relatifs à la composante du schème *Anticipation* (f4) : Au T1, Charlie précise ne pas avoir d'attente alors qu'au T2, elle en communique trois reliées respectivement à l'adaptation, à son modèle d'intervention et à l'expérience vécue de la PS (*Alliance*, extrait 1). Elle anticipe aussi d'être fidèle à son modèle théorique, sans que celui-ci soit explicité (*Approches, modèles théoriques et pratiques*_extrait 2). Charlie évoque un souci pour l'éthique et la déontologie souhaitant l'intégrer à son rôle et souhaite en faire une particularité de pratique de SC (*Éthique et déontologie*_extrait 3). Mentionnant de plus se situer dans une posture de CO, plutôt que de superviseure au T1, Charlie communique au T2 (*Évaluation du développement de la PS*_extrait 4a), quelques intentions (p. ex., faciliter l'émergence d'une nouvelle perspective sur la difficulté en SC).
2. Présence de notions apprises dans le cadre de la formation (f3) : Les notions intégrées dans sa communication écrite relèvent de son intention d'intervenir de manière à considérer le vécu de la PS (*Alliance*_extrait 1), de sa responsabilité à titre de personne superviseure sur le plan éthique et déontologique (*Éthique et déontologie*_extrait 3) et d'un modèle utilisé sans toutefois l'explicitier (*Approches, modèles théoriques et pratiques*_extrait 2).
3. Présence de contenu plus précis et en plus grand nombre d'éléments (1f) : Charlie communique des attentes au T2 pour la compétence *Stratégies pédagogiques* en rédigeant plus d'éléments de contenus et en spécifiant des éléments évoqués au T1 (*Stratégies pédagogiques*_extrait 4), précisément dans la manière de juger la qualité de son intervention. Elle évoque notamment tenir compte des réactions de la PS, face aux suggestions formulées en rencontre de SC, ce qu'elle ne précisait pas au T1.

Sur le plan de la *Règle d'action*, les traces de développement ($n=4$) entre le début et la fin de la formation sont reliées à trois catégories de changements et à trois compétences, excepté *Éthique et déontologie*, *Pratique réflexive* et *Stratégies pédagogiques*.

1. Présence de contenus relatifs à la composante du schème (1f) : Au T1, Charlie évoque sa posture de CO, la menant ainsi à agir entre collègues qui travaillent sur le cas. Au T2, la rédaction de plusieurs contenus (p. ex. démarrage d'une rencontre, clarification de l'objectif, actions à réaliser)

reliés à la dimension du schème (*Approches, modèles théoriques et pratiques*_extrait 6) est observée.

2. Présence de notions apprises dans le cadre de la formation (1f) : Au T2, Charlie communique des notions issues de la formation, notamment lorsqu'elle évoque la structure du cadre d'intervention proposé (*Approches, modèles théoriques et pratiques*_extrait 6).
3. Présence de contenus plus précis et en plus grand nombre d'éléments (2f) : Des contenus communiqués au T2 sont plus précis et reliés aux actions concrètes mobilisées durant la rencontre de SC, avec des exemples contrairement au T1 (*Alliance*_extrait 5). Pour la compétence *Évaluation du développement de la PS*, au T1, la communication de Charlie était ténue, alors qu'au T2, elle aborde davantage et avec plus de précision les actions mobilisées (extrait 7).

Sur le plan de l'*Inférence*, les traces de développement ($n=2$) entre le début et la fin de la formation sont reliées à deux catégories de changements et à une compétence (*Approches, modèles théoriques et pratiques*).

1. Présence de contenus relatifs à la composante du schème *Inférence* (1f) : Au T1, Charlie n'évoquait pas de circonstances pouvant lui permettre d'adapter son activité contrairement au T2 où elle rapporte le faire, sans toutefois être précise (*Approches, modèles théoriques et pratiques*_extrait10).
2. Présence de notions apprises dans le cadre de la formation (1f) : Les notions évoquées par Charlie sont l'expérience subjective et la structure de la rencontre (*Approches, modèles théoriques et pratiques*_extrait 10).

Sur le plan de l'*Invariant opératoire*, les traces de développement ($n=4$) entre le début et la fin de la formation sont reliées à trois catégories de changements et à trois compétences, excepté *Éthique et déontologie*, *Évaluation du développement de la PS* et *Pratique réflexive*.

1. Présence de contenus relatifs à la composante du schème *Invariant opératoire* (1f) : Au T2, Charlie communique une de ses croyances sous-jacentes (coréflexion, atmosphère chaleureuse, expérience subjective) à l'organisation de son activité, ce qu'elle ne faisait pas au T1 (*Stratégies pédagogiques*_extrait 13).
2. Présence de contenus plus précis et en plus grand nombre d'éléments (1f) : Au T1, Charlie évoque quelques contenus reliés à des principes/connaissances/valeurs/croyances qui l'aident à se

mobiliser (p.ex., son rôle, observation de la PS). Au T2, ces contenus augmentent et prennent plusieurs tangentes (p.ex., devenir une meilleure professionnelle et une bonne superviseure, alliance thérapeutique centrée sur la personne, quête de sens pour soi) (*Approches, modèles théoriques et pratiques*_extrait 12).

3. Présence de notions apprises dans le cadre de la formation (2f) : Le principal changement au T2 concerne la présence de notions issues de la formation, notamment de miser sur les ressources de la PS (points forts, actions déjà prises) (*Alliance*_extrait 11) et plusieurs éléments reliés à la conceptualisation de Charlie en émergence (*Approches, modèles théoriques et pratiques*_extrait 12).

En somme, des traces de développement sont notées pour les quatre composantes du schème et les changements concernent les mêmes catégories (Présence de notions apprises dans le cadre de la formation, Présence de contenus plus précis et en plus grand nombre d'éléments et Présence de contenus relatifs à la dimension du schème). Les différences de fréquences font ressortir des changements plus importants pour deux composantes du schème. En effet, la composante intentionnelle (Anticipation) récolte la fréquence la plus élevée (8) et l'adaptative (Inférence) la moins élevée (2). Ainsi, Charlie semble avoir développé en partie son intentionnalité au T2, puisqu'elle anticipe maintenant des attentes de résultats à maintes reprises, au contraire du T1. Ces attentes de résultats s'accompagnent de procédures de SC qui se précisent ainsi que par l'amorce d'une dimension conceptuelle dans sa pratique. Toutefois, le développement sur le plan adaptatif semble moins présent considérant le peu de contenus rédigés pour cinq compétences. Ce résultat peut s'expliquer par le peu d'expérience de SC, même si la formation est conçue pour favoriser l'expérimentation. Cette dernière pourrait avoir été insuffisante pour permettre un développement de la compétence sur le plan de l'adaptabilité.

Q2) *Quel(s) changement(s) sont observé(s) dans l'explicitation constructive de l'activité produite par les CO au sujet des six compétences considérant les quatre composantes du schème (Anticipation, Règle d'action, Inférence, Invariant opératoire) et des thèmes qui émergent entre le début et la fin de la formation?*

Les fréquences de contenus à *changer* et à *maintenir* retracés aux 2T sont les mêmes, soit respectivement de 13 et de trois (Tableau 4.14).

Tableau 4.14 Distribution au T2 des dimensions du schème selon les objectifs de développement et de maintien d'acquis de Charlie et les compétences de SC

Compétences	À changer T2 Objectif de développement (OD)					À maintenir T2 Objectif de maintien d'acquis (OMA)				
	ANT	RA	INF	IO	Total	ANT	RA	INF	IO	Total
ALL	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0
AMTP	1	0	0	1	2	0	0	0	0	0
ED	1	1	0	1	3	0	0	0	0	0
SP	0	0	0	1	1	1	1	0	1	3
EDPS	0	1	0	3	4	0	0	0	0	0
PR	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
Total	2	3	0	8	13	1	1	0	1	3

Note. ANT : Anticipation. RA : Règle d'action. INF : Inférence. IO : Invariant opératoire.

ALL : Alliance. AMTP : Approches, modèles théoriques et pratiques. ED : Éthique et déontologie. SP : Stratégies pédagogiques.

EDPS : Évaluation du développement de la PS. PR : Pratique réflexive.

Tout comme au T2, Charlie communique davantage d'OD. Bien qu'en fréquence, les OMA n'augmentent pas comparativement au T1, la concentration des contenus au T2 pour la compétence *Stratégies pédagogiques* peut refléter une trace de développement. En effet, contrairement au T1, Charlie est en mesure de retracer ce qu'elle a mobilisé de pertinent et ce qu'elle souhaite conserver. La dimension conceptuelle du schème au sujet d'OD est aussi plus prépondérante au T2. Ce résultat peut aussi suggérer un développement pendant la formation, puisque Charlie semble en mesure de formuler des OD à partir de fondements conceptuels pour guider d'éventuelles actions, et ce, pour les six compétences. Les OMA et les OD sont regroupés en quatre thèmes au T2 (Tableau 4.15), comparativement à trois au T1. Comme au T1, la majorité des OMA de Charlie réfère à ses attitudes et à ses habiletés relationnelles facilitantes en contexte de SC. Comme au T1, ses OD sont aussi reliés à la place que prennent les personnes superviseure et supervisée. Au T2, elle ajoute toutefois un OD relatif à la structure de la SC.

En somme, les traces de développement les plus évidentes se repèrent de la composante conceptuelle (Invariant opératoire) qui s'enrichit et plus particulièrement lorsque Charlie communique la manière dont elle entrevoit ses prochains OD. La formation lui a donc permis de soutenir ses OD de fondements conceptuels. La compétence *Stratégies pédagogiques* se démarque par son développement ainsi que l'apparition au T2 du thème de la structure de SC qui suggère une vision qui s'installe sur le plan de l'organisation globale de la SC et non pas uniquement sur celui de l'intervention.

Tableau 4.15 Thèmes discutés au T2 par Charlie en contexte de métasupervision

Thèmes et extraits	OMA	OD
<p>Thème 1 : Accorder une place de choix à la PS dans la relation de supervision clinique Contenus qui évoquent l'importance que la personne superviseure souhaite accorder (<i>à changer</i>) ou accorde (<i>à maintenir</i>) à la PS. Prise de conscience encore plus importante que la relation de SC est centrale et qu'elle passe notamment par le lien créé et maintenu avec la PS.</p>		
EDPS_H03_T2_C_1 Formuler des rétroactions à la PS au sujet de ses forces, faire du renforcement, lui donner de la rétroaction sur ses interventions et lui permettre de parler de comment elle reçoit ces rétroactions		X
<p>Thème 2 : Assumer une juste place à titre de personne superviseure dans la relation de supervision clinique Réfère de nouveau à cette idée de « place dans la relation », mais cette fois, c'est celle de la personne superviseure dont il est question. Renvoie à un positionnement professionnel nouveau qui se développe dans le cadre de la formation suivie et qui se distingue en partie de celui adopté dans la pratique de CO. Réfère aussi aux stratégies d'autorégulation pouvant être mises en place pour mieux gérer le rôle de personne superviseure clinique.</p>		
Extrait : PR_H03_T2_C_1 Être en mesure de ne plus remettre en question certains aspects de sa pratique-Confiance		X
Extrait : SP_H03_T2_M_1 Un positionnement d'ouverture, de souplesse et d'apports de suggestions et d'hypothèses en délicatesse	X	
Extrait : SP_H03_T2_C_1 Travailler plus une dimension de son approche, soit celle de la synthèse		X
Extrait : ED_H03_T2_C_1 Minimiser les comportements/interventions qui sont propulsés par une forme de défense de la part de la personne superviseure pour se retrouver avec une rencontre moins énergivore		X
<p>Thème 3 Privilégier des attitudes et des habiletés relationnelles facilitantes en contexte de supervision clinique Renvoie à ce qui se mobilise ou pas par la personne superviseure dès le départ d'une rencontre de SC et tout au long et qui sert la création et le maintien d'une saine relation en SC. L'attitude réfère ici à la disposition interne dans laquelle se mobilise la personne superviseure et qui peut s'observer par des comportements. Les habiletés relationnelles réfèrent davantage à un agir, dont les attitudes aidantes sont sous-jacentes.</p>		
Extrait : SP_H03_T2_M_1 Un positionnement de souplesse et d'apports de suggestions et d'hypothèses en délicatesse	X	
<p>Thème 4 : Structurer la supervision clinique par différents moyens Renvoie principalement à ce que les PSC se proposent d'intégrer dans la pratique de SC en développement afin de mieux structurer les rencontres, notamment de mieux négocier les objectifs, de les clarifier, de les valider tout en tenant compte du temps imparti en rencontre de SC et que la rencontre de SC soit séquencée par différentes tâches à mobiliser plus d'une fois dans la même rencontre.</p>		
Extrait : All_H03_T2_C_3 Structure de la supervision et les objectifs de supervision, son rôle face à ces deux aspects		X

Q3) *Quel(s) changement(s) sont observé(s) dans les comportements attendus de supervision clinique mobilisés ou pas par les CO entre le début et la fin de formation?*

Un total de 67 comportements attendus de SC a été comptabilisé au T2, ce qui représente une baisse de sept comparativement au T1 (Annexe R). Toutefois, une plus grande variété de comportements a été

mobilisée, soit 22/33 au T2 comparativement à 18 au T1. Des quatre comportements (C11, C16, C17, C18) les plus mobilisés au T1, seul C18 *Questionne : recueille l'information* (Alliance) demeure et s'accroît de 10 en termes de fréquences. Parmi les autres comportements davantage mobilisés, s'ajoute C22 avec sept fréquences, comparativement à deux au T1. Comme au T1, Charlie a mobilisé des comportements pour cinq compétences. C'est la compétence non mobilisée qui change dans le temps, soit *Pratique réflexive* (T2) au lieu d'*Éthique et déontologie* (T1).

Globalement, le patron de mobilisation des compétences est peu marqué par des changements, sinon une légère baisse au T2, ce qui peut s'expliquer notamment par le mode galerie (Zoom) non activé au T2. Le changement le plus distinctif est la baisse de fréquences des comportements de la compétence *Évaluation du développement de la PS*. Nonobstant la catégorisation en compétence, Charlie se mobilise davantage dans le recueil d'information (C18) que dans la suggestion et le conseil (C11) au T2 et facilite la prise de décision de la PS concernant les actions à prendre (C31).

Q4) *Quel(s) changement(s) sont observé(s) dans la perception d'efficacité de la supervision clinique des CO entre le début et la fin de la formation?*

La personne qui a été supervisée par Charlie au T2 a perçu la SC offerte comme efficace puisque le score 90/104 dépasse le seuil d'efficacité fixé à 73/104. Ce score change peu comparativement au T1 (89/104). Des traces de développement peuvent se percevoir surtout par le changement dans le score de l'objectif formatif (Tableau 4.16). Il semble que Charlie ait pu mieux contribuer, par son activité de SC, au fait que la PS sente que la SC reçue affecte positivement ses interventions en orientation et améliore ses compétences, en plus de se sentir soutenue dans ses réflexions complexes relatives aux interventions. Toutefois, une diminution plus marquée est présente pour l'objectif normatif.

Tableau 4.16 Scores aux 2T des trois objectifs de supervision clinique pour Charlie

Objectifs de SC	T1	T2
Normatif	88,8 %	72,2 %
Régulateur	95 %	100 %
Formatif	67,8 %	89,2 %

4.4.3.1 Constats au T2 pour chacune des compétences

Alliance. Cette compétence laisse percevoir plus de traces de développement qu'au T1, puisque des changements sont observés pour trois des quatre composantes du schème, excluant l'adaptative. Trois types de changements sont repérés, soit la présence de contenus reliés à l'une des composantes du schème au T2, des notions enseignées dans le cadre de la formation et des contenus plus précis et en plus grand nombre qu'au T1. Bien que la fréquence des comportements attendus soit similaire aux 2T (T1=41; T2=42), les comportements 18 *Questionne : recueille l'information* et 22 *Crée des conditions facilitantes à la supervision clinique (empathie, concrétude, respect, authenticité, immédiateté)* sont plus fréquents, ce qui suggère une possible adaptation de l'activité de Charlie qui pourrait se traduire par des interventions qui ont le potentiel de créer l'Alliance avant de rentrer dans la résolution de problèmes et d'explorer davantage ce que présente la PS en situation de SC. Ces traces de développement ne se repèrent pas dans les OMA de Charlie puisqu'aucun n'est communiqué lors de la métasupervision. Il est possible que Charlie n'en soit pas consciente, soit parce qu'elle éprouve de la difficulté à reconnaître son développement, soit parce que l'analyse de sa pratique n'a pas été suffisamment fine (contrairement aux analyses de recherche) pour éclairer les OMA. Charlie souhaite toutefois poursuivre le développement de cette compétence en structurant la rencontre de SC, notamment à partir des objectifs de SC et le fait en évoquant des composantes procédurale et conceptuelle, cette dernière servant de guidage à la première.

Approches, modèles théoriques et pratiques. Cette compétence laisse quelques traces de développement essentiellement dans l'explicitation productive de l'activité et les comportements mobilisés, puisqu'aucun OMA n'a été communiqué par Charlie, contrairement au T1. Au début de la formation, aucune attente de résultats ni de contenu relié à la composante adaptative n'avait été repérée, alors qu'au T2, trois types de changements sont observés (présence de notions enseignées en formation, de contenus reliés à la composante du schème ainsi que des contenus plus précis et en plus grand nombre) et concernent l'une ou l'autre des dimensions du schème. Bien que les comportements de Charlie puissent diminuer au T2, le comportement C12 *Enseigne : en informant et en éduquant* est celui qui augmente le plus, laissant présager qu'elle se sent plus à l'aise de le mobiliser ou encore que les moments pour le manifester se présentent davantage lors de cette situation de SC. Les OD de Charlie sont peu identifiables, car un seul a été repéré et relié à son approche de SC qui se développe (contenu non classé dans les thèmes).

Éthique et déontologie. Cette compétence laisse quelques traces de développement au T2. Pour deux composantes du schème (hormis adaptative et conceptuelle), Charlie intègre à sa communication des

notions enseignées en formation et la présence de contenus reliés à la dimension du schème. Une autre trace de développement est la présence à trois reprises d'un des trois comportements (C31 *Planifie : prise de décision concernant les actions*) pour cette compétence, alors qu'aucun n'avait été mobilisé au T1. Comme au T1, la métasupervision a fait émerger des contenus reliés à un OD et Charlie les communique cette fois en référant à trois des quatre composantes du schème (excepté *la composante adaptative*), centrées sur la place qu'elle souhaite se permettre en contexte de SC.

Stratégies pédagogiques. Cette compétence laisse plus de traces de développement qu'au T1, puisque deux types de changements sont observés pour trois composantes du schème (excepté la composante adaptative), soit la présence de contenus reliés à la dimension du schème et des contenus plus précis et en plus grand nombre. L'explicitation écrite de l'activité est donc un peu plus présente qu'au T1 et se transforme. La transformation se repère par l'apparition de trois nouveaux comportements mobilisés, soit C13 *Améliore la compréhension, incluant sa complexité*, C15 *Utilise des outils pour soutenir la SC* et C21 *Fait ressortir les perceptions de la PS à l'égard de la dynamique du counseling d'orientation*. Contrairement au T1, Charlie communique des OMA (2) au T2 en évoquant les composantes intentionnelle, procédurale et conceptuelle pour exprimer son souhait de conserver une activité qui lui permet de mobiliser des *attitudes et des habiletés relationnelles facilitantes en contexte de supervision clinique* et d'*Assumer une juste place à titre de personne superviseure dans la relation de supervision clinique*. Un seul OD est communiqué et celui-ci est relié au thème d'*Assumer une juste place à titre de personne superviseure dans la relation de supervision clinique*. La référence aux composantes intentionnelle et conceptuelle de sa compétence a commencé au T1 et se poursuit au T2. Ces résultats suggèrent une certaine évolution dans la compétence, puisque Charlie semble plus consciente de ce qu'elle mobilise dans son activité et manifeste de nouveaux comportements tout en référant à un spectre plus grand de composantes du schème.

Évaluation du développement de la PS. Cette compétence présente des traces de développement, notamment par deux types de changements (présence de contenu relié à la composante du schème et contenus plus précis et en plus grand nombre) pour deux composantes du schème (excepté les composantes adaptative et conceptuelle). Comme au T1, la mobilisation des comportements reliés à cette compétence ne se traduit pas en OMA puisqu'aucun n'a été communiqué. Bien que la fréquence des comportements diminue (-9), ils se diversifient au T2. En effet, deux nouveaux comportements sont mobilisés, soit C8 *Identifie les forces professionnelles et personnelles de la PS, de même que ses faiblesses*

et C24 *Donne de l'information négative ou positive, verbale ou écrite dans l'intention d'affaiblir ou de renforcer des aspects précis du comportement, des pensées ou des sentiments de la PS*. Ceux-ci font écho à un OD communiqué par Charlie, soit *d'Accorder une place de choix à la PS en rencontre de SC*, thème présent au T1 en OD. Charlie porte donc une attention particulière à cette dimension de la pratique de SC en développement.

Pratique réflexive. Cette compétence présente moins de traces de développement qu'au T1. En effet, aucun changement dans l'explicitation productive de l'activité de Charlie n'a été repéré. De même, aucun OMA n'a été communiqué. Une baisse du seul comportement pour cette compétence (C33 *Identifie ses propres forces et faiblesses en tant que personne superviseure*) est observée, puisqu'il n'a pas été repéré au T2. Enfin, Charlie communique un OD en faisant référence à la dimension conceptuelle tout en focalisant sur la juste place comme personne superviseure qu'elle souhaite assumer. Ce résultat pourrait s'expliquer par le design de la formation qui investit davantage dans la réflexivité après les expériences de SC que dans un enseignement de pratique réflexive pendant l'activité de SC.

4.4.3.2 Synthèse

Charlie traverse les deux expériences de SC dans le cadre de la formation en offrant une SC qui a été appréciée par les personnes supervisées en raison du dépassement du seuil d'efficacité (T1=89; T2=90). L'explicitation de la pratique de SC évolue au T2 principalement par la présence de contenus reliés au schème et davantage de précision à l'égard de contenus déjà évoqués au T1, en plus de notions enseignées dans le cadre de la formation. Toutefois, lorsque Charlie explicite son activité de SC en développement, la composante adaptative (Inférence) du schème semble moins s'opérer au contraire des trois autres qui sont communiquées au T2 pour la première fois ou encore s'enrichissent. Ce résultat peut s'expliquer par le manque de pratique et de situations rencontrées pour le permettre. Charlie a aussi moins tendance à exprimer des OMA et tend davantage à communiquer des OD. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait qu'elle en est à ses débuts tout en ayant comme base unique ses acquis de CO et ses expériences à titre de PS. Ses objectifs de développement dévoilés par la métasupervision permettent d'observer que Charlie est davantage préoccupée par son développement sur le plan de la place qu'elle peut assumer dans la relation de SC. Lorsque les compétences sont comparées, Alliance et Stratégies pédagogiques sont celles qui semblent le plus se développer. De plus, la compétence Pratique réflexive est celle qui semble le moins évoluer.

4.4.4 Cas-témoignage numéro 4 Claude

Q1) Quel(s) changement(s) sont observés dans l'explicitation productive de l'activité produite par les CO au sujet des six compétences considérant les quatre composantes du schème (*Anticipation, Règle d'action, Inférence, Invariant opératoire*) entre le début et la fin de la formation?

Sur le plan de l'*Anticipation*, les traces de développement ($n=9$) entre le début et la fin de la formation sont reliées à quatre catégories de changements et à cinq compétences (excluant *Évaluation du développement de la PS*).

1. Présence de contenus relatifs à la composante du schème *Anticipation* (1f) : Au T1, Claude évoque qu'elle n'avait pas en tête cette compétence en rencontre de SC, contrairement au T2, où elle intègre des contenus reliés à son intentionnalité (*Pratique réflexive*_extrait 6), soit celui d'instaurer une alliance qui se concentre sur l'établissement d'objectifs, les moyens pour les atteindre ainsi que la discussion sur les attentes et les rôles de SC.
2. Présence de notions enseignées dans le cadre de la formation (5f) : Plusieurs notions sont communiquées par Claude au T2. En effet, elle évoque des contenus relatifs à l'instauration d'une alliance de SC par des objectifs et des moyens d'y parvenir ainsi que la nature de la relation (*Alliance*_extrait 1). Elle a aussi l'intention de formuler des rétroactions à la PS et de faciliter les réflexions de cette dernière sur sa conceptualisation du problème (*Approches, modèles théoriques et pratiques*_extrait 2). Elle anticipe aussi son rôle de s'assurer que la PS assume les conséquences de ses actes (*Éthique et déontologie*_extrait 4) et de permettre d'accroître la compréhension de la PS (*Stratégies pédagogiques*_extrait 5) tout en identifiant pendant la rencontre ses forces et ses faiblesses à titre de personne superviseure (*Pratique réflexive*_extrait 6).
3. Présence de contenus au sujet de la manière dont la qualité de l'activité est jugée (2f) : Au T2, au contraire du T1 où elle mentionnait « Je trouve difficile de juger de la qualité de l'activité, car j'ai une vision floue de ce que devraient être les responsabilités du superviseur et du supervisé dans une telle relation », Claude est en mesure de communiquer des contenus relatifs au jugement de la qualité de son activité. Elle le fait notamment quand elle précise ses sources de jugement, soit l'observation de ses comportements en rencontre de SC tout en s'autoévaluant au sujet d'OD qu'elle s'était fixé (*Approches, modèles théoriques et pratiques*_extrait 2) ou encore quand elle observe la PS (répondre à ses questions de clarification) et les effets de ses interventions, par exemple la clarification au sujet des objectifs de rencontre (*Éthique et déontologie*_extrait 4).

4. Présence de contenus plus précis et en plus grand nombre d'éléments (1f) : Claude évoque des contenus au sujet de la nature de l'alliance de travail et l'ensemble de l'extrait intègre plusieurs précisions. Par exemple, au T1, Claude mentionnait vouloir créer une « *bonne alliance* », au T2, elle précise en quoi il s'agit d'une bonne alliance (*Alliance_extrait 1*).

Sur le plan de la *Règle d'action*, les traces de développement ($n=6$) entre le début et la fin de la formation sont reliées à trois catégories de changements et à cinq compétences, excluant *Alliance*.

1. Présence de contenus relatifs à la composante du schème *Règle d'action* (1f) : Bien que Claude mentionne dans les 2T estimer qu'elle n'a pas « mis en œuvre différentes actions en cours de rencontre » pour cette compétence, un changement se révèle quand même lorsqu'elle évoque une action, soit un positionnement plus méta (« je me suis questionnée sur les interventions que je posais ») pendant ses interventions de SC (*Pratique réflexive_extrait 11*).
2. Présence de notions enseignées dans le cadre de la formation (f3) : Claude réfère à des comportements attendus de SC ayant pour but, notamment de fournir des rétroactions à la PS, accroître la compréhension et l'apport de contenus formateurs (*Approche, modèles théoriques et pratiques_extrait 7*) en plus des angles d'exploration utilisés pour faciliter la réflexion sur les enjeux (*Éthique et déontologie_extrait 8*) ainsi que la pertinence de discuter avec la PS de la manière dont elle pourrait envisager travailler sur le défi rencontré pour identifier, par la suite, une ou des stratégies pédagogiques (*Stratégies pédagogiques_extrait 9*).
3. Présence de contenus plus précis et en plus grand nombre (2f) : Au T2, il est observé une augmentation de contenus relatifs aux actions mobilisées où Claude offre aussi des exemples (surlignés dans l'extrait) issus de sa deuxième rencontre de SC (*Évaluation du développement de la PS_extrait 10*). De plus, Claude mentionne avoir posé des actions (sans les préciser) et qu'elle se questionnait sur leurs effets (*Pratique réflexive_extrait 11*).

Sur le plan de l'*Inférence*, les traces de développement ($n=8$) entre le début et la fin de la formation sont reliées à trois catégories de changements et à cinq compétences, excluant *Pratique réflexive*.

1. Présence de contenus relatifs à la composante du schème *Inférence* (4f) : Dans les 2T, Claude ne précise pas d'ajustement clairement repérable dans la mobilisation de sa compétence. Toutefois, un changement apparaît lorsqu'elle est en mesure de constater une tendance dans son fonctionnement en SC (*Alliance_extrait 12*). Pour la compétence *Approches, modèles théoriques*

et pratiques, contrairement au T1, Claude évoque une tentative d'adaptation (« J'ai tenté de changer mon approche en formulant des hypothèses ») sans nécessairement préciser ce qui l'amène à celle-ci dans cette situation spécifique (*Approches, modèles théoriques et pratiques*_extrait 13). De plus, Claude évoque avoir été en mesure de procéder différemment au T2, et ce, à partir d'objectifs qu'elle s'était fixés (*Éthique et déontologie*_extrait 14). Claude souligne aussi sa tendance en matière de fonctionnement en SC, notamment son besoin de sécurité comme élément qui influence la mobilisation de son activité (*Stratégies pédagogiques*_extrait 15).

2. Présence de notions apprises dans le cadre de la formation (f3) : Dans sa communication écrite, Claude intègre la formulation d'hypothèses, la communication de ses intentions, la facilitation de la réflexion (*Approches, modèles théoriques et pratiques*_extrait 13) et s'assure que la PS assume les conséquences de ses actions (*Éthique et déontologie*_extrait 14). Elle observe aussi ne pas avoir mobilisé certains comportements attendus, par exemple ne pas avoir « offert de suggestions ou de conseils à la PS, sauf à la fin lorsque celle-ci me le demande » (*Stratégies pédagogiques*_extrait 15), signe qu'elle prend conscience de ce qui aurait pu être mobilisé dans les circonstances.
3. Présence de contenus plus précis et en plus grand nombre d'éléments (1f) : Dans les 2T, Claude communique davantage les freins de son adaptation à la situation de SC en précisant notamment l'usage répété de questions fermées. Au T2, sa communication est plus élaborée puisqu'elle relate (*Évaluation du développement de la PS*_extrait 16) des explications sur ses hypothèses liées aux difficultés d'adaptation, par exemple, l'impression de ne pas maîtriser le rôle professionnel occupé par la PS, ce qui entraîne des conséquences sur la mobilisation d'interventions qui pourraient sortir de son cadre habituel. Elle précise aussi que la difficulté qu'elle éprouve à se positionner en rôle d'experte l'amène à offrir peu de conseils.

Sur le plan de l'*Invariant opératoire*, les traces de développement ($n=8$) entre le début et la fin de la formation sont reliées à trois catégories de changements et aux six compétences.

1. Présence de contenus relatifs à la composante du schème *Invariant opératoire* (1f) : Au T2, Claude communique un contenu relié à la dimension conceptuelle du schème. Ainsi, au T1, Claude avait exprimé « Je n'ai aucune justification à apporter. Comme j'ai oublié de considérer cette compétence, j'ai l'impression que mes actions ne peuvent pas justifier la mise en place de certaines actions ». Au T2, elle intègre une discussion au sujet de la manière dont elle a tenté de

se mobiliser en faisant référence notamment à ses forces, à ses faiblesses et à l'atteinte des buts de SC (*Pratique réflexive*_extrait 22).

2. Présence de notions apprises dans le cadre de la formation (f4) : Au T2, Claude évoque sa vision de la SC qui permet de « mieux comprendre les dynamiques relationnelles à investiguer en supervision » (*Stratégies pédagogiques*_extrait 20), de susciter les réflexions chez la PS, d'offrir des pistes d'interventions et des conseils et de soulever les points à améliorer (même si ce n'est pas naturel encore à mobiliser) (*Évaluation du développement de la PS*_extrait 21). Claude communique aussi un fondement de la pratique de SC lorsqu'elle évoque l'entente mutuelle à l'égard des objectifs de SC et d'apprentissage ainsi que le réalisme à considérer selon le temps imparti (*Alliance*_extrait 17). Claude souligne aussi son intention d'offrir des rétroactions spécifiques sur la conceptualisation de la PS à l'égard de ses préoccupations, de formuler des apports de contenus formateurs, ainsi que d'aider la PS à comprendre la problématique rencontrée (*Approches, modèles théoriques et pratiques*, extrait 18).
3. Présence de contenus plus précis et en plus grand nombre (f3) : Claude communique des contenus ayant trait aux attentes de résultats qu'elle anticipe en focalisant son intervention sur l'importance qu'elle accorde à « la planification de l'objectif de rencontre » (*Éthique et déontologie*_extrait 19). De plus, sa communication se précise au T2 au sujet de ce qui peut justifier la manière dont elle se mobilise (*Stratégies pédagogiques*_extrait 20).

En somme, les quatre composantes du schème permettent d'observer des traces de développement des compétences. Trois principales catégories de changements se retrouvent pour l'ensemble des compétences, soit la présence : 1) de contenus relatifs à la dimension du schème, 2) de notions apprises dans le cadre de la formation et 3) de contenus plus précis et en plus grand nombre. La fréquence de changements selon chacune des dimensions du schème est similaire (9, 9, 11, 9), ce qui laisse percevoir un développement global de l'activité de SC. Ceci peut possiblement s'expliquer par le fait que Claude a déjà suivi une formation de SC de 12 heures avant celle-ci, ce qui peut l'aider à se développer sur plusieurs plans, puisque les contenus de la formation de 45 prennent appui sur des bases existantes.

Q2) *Quel(s) changement(s) sont observé(s) dans l'explicitation constructive de l'activité produite par les CO au sujet des six compétences considérant les quatre composantes du schème (Anticipation, Règle d'action, Inférence, Invariant opératoire) et des thèmes qui émergent entre le début et la fin de la formation?*

Les fréquences de contenus à *changer* (OD) et à *maintenir* (OMA) aux 2T sont similaires. Tout comme au T1, Claude communique davantage d'OD que d'OMA, alors qu'il aurait été possible de s'attendre à une augmentation d'OMA, trace d'un développement qui s'exprimerait en une activité qu'elle reconnaît comme telle. De la même manière qu'au T1, les réflexions portant sur ses OD sont multidimensionnelles puisque les quatre composantes du schème ont été retracées dans sa communication lors de la métasupervision (Tableau 4.17). Quelques changements sont toutefois observés concernant les compétences et les composantes du schème. En effet, au T2, toutes les compétences ont un contenu relié à un OD, contrairement au T1 où la compétence Éthique et déontologie n'en avait pas, signe de son développement.

Tableau 4.17 Distribution au T2 des composantes du schème selon les objectifs de développement et de maintien d'acquis de Claude et les compétences de SC

Compétences	À changer T2 Objectif de développement (OD)					À maintenir T2 Objectif de maintien d'acquis (OMA)				
	ANT	RA	INF	IO	Total	ANT	RA	INF	IO	Total
ALL	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
AMTP	1	0	2	0	3	0	0	0	0	0
ED	0	2	1	1	4	0	0	0	0	0
SP	3	2	1	1	7	0	0	0	1	1
EDPS	1	3	1	2	7	0	1	0	1	2
PR	1	0	0	1	2	0	0	0	0	0
Total	6	8	5	5	24	0	1	0	2	3

Note. ANT : Anticipation. RA : Règle d'action. INF : Inférence. IO : Invariant opératoire.

ALL : Alliance. AMTP : Approches, modèles théoriques et pratiques. ED : Éthique et déontologie. SP : Stratégies pédagogiques.

EDPS : Évaluation du développement de la PS. PR : Pratique réflexive.

Deux compétences sont davantage discutées en termes d'OD au T2, soit Stratégies pédagogiques et Évaluation du développement de la PS. Ces dernières ont aussi des OMA au T2 contrairement aux autres. Ces résultats suggèrent des traces de développement entre le début et la fin de la formation de telle sorte que Claude forge un cadre de référence pour d'éventuelles situations de SC, tout en reconnaissant dans une certaine mesure ce qu'elle a mobilisé, ce qui peut révéler une base de pratique qui s'installe. Les OMA et, plus spécifiquement les OD, dévoilent quatre thèmes discutés en contexte de métasupervision (Tableau 4.18). Les OMA sont essentiellement reliés au premier thème, soit celui d'accorder une place de choix à la PS dans la relation de SC, alors les OD touchent les quatre thèmes.

Tableau 4.18 Thèmes discutés au T2 par Claude en contexte de métasupervision

Thèmes et extraits	OMA	OD
Thème 1 : Accorder une place de choix à la PS dans la relation de supervision clinique Contenus qui évoquent l'importance que la personne superviseure souhaite accorder (<i>à changer</i>) ou accorde (<i>à maintenir</i>) à la PS. Prise de conscience encore plus importante que la relation de SC est centrale et qu'elle passe notamment par le lien créé et maintenu avec la PS.		
Extrait : EDPS_F04_T2_C_2 Permettre à la PS d'évaluer comment ça fonctionne pour elle face à la supervision reçue		X
Extrait : SP_F04_T2_M_1 Rétroaction positive de valider l'agir de la PS	X	
Extrait : SP_F04_T2_M_2 Questionner ce que la personne fait dans d'autres situations	X	
Extrait : AMTP_F04_T2_C_1 Aller plus loin dans le comportement attendu d'accroître la compréhension de la PS en allant plus dans ce qu'elle nomme dans ce cas-ci un vécu exprimé		X
Thème 2 : Assumer une juste place à titre de personne superviseure dans la relation de supervision clinique Réfère de nouveau à cette idée de « place dans la relation », mais cette fois, c'est celle de la personne superviseure dont il est question. Renvoie à un positionnement professionnel nouveau qui se développe dans le cadre de la formation suivie et qui se distingue en partie de celui adopté dans la pratique de CO.		
EDPS_F04_T2_C_1 Communiquer sa propre évaluation et de partager à ce sujet avec la PS		X
ED_F04_T2_C_1 Discuter avec la PS directement des rôles assumés, de comment la personne se sent en relation avec ses rôles, d'un point de vue éthique. Autrement dit, discuter des conflits de rôles possibles		X
SP_F04_T2_C_1 Travailler davantage avec des hypothèses à proposer à la PS et ajouter une exploration du ressenti		X
SP_F04_T2_C_2 Nommer plus directement ce que la personne superviseure fait, observe, propose		X
SP_F04_T2_C_3 Discuter de ses intentions d'intervention		X
PR_F04_T2_C_2 Évoquer ses intentions d'interventions		X
Thème 3 Privilégier des attitudes et des habiletés relationnelles facilitantes en contexte de supervision clinique Renvoie à ce qui se mobilise ou pas par la personne superviseure dès le départ d'une rencontre de SC et tout au long et qui sert la création et le maintien d'une saine relation en SC. L'attitude réfère ici à la disposition interne dans laquelle se mobilise la personne superviseure et qui peut s'observer par des comportements. Les habiletés relationnelles réfèrent davantage à un agir, dont les attitudes aidantes sont sous-jacentes.		
PR_F04_T2_C1 Intégrer de la flexibilité dans le plan de match au lieu d'être dans une ligne de conduite par crainte de tomber dans des patterns de fonctionnement en supervision		X
Thème 4 : Structurer la supervision clinique par différents moyens Renvoie principalement à ce que les PSC se proposent d'intégrer dans la pratique de SC en développement afin de mieux structurer les rencontres, notamment de mieux négocier les objectifs, de les clarifier, de les valider tout en tenant compte du temps imparti en rencontre de SC et que la rencontre de SC soit séquencée par différentes tâches à mobiliser plus d'une fois dans la même rencontre.		
All_F04_T2_C_5 Faire une rencontre préalable pour faire ces étapes (objectifs, entente)		X

Le changement principal, comparativement au T1, concerne la présence au T2 des thèmes deux et trois et l'augmentation des fréquences d'extraits analysés, soit de 12 au T2 comparativement à six au T1. De plus, Claude semble plus spécifiquement investir la place qu'elle souhaite prendre dans la relation de SC (Thème 2) comme objectif de développement.

Q3) Quel(s) changement(s) sont observé(s) dans les comportements attendus de supervision clinique mobilisés ou pas par les CO entre le début et la fin de formation?

Sur le plan des 33 comportements attendus de SC (Annexe S), un total de 91 comportements a été comptabilisé, comparativement à 95 au T1, répartis sur 18 catégories (22 au T1). Des cinq comportements les plus mobilisés au T1, deux demeurent, soit C18 *Questionne : recueille l'information* et C2 *Crée des conditions facilitantes à la supervision clinique (empathie, concrétude, respect, authenticité, immédiateté)* auxquels s'ajoutent C17 *Écoute : est présent* et C20 *Fait ressortir les sentiments de la PS lors de ses séances d'orientation ou de consultation*. Claude a mobilisé des comportements pour les six compétences au T2, une de plus (Pratique réflexive) qu'au T1. Le changement le plus notable touche la baisse des comportements de la compétence Évaluation du développement de la PS. Une hausse du C17, qui s'explique par l'activation du mode galerie de Zoom au T2, et du C20 est aussi notée.

Claude se maintient dans la mobilisation globale des comportements avec une légère baisse au T2. Toutefois, elle tend à réduire les comportements d'évaluation et augmente sa communication empathique dans un objectif pédagogique. Ce changement peut s'expliquer par ses OD, soit de réduire le nombre d'objectifs qu'elle se fixe lors des rencontres de SC et de se concentrer sur certains qu'elle a exprimés lors de la métasupervision :

« Et dans le fond pour cette rencontre-là, je m'étais mis des petits objectifs à avoir... bien, j'aimerais ça avoir un début, un semblant de fin et le plus gros objectif, c'était d'aller travailler le senti de la personne. Donc, c'était sur ça que je voulais travailler, en essayant de garder le plan de match en tête des différentes affaires qu'on devait travailler, mais ça précisait quand même beaucoup. »

Q4) Quel(s) changement(s) sont observé(s) dans la perception d'efficacité de la supervision clinique des CO entre le début et la fin de la formation?

La personne qui a été supervisée par Claude au T2 a perçu la supervision offerte comme efficace puisque le score (92/104) dépasse le seuil d'efficacité fixé à 73/104. Ce score est le même que celui obtenu au T1. Les différences entre les 2T s'observent plutôt lors de la comparaison des scores d'objectifs de SC (Tableau 4.19).

Tableau 4.19 Scores aux 2T des trois objectifs de supervision clinique pour Claude

Objectifs de SC	T1	T2
Normatif	77,7 %	77,8 %
Régulateur	97,5 %	95 %
Formatif	89,2 %	92,9 %

Les pourcentages des trois objectifs de SC au T2 se rapprochent de ceux du T1 et l'objectif normatif demeure celui qui est le moins satisfaisant des trois. Il semble donc que l'activité de SC de Claude a un peu moins tendance à favoriser l'objectif normatif, comparativement aux autres objectifs, autrement dit à contribuer à l'importance qu'accorde la PS au fait de recevoir de la SC et que celle-ci puisse améliorer la qualité de ses interventions en orientation. Il s'avère difficile de déceler des traces de développement entre les 2T à l'égard de la satisfaction globale. Ceci témoigne des acquis de Claude qui se manifestent dès le début de la formation.

4.4.4.1 Constats au T2 pour les six compétences

Alliance. Des traces de développement sont observées quand Claude explicite à l'écrit son activité de SC. Trois composantes du schème sont discutées et les changements sont reliés à trois catégories, soit la présence de notions enseignées en formation de SC, des contenus plus précis et en plus grand nombre et la présence de contenus reliés à la composante du schème. Claude mobilise aussi un peu plus de comportements attendus au T2 (+4) et le comportement C18 *Questionne : recueille l'information* demeure plus fréquent aux 2T, une tendance dans le style d'intervention de Claude. Cette dernière ne communique pas d'OMA en contexte de métasupervision. Ainsi, les traces de développement qui se dévoilent par d'autres sources de données ne se transposent pas en OMA au T2, comme si elle en était moins consciente ou elle focalisait davantage sur des OD. À ce propos, elle souhaite *Accorder de l'importance à la PS dans la*

relation de SC, thème qui traverse la formation et le thème *Structurer la SC par différents moyens* apparaît au T2. Elle le fait principalement en abordant les composantes intentionnelle, procédurale et adaptative du schème.

Approches, modèles théoriques et pratiques. Les traces de développement de cette compétence sont moins présentes que celles de la compétence Alliance. Toutefois, les changements dans l'explicitation écrite de l'activité sont reliés aux quatre composantes du schème et, plus particulièrement, à la présence de notions enseignées en formation, en plus de contenus relatifs à la manière de juger la qualité de son activité et la présence d'éléments reliés à une composante du schème. Claude ne communique toutefois pas d'OMA en contexte de métasupervision et focalise de nouveau sur des OD en souhaitant accorder une place de choix à la PS dans la relation de SC. De plus, le comportement C12 *Enseigne : en informant et en éduquant* n'est pas mobilisé dans les 2T. Cette partie plus formatrice des objectifs de SC, qui exige de communiquer ses savoirs, ne semble pas s'intégrer dans le cadre de cette formation. De plus, une baisse de C16 *Formule : résume, analyse, synthétise et explique* est remarquée. Ces derniers résultats reliés aux OD pourraient suggérer que Claude s'est davantage attardée à créer et à maintenir une alliance de SC, ce qui est cohérent avec la hausse des comportements pour cette compétence et la présence du thème *Accorder une place de choix à la PS*.

Éthique et déontologie. La compétence laisse davantage de traces de développement au T2 dans l'explicitation productive de l'activité de Claude. Les quatre catégories de changements touchent l'une ou l'autre des quatre composantes du schème avec une plus forte présence de notions enseignées en formation de SC. Claude conserve au T2 son acquis de mobilisation du comportement attendu C31 *Planifie : prise de décision concernant les actions*. De plus, les OD sont plus repérables au T2 qu'au T1. Ainsi, elle focalise davantage sur son rôle de superviseure auprès de la PS. Lorsqu'elle communique ses OD, elle le fait en référant principalement aux composantes procédurale et conceptuelle du schème et un peu moins aux composantes intentionnelle et adaptative. La compétence Éthique et déontologie semble avoir fait un bon en développement, même si elle davantage composée d'OD que d'OMA. Ainsi, Claude projette comment elle souhaite se mobiliser sur ce plan lors d'éventuelles SC.

Stratégies pédagogiques. Cette compétence présente des traces de développement notamment lorsque Claude explicite à l'écrit sa pratique de SC et le fait en abordant les quatre composantes du schème. De plus, trois catégories de changements sont notées, avec une prépondérance pour la présence de notions

enseignées dans le cadre de la formation. Une trace de développement est aussi observée dans l'augmentation des comportements attendus (+5), notamment C20 *Fait ressortir les sentiments de la PS lors de ses séances d'orientation ou de consultation* (+5). Claude souhaite continuer à accorder une place de choix à la PS en rencontre de SC en validant l'agir de la PS et en explorant les actions dans d'autres situations d'intervention pour ensuite les investir dans la situation actuelle. Accorder une place de choix à la PS fait partie de ses OD en plus d'assumer une juste place à titre de personne superviseure. Lorsque Claude évoque ses OD, elle le fait en abordant les quatre composantes du schème avec une légère prépondérance pour la composante intentionnelle (Anticipation). Enfin, Claude n'a pas intégré dans les 2T quelques comportements de la compétence tels que C10, C11, C12 et C15²⁰. Ces derniers ne semblent pas s'être développés dans la pratique de SC et exigent d'agir avec une influence plus marquée que les autres comportements.

Évaluation du développement de la PS. Des traces de développement se présentent pour cette compétence, notamment lorsque Claude explicite son activité à l'écrit dans laquelle il est possible de repérer trois catégories de changements entre les 2T, soit la présence de notions enseignées en formation de SC, la présence de contenus plus précis et en plus grand nombre et des contenus relatifs à la composante du schème. Ces changements sont reliés à l'une ou l'autre des trois composantes du schème, excepté la composante intentionnelle (Anticipation). De plus, Claude projette à la fois accorder une place de choix à la PS et assumer une juste place dans la relation de SC. Ce dernier thème traverse son expérience de formation. Les OD sont plus nombreux et s'accompagnent notamment d'une réduction importante des comportements, soit de 24 au T1 à 9 au T2. Les comportements C7, C8 et C16²¹ sont moins mobilisés qu'au T1. Il est possible que Claude ait centré son intervention sur d'autres compétences telles qu'Alliance et Stratégies pédagogiques ou que la rencontre de SC ait été moins propice à la mobilisation de certains comportements au T2, considérant qu'il n'est pas toujours nécessaire de mobiliser l'ensemble des comportements attendus dans une rencontre de SC. Bien que les comportements soient moins présents, ainsi que les OMA pour cette compétence, Claude est en mesure de formuler plusieurs axes de développement de sa pratique de SC. Lorsque Claude aborde ses OD, elle le fait en référant aux quatre

²⁰ C10 Effectue des interventions de supervision appropriées incluant des jeux de rôles et l'inversion de rôles; C11 Donne directement des suggestions et des conseils; C12 Enseigne : en informant et en éduquant; C15 Utilise des outils pour soutenir la SC.

²¹ C7 Détermine à quel point la PS a développé et appliqué sa propre conception de l'orientation; C8 Identifie les forces professionnelles et personnelles de la PS, de même que ses faiblesses; C16 Formule : résume, analyse, synthétise et explique.

dimensions du schème, ce qui témoigne d'un changement comparativement au T1, où la composante adaptative était absente.

Pratique réflexive. Une évolution se présente au T2, puisqu'au T1, les traces de développement étaient peu présentes. Ces dernières s'observent au T2 par trois catégories de changements (présence de notions enseignées, de contenus plus précis et en plus grand nombre et reliés à une dimension du schème) retracés dans l'explicitation productive de l'activité de Claude, avec une prépondérance pour la présence de notions enseignées en formation reliées à l'une ou l'autre des composantes du schème. Claude intègre la mobilisation au T2 du seul comportement attendu (C33 *Identifie ses propres forces et faiblesses en tant que personne superviseure dans le cadre de cette formation pour la compétence en question*), alors qu'il était absent au T1. Ces traces de développement ne se retrouvent toutefois pas dans les OMA, puisque Claude n'en communique aucun au T2, comme c'était le cas au début de la formation. Les OD abordés par Claude sont reliés au thème *Assumer une juste place à titre de personne superviseure* en invoquant ses intentions d'intervention et à celui de privilégier des attitudes et des habiletés facilitantes en contexte de SC en étant plus flexible sur la conduite de la SC. Elle communique ses OD en référant à trois composantes du schème, avec une présence plus marquée de la composante conceptuelle (Invariant opératoire). Toutefois, la composante adaptative (Inférence) est absente.

4.4.4.2 Synthèse

Claude se présente en formation et traverse l'expérience de la première rencontre de SC avec ses acquis de CO et deux expériences de SC appréciées par les personnes supervisées en raison du seuil d'efficacité dépassé aux 2T (T1=92/104; T2=92/104). Claude communique toutefois peu ses acquis en raison d'absence d'OMA pour quatre des six compétences. Cependant, l'explicitation écrite de la mobilisation de ses compétences démontre qu'elle tend à intégrer des notions enseignées dans le cadre de la formation en plus d'aborder son développement en faisant référence aux quatre composantes du schème. Les comportements attendus de SC, tantôt à la baisse, tantôt à la hausse au T2, semblent informer de la possible focalisation de Claude sur certaines compétences, dont Alliance et Stratégies pédagogiques. Claude est en mesure de communiquer des OD pour l'ensemble des compétences à partir des quatre composantes du schème où la composante adaptative (Inférence) est moins présente que les autres. Les OD suggèrent l'importance qu'elle accorde à la place respective de la personne superviseure et supervisée dans leur relation de SC.

4.4.5 Cas-témoignage numéro 5 Dominique

Q1) *Quel(s) changement(s) sont observés dans l'explicitation productive de l'activité produite par les CO au sujet des six compétences considérant les quatre composantes du schème (Anticipation, Règle d'action, Inférence, Invariant opératoire) entre le début et la fin de la formation?*

Sur le plan de l'Anticipation, les traces de développement ($n=6$) entre le début et la fin de la formation sont reliées à deux catégories de changements et à cinq compétences, excluant Alliance.

1. Présence de contenus relatifs à la composante du schème Anticipation (2f) : Au contraire du T1, Dominique communique des attentes, soit la reconnaissance du vécu de la PS, de la personne superviseuse et de potentielles impasses dans la relation de SC (*Pratique réflexive_extrait 5*), en plus de faciliter la compréhension de l'impasse dans laquelle la PS se trouve (*Évaluation du développement de la PS_extrait 4*).
2. Présence de notions enseignées dans le cadre de la formation (f4) : Dominique communique son intention de reconnaître l'expertise et les limites de la pratique de la SC, d'aborder les normes de pratique (*Éthique et déontologie_extrait 2*), de clarifier des objectifs de SC, d'évaluer des apprentissages lors de la rencontre de SC (*Stratégies pédagogiques_extrait 3*) et d'utiliser le cycle d'exploration de l'expérience de la PS enseigné en formation (*Évaluation du développement de la PS_extrait 4; Approches, modèles théoriques et pratiques, extrait 1*).

Sur le plan de la Règle d'action, les traces de développement ($n=6$) entre le début et la fin de la formation sont reliées à deux catégories de changement et aux six compétences.

1. Présence de notions enseignées dans le cadre de la formation (f4) : Dominique évoque au T1 un cadre de référence issu de sa pratique de CO (ratio idéal de commentaires positifs et négatifs, approche cognitive-comportementale, approche de codéveloppement). Le changement observé au T2 est l'intégration, à celui-ci, de notions issues de la formation, soit de permettre la rétroaction de la PS au sujet de la supervision reçue, de réduire l'inégalité de pouvoir, de discuter du rôle et de l'approche de la personne superviseuse (*Alliance_extrait 6*) et de réfléchir aux impasses selon différents points de vue (*Approches, modèles théoriques et pratiques_extrait 7*). De plus, des actions sont communiquées par Dominique qui s'ancrent dans des notions enseignées soit l'objectif formatif de SC (*Éthique et déontologie_extrait 8*) ainsi que le cycle et les sphères

pertinentes d'exploration de l'expérience de la PS (*Évaluation du développement de la PS*_extrait 10).

2. Présence de contenus plus précis et en plus grand nombre (2f) : Au T2, Dominique communique avec précision au sujet de la source d'évaluation (sentiment d'apprentissage/PS) dans la situation rencontrée de SC (*Stratégies pédagogiques*_extrait 9). Elle ajoute aussi du contenu lorsqu'elle précise des actions qu'elle mobilise lors de la rencontre de SC, soit de « Réagir et intervenir sur les pressentiments face au vécu de la PS » (*Pratique réflexive*_extrait 11).

Sur le plan de l'*Inférence*, les traces de développement ($n=2$) entre le début et la fin de la formation sont reliées à une catégorie de changement et à deux compétences excluant Éthique et déontologie, Stratégies pédagogiques, Évaluation du développement de la PS et Pratique réflexive.

1. Présence de notions enseignées dans le cadre de la formation (2f) : Dominique intègre des notions enseignées à sa communication, soit l'évaluation, la fonction de gardien de la profession²² et l'inégalité de pouvoir en SC (*Alliance*_extrait 12). De plus, bien qu'il soit difficile d'affirmer que le contenu est de type productif ou constructif, Dominique adapte son activité à partir de l'impasse et de l'objectif de SC et évoque une manière de fonctionner à favoriser, peu importe la situation (amorcer l'exploration avec la sphère du moi) (*Approches, modèles théoriques et pratiques*_extrait 13).

Sur le plan de l'*Invariant opératoire*, les traces de développement ($n=8$) entre le début et la fin de la formation sont reliées aux trois catégories de changements et à quatre compétences, excluant Stratégies pédagogiques et Pratique réflexive.

1. Présence de contenus relatifs à la composante du schème *Invariant opératoire* (1f) : Les contenus au T2 sont plus reliés à la composante du schème pour la compétence Alliance, puisqu'au T1, elle référerait davantage à des circonstances (p. ex., contexte de SC avec une collègue de classe). Au T2, elle évoque l'importance de l'établissement de l'alliance en SC et ses effets (*Alliance*_extrait 14).

²² Notre traduction de Gatekeeping qui renvoie à une facette du rôle de la personne superviseure qui se résume à s'assurer de la compétence des personnes qui souhaitent entrer dans la profession. Source : La supervision : Balises de pratiques, réflexions éthiques et encadrement réglementaire (p. 4). [04578ade-f5f1-4901-a982-7ab85e12835e \(ordrepsy.gc.ca\)](https://doi.org/10.1016/j.ordpsy.2018.04.001)

2. Présence de notions enseignées dans le cadre de la formation (f4) : Dominique communique au T2 ce qu'elle joint à ses fondements issus de la pratique de CO (p. ex., Alliance de travail) en précisant sa vision de la hiérarchie en contexte de SC entre collègues ou encore en contexte d'évaluation (*Alliance_extrait 14*). Elle communique aussi une conception de son rôle de superviseure qui se transforme à partir de notions vues dans le cadre de la formation telles que la dynamique de la PS, l'exploration de différentes sphères et la balance entre offrir un cadre et de la flexibilité (*Approches, modèles théoriques et pratiques_extrait 15*). Elle mentionne aussi le juste milieu à trouver entre le respect des normes de pratique et celui de la PS (*Éthique et déontologie_extrait 16*), en plus de l'évaluation qu'elle conceptualise au T2 en continu et non plus uniquement entre les rencontres de SC (*Évaluation du développement de la PS_extrait 17*).
3. Présence de contenus plus précis et en plus grand nombre (3f) : Dominique communique certaines de ses croyances qui guident son activité de SC. En effet, au T1, elle évoque le cadre de rencontre de SC comme élément conceptuel. Au T2, elle explicite l'importance qu'elle accorde dans l'équilibre à trouver entre offrir un cadre de SC et demeurer souple par rapport à celui-ci (*Approches, modèles théoriques et pratiques_extrait 15*). En ce qui a trait à la compétence Éthique et déontologie, dans les 2T, Dominique communique le même fondement conceptuel, soit le code de déontologie de son ordre professionnel, ainsi que la valeur de respect guidant les actions de SC. Au T2, elle précise toutefois ce contenu en mentionnant la responsabilité de protection du public, l'importance de la compassion et du respect des normes (*Éthique et déontologie_extrait 16*).

En somme, les quatre composantes du schème permettent d'observer des traces de développement des compétences. Une catégorie principale de changements se retrouve pour l'ensemble des compétences, soit la présence de notions apprises dans le cadre de la formation. La fréquence des changements selon chacune des composantes du schème (8, 8, 9) est similaire. Toutefois, la composante adaptative (Inférence) est la dimension qui présente la fréquence la plus faible (3). Elle se rapporte à deux compétences (Alliance et Approches, modèles théoriques et pratiques). Ainsi, l'activité de SC de Dominique semble moins se développer sur le plan adaptatif lorsqu'elle fait face à des défis en rencontre de SC. Ce résultat pourrait s'expliquer par le manque d'expérience de SC dans le cadre de la formation et d'un temps d'apprentissage possiblement insuffisant. Toutefois, deux changements sur trois à l'égard de la composante adaptative (Inférence) sont reliés à la compétence

Alliance, ce qui pourrait s’expliquer par des acquis antérieurs issus de la pratique de CO se transférant dans celle de SC.

Q2) Quel(s) changement(s) sont observé(s) dans l’explicitation constructive de l’activité produite par les CO au sujet des six compétences considérant les quatre composantes du schème (Anticipation, Règle d’action, Inférence, Invariant opératoire) et des thèmes qui émergent entre le début et la fin de la formation?

Comparativement au T1, la fréquence des contenus à *changer* (OD) et à *maintenir* (OMA) a baissé passant de 14 à 7 (à *changer*) et de 2 à 1 (à *maintenir*). Comme au T1, Dominique cible davantage d’OD que d’OMA (Tableau 4.20). Or, ils sont en nombre plus limité qu’au T1. Cette baisse des OD au T2 n’est toutefois pas accompagnée d’une hausse des OMA. De plus, un seul OMA fait appel à la composante conceptuelle (Invariant opératoire). Enfin, Dominique discute principalement en termes d’OD de la compétence Stratégies pédagogiques au T2, alors qu’au T1, elle aborde plutôt les autres compétences. Ce résultat peut être une trace de développement, puisque Dominique est en mesure d’envisager la manière dont elle pourrait se mobiliser ultérieurement, comparativement à ne pas savoir quoi faire, dans quel but, sous quels fondements et dans quelles conditions.

Tableau 4.20 Distribution au T2 des dimensions du schème selon les objectifs de développement et de maintien d’acquis et les compétences de SC (Dominique)

Compétences	À changer T2 Objectif de développement (OD)					À maintenir T2 Objectif de maintien d’acquis (OMA)				
	ANT	RA	INF	IO	Total	ANT	RA	INF	IO	Total
ALL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AMTP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ED	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
SP	1	0	2	2	5	0	0	0	0	0
EDPS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PR	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1
Total	1	0	2	4	7	0	0	0	1	1

Note. ANT : Anticipation. RA : Règle d’action. INF : Inférence. IO : Invariant opératoire.

ALL : Alliance. AMTP : Approches, modèles théoriques et pratiques. ED : Éthique et déontologie. SP : Stratégies pédagogiques.

EDPS : Évaluation du développement de la PS. PR : Pratique réflexive.

L’OMA et les OD dévoilent trois thèmes discutés en contexte de métasupervision (Tableau 4.21), comme au T1. Toutefois, le premier thème, *Accorder une place de choix à la PS dans la relation de supervision clinique*, n’est plus abordé au T2, alors que le troisième, *Privilégier des attitudes et des habiletés relationnelles facilitantes en contexte de supervision clinique*, le devient. Dominique évoque un seul OMA, consacrant sa communication en contexte de métasupervision à ses OD, de la même manière qu’au T1.

Tableau 4.21 Thèmes discutés au T2 par Dominique en contexte de métasupervision

Thèmes et extraits	OMA	OD
Thème 1 : Accorder une place de choix à la PS dans la relation de supervision clinique		
Contenus qui évoquent l'importance que la personne superviseure souhaite accorder (<i>à changer</i>) ou accorde (<i>à maintenir</i>) à la PS. Prise de conscience encore plus importante que la relation de SC est centrale et qu'elle passe notamment par le lien créé et maintenu avec la PS.		
Aucun contenu au T2, comparativement à quatre extraits au T1.		
Thème 2 : Assumer une juste place à titre de personne superviseure dans la relation de supervision clinique		
Réfère de nouveau à cette idée de « place dans la relation », mais cette fois, c'est celle de la personne superviseure dont il est question. Renvoie à un positionnement professionnel nouveau qui se développe dans le cadre de la formation suivie et qui se distingue en partie de celui adopté dans la pratique de CO.		
Extrait : EDPS_F04_T2_C_1 Communiquer sa propre évaluation et de partager à ce sujet avec la PS		X
Extrait : ED_F04_T2_C_1 Discuter avec la PS directement des rôles assumés, de comment la personne se sent en relation avec ses rôles, d'un point de vue éthique. Autrement dit, discuter des conflits de rôles possibles		X
Extrait : SP_F04_T2_C_1 Travailler davantage avec des hypothèses à proposer à la PS et ajouter une exploration du ressenti		X
Extrait : SP_F04_T2_C_2 Nommer plus directement ce que la personne superviseure fait, observe, propose		X
Extrait : SP_F04_T2_C_3 Discuter de ses intentions d'intervention		X
Extrait : PR_F04_T2_C_2 Évoquer ses intentions d'interventions		X
Extrait : PR_F05_T2_M_1 Poursuivre à ne pas se mettre de la pression pour régler le problème	X	
Thème 3 Privilégier des attitudes et des habiletés relationnelles facilitantes en contexte de supervision clinique		
Renvoie à ce qui se mobilise ou pas par la personne superviseure dès le départ d'une rencontre de SC et tout au long et qui sert la création et le maintien d'une saine relation en SC. L'attitude réfère ici à la disposition interne dans laquelle se mobilise la personne superviseure et qui peut s'observer par des comportements. Les habiletés relationnelles réfèrent davantage à un agir, dont les attitudes aidantes sont sous-jacentes.		
Extrait : PR_F04_T2_C1 Intégrer de la flexibilité dans le plan de match au lieu d'être dans une ligne de conduite par crainte de tomber dans des « patterns » de fonctionnement en supervision		X
Thème 4 : Structurer la supervision clinique par différents moyens		
Renvoie principalement à ce que les PSC se proposent d'intégrer dans la pratique de SC en développement afin de mieux structurer les rencontres, notamment de mieux négocier les objectifs, de les clarifier, de les valider tout en tenant compte du temps imparti en rencontre de SC et que la rencontre de SC soit séquencée par différentes tâches à mobiliser plus d'une fois dans la même rencontre.		
Extrait : All_F04_T2_C_5. Faire une rencontre préalable pour faire ces étapes (objectifs, entente)		X
Extrait : All_F04_T2_C_4 Définir les objectifs, les attentes, les étapes		X

La différence entre les 2T réside spécifiquement dans les sujets abordés pour chacun des thèmes et principalement pour le thème *Assumer une juste place à titre de personne superviseure dans la relation de SC* qui semble central dans le développement de SC de Dominique en raison de la fréquence. Ainsi,

Dominique souhaite travailler les dimensions d'évaluation, de possibles conflits de rôles, de ses apports (p. ex., des hypothèses) et de ses intentions d'intervention.

Q3) Quel(s) changement(s) sont observé(s) des comportements attendus de supervision clinique mobilisés ou pas par les CO entre le début et la fin de formation?

Sur le plan des 33 comportements attendus de SC, un total de 124 fréquences a été comptabilisé, comparativement à 100 au T1, tandis que 16 comportements sur 33 n'ont pas été mobilisés au T2, comparativement à 13 au T1 (Annexe T). Des cinq comportements mobilisés au T1, deux demeurent et augmentent en fréquence [C18 *Questionne : recueille l'information* et C22 *Crée des conditions facilitantes à la supervision clinique (empathie, concrétude, respect, authenticité, immédiateté)*], puis s'ajoutent trois comportements, soit C4 *Négocie des décisions mutuelles concernant la direction nécessaire aux expériences d'apprentissage de la PS*, C20 *Fait ressortir les sentiments de la PS lors de ses séances d'orientation ou de consultation* et C21 *Fait ressortir les perceptions de la PS à l'égard de la dynamique du counseling d'orientation*. Les comportements liés à la compétence Alliance sont plus fréquents principalement en raison de deux comportements, soit C22 et C17 *Écoute : est présent*. Une baisse dans la fréquence des comportements attendus est aussi observée pour les compétences Approches, modèles théoriques et pratiques ainsi qu'Éthique et déontologie.

Le patron de mobilisation des comportements de Dominique change de manière importante entre les 2T, et ce, pour cinq des six compétences, excepté Stratégies pédagogiques qui demeure assez stable. Toutefois, ce qui se démarque, c'est l'augmentation des comportements liés à la compétence Alliance qui s'explique notamment par le fait que le mode Galerie de Zoom a été activé au T2. Ainsi, le comportement C17 a pu être observé. Dominique semble aussi s'être davantage concentrée dans une communication de type empathique en raison de l'augmentation des comportements C22 et C21 et moins dans des comportements reliés à l'Éthique et la déontologie ou aux Approches, modèles théoriques et pratiques.

Q4) Quel(s) changement(s) sont observé(s) dans la perception d'efficacité de la supervision clinique des CO entre le début et la fin de la formation?

La personne qui a été supervisée par Dominique au T2 a perçu la supervision reçue comme efficace puisque le score 80/104 dépasse le seuil d'efficacité fixé à 73/104. Ce score est plus bas que celui obtenu au T1 (-13). Les changements entre les 2T s'observent aussi dans les scores liés aux objectifs de SC (Tableau

4.22), alors que les résultats pour l'objectif normatif augmentent et ceux des objectifs régulateur (-22,2) et formatif (-32,1) diminuent.

Tableau 4.22 Scores aux 2T des trois objectifs de supervision clinique pour Dominique

Objectifs de SC	T1	T2
Normatif	80,5 %	94,4 %
Régulateur	97,5 %	75 %
Formatif	89,2 %	57,1 %

Les diminutions peuvent être le reflet de défis rencontrés au T2 ayant trait à la manière dont Dominique a pu contribuer au développement des compétences en orientation et à celui de la capacité à mieux réguler le vécu découlant de l'intervention auprès des personnes clientes. L'adaptation à ces défis peut s'avérer plus difficile à mobiliser dans les premiers moments d'une pratique en développement.

4.4.5.1 Constats pour les six compétences

Alliance. Cette compétence au T2 présente des traces de développement par les mêmes sources de données qu'au T1, soit l'explicitation productive de l'activité et les comportements attendus. En ce qui a trait à la première source, deux catégories de changements sont observées. Ils sont reliés à l'une ou l'autre de trois composantes du schème, excepté la composante intentionnelle (Anticipation). Les changements sont plus fréquents pour les notions enseignées en formation (3) que pour les contenus reliés à une composante du schème (1). Les comportements attendus augmentent notamment en raison des comportements C22 *Crée des conditions facilitantes à la supervision clinique* (empathie, concrétude, respect, authenticité, immédiateté) et C4 *Négocie des décisions mutuelles concernant la direction nécessaire aux expériences d'apprentissage de la PS* qui révèlent une trace de développement. Deux nouveaux comportements sont aussi mobilisés au T2, soit C25 *Se montrer encourageante, optimiste et motivante* ainsi que C3 *Expliquer la procédure de SC*. Au T2, les OMA sont absents comme au T1, alors que les OD y sont moins présents qu'au T1, sinon le souhait de Dominique d'assumer son rôle de personne superviseure en relation de SC en évoquant les composantes adaptative et conceptuelle du schème. L'intégration de notions enseignées dans la formation et la mobilisation d'un plus grand nombre de comportements sont les deux aspects ayant les plus évolués.

Approches, modèles théoriques et pratiques. Cette compétence présente quelques traces de développement au T2, davantage par les OMA que par des OD, puisque ces derniers n'ont pas été communiqués au T2. Ainsi, les traces se dévoilent principalement des changements observés dans l'explicitation productive de l'activité et par la présence de notions enseignées (3f) en formation de SC et des contenus plus précis (1) et en plus grand nombre touchant l'une ou l'autre des quatre composantes du schème. Une baisse notable des comportements attendus est notée, laquelle s'explique notamment par la diminution des comportements C13 *Améliore la compréhension, incluant sa complexité* et C16 *Formule : résume, analyse, synthétise et explique*. De plus, deux comportements ne sont pas mobilisés par Dominique aux 2T, soit C5 *Fournit des rétroactions spécifiques sur la conceptualisation de la PS à l'égard des préoccupations de la personne cliente* et C12 *Enseigne : en informant et en éduquant*. Cette baisse de comportements pourrait être attribuable au faible résultat obtenu pour l'objectif formatif (57,1 %) au T2. Cette compétence présente un développement moins apparent que les précédentes et même une régression sur le plan des comportements attendus. Il est toutefois essentiel de mettre en perspective que cette baisse pourrait s'expliquer par différents facteurs, tels que la nature du sujet abordé en supervision, la dynamique relationnelle, la gestion du stress de la personne superviseure, le fait d'être plus consciente des apprentissages à faire, etc.

Éthique et déontologie. Cette compétence présente peu de traces d'acquis au T2. Tout comme au T1, Dominique ne communique pas d'OMA. Les seules traces de développement observées proviennent des changements dans l'explicitation productive de l'activité. Ainsi, la présence de notions enseignées en formation de SC est retracée de même que des contenus plus précis et en plus grand nombre. Dans ces changements, seules les composantes procédurales et conceptuelles du schème sont présentes dans la communication écrite. Aucun comportement n'a été repéré au T2, alors que deux des trois comportements attendus ont été mobilisés au T1. Ce résultat peut s'expliquer par la nature du sujet abordé ou encore par des défis rencontrés en SC faisant en sorte que cette compétence ne s'est pas mobilisée. Cela peut être le signe d'une compétence qui commence à s'installer et qui est insuffisamment ancrée pour être en mesure de se mobiliser dans des situations de SC différentes. Un OD lié à cette compétence a été communiqué par Dominique. Celui-ci se rapportant à la composante conceptuelle (Invariant opératoire) du schème. Dominique projette d'accorder une place de choix à la PS en changeant sa conception de devoir régler un problème qui l'amène, le cas échéant, à omettre de se préoccuper du vécu de la PS. Le développement de cette compétence est plus difficile à observer au terme de la formation de SC.

Stratégies pédagogiques. Comparativement aux précédentes, cette compétence présente davantage de traces de développement. Elles se révèlent, d'abord, par des changements dans l'explicitation productive de l'activité qui touchent les composantes intentionnelle et procédurale du schème et des contenus plus précis et en plus grand nombre ainsi que des notions enseignées en formation de SC. Les traces s'observent aussi par une légère augmentation des comportements attendus, particulièrement des comportements C20 *Fait ressortir les sentiments de la PS lors de ses séances d'orientation ou de consultation* et C21 *Fait ressortir les perceptions de la PS à l'égard de la dynamique du counseling d'orientation*. Des comportements attendus se dévoilent aussi dans les OD, puisqu'aux 2T, le comportement C23 *Décrit ses propres tendances à composer avec les relations interpersonnelles* n'est pas mobilisé. Au contraire du T1, où aucun OD n'a été communiqué, Dominique évoque dans le cadre de la métasupervision au T2 un objectif de l'ordre d'assumer une juste place à titre de superviseure dans la relation de SC et elle le fait en référant aux composantes intentionnelle, adaptative et conceptuelle du schème.

Évaluation du développement de la PS. Cette compétence était l'une pour laquelle le plus d'OD ont été observés au T1, ce qui n'est plus le cas au T2. Le nombre de comportements attendus a diminué (-7) au T2 et cela touche particulièrement le comportement C16 *Formule : résume, analyse, synthétise et explique*. Des OD se dégagent aussi des deux comportements non mobilisés aux 2T, soit C5 *Fournit des rétroactions spécifiques sur la conceptualisation de la PS à l'égard des préoccupations de la personne cliente* et C19 *Utilise des habiletés de confrontation quand il identifie des incohérences chez la PS*. Les quelques traces de développement pour cette compétence s'observent principalement par la présence de notions enseignées en formation. Ce changement ne touche toutefois pas la composante adaptative (Inférence) du schème.

Pratique réflexive. Cette compétence présente peu de traces de développement, comme au T1, et ces dernières s'observent essentiellement par deux changements dans l'explicitation productive de l'activité, soit la présence de contenus plus précis et en plus grand nombre ainsi que des contenus reliés à des composantes du schème, excepté la composante adaptative. Le seul OD communiqué par Dominique, qui s'exprime par la composante conceptuelle du schème, vise à *assurer une juste place à titre de superviseure dans la relation de SC*. Un autre OD découle cette fois de l'absence de mobilisation du comportement C33 *Identifie ses propres forces et faiblesses en tant que personne superviseure* en rencontre de SC. Les traces de développement de cette compétence sont ténues à la fin de la formation.

4.4.5.2 Synthèse

Dominique traverse l'expérience de la deuxième rencontre de SC avec ses acquis de CO et la SC offerte demeure appréciée par la PS, comme au T1, en raison du dépassement (T1=93/104; T2=80/104) du seuil d'efficacité. Une baisse est toutefois observée et apparaît en cohérence avec le peu de traces de développement pour certaines compétences. Ces quelques traces proviennent principalement dans l'explicitation productive de l'activité de SC où le changement le plus perceptible est relatif à la présence de notions enseignées en formation de SC dans la communication écrite (5/6 compétences), excepté *Pratique réflexive*. La composante adaptative (Inférence) de son activité est peu présente (4/6 compétences) dans les changements abordés au T2. Les comportements attendus sont, soit en baisse (AMTP, ED, EDPS), en hausse (ALL, SP) ou absents (PR). Les baisses sont plus importantes pour deux compétences (AMTP, ED). À la fin de la formation, les OMA ne sont pas communiqués, comme s'il a été plus difficile au T2 de retracer des acquis. Lorsque Dominique communique des OD, les pistes de développement les plus fréquentes ont trait à son rôle dans la rencontre de SC (Thème 2) et la composante conceptuelle (Invariant opératoire) du schème est celle qui se distingue par une présence plus marquée, ce qui est cohérent avec la présence plus importante de notions enseignées dans le cadre de formation. Ainsi, il semble que Dominique a développé son activité davantage sur le plan conceptuel.

4.4.6 Cas-témoin numéro 6 Maxence

Q1) *Quel(s) changement(s) sont observés dans l'explicitation productive de l'activité produite par les CO au sujet des six compétences considérant les quatre composantes du schème (Anticipation, Règle d'action, Inférence, Invariant opératoire) entre le début et la fin de la formation?*

Sur le plan de l'*Anticipation*, les traces de développement ($n=8$) entre le début et la fin de la formation sont reliées à trois catégories de changements et à cinq compétences à l'exception d'Alliance.

1. Présence de contenus relatifs à la composante du schème (1f) : Contrairement au T1, Maxence communique au T2 des éléments relatifs à ses attentes, soit de décoder, pendant et après la rencontre de SC, les limites qu'elle ressent durant la rencontre de SC (*Pratique réflexive*_extrait 6).
2. Présence de notions enseignées dans le cadre de la formation (5f) : Maxence évoque le modèle de SC enseigné dans le cadre de la formation (Tandem de Milne et Reiser, 2017) ainsi que le Triangle (*Approches, modèles théoriques et pratiques*_extrait 2) en plus de « la théorie et les codes de supervision clinique » bien que ces notions ne soient pas explicites (*Éthique et déontologie*_extrait

3). Les notions apprises sont aussi perceptibles lorsque Maxence émet la possibilité d'intégrer le jeu de rôles selon les besoins de la PS (*Stratégies pédagogiques_extrait 4*) ainsi que la communication de l'évolution de la PS entre le début et la fin de la rencontre (*Évaluation du développement de la PS_extrait 5*) en plus du décodage de limites pendant une rencontre de SC (*Pratique réflexive_extrait 6*).

3. Présence de contenus plus précis et en plus grand nombre d'éléments (2f) : Maxence communique quelques précisions sur des contenus déjà évoqués au T1, notamment l'ajout d'une action à mobiliser (expliquer à la PS sa position parmi les théories) et d'une autre source de rétroaction (ses ressentis) lui permettant de juger de la qualité de son activité (*Approches, modèles théoriques et pratiques_extrait 2*) en plus de la dimension éthique qui s'ajoute à celle de la déontologie exprimée au T1 (*Éthique et déontologie_extrait 3*).

Sur le plan de la *Règle d'action*, les traces de développement ($n=6$) entre le début et la fin de la formation sont reliées à trois catégories de changements et à cinq compétences, à l'exception d'Alliance.

1. Présence de contenus relatifs à la composante du schème *Règle d'action* (1f) : Au contraire du T1, Maxence communique au T2 des actions à mener de front (surlignées dans l'extrait), notamment discuter avec la PS, se mettre d'accord et laisser de la place à la PS (*Éthique et déontologie_extrait 8*).
2. Présence de notions enseignées dans le cadre de la formation (2f) : Au T1, Maxence précise des actions et est en mesure de les hiérarchiser tout en faisant référence à des notions antérieures à la formation, par exemple, de disposer de grilles d'analyse. Au T2, les actions sont différentes et font référence à des notions vues dans le cadre de formation (p. ex., création de l'alliance, besoins, objectifs) (*Évaluation du développement de la PS_extrait 10*). Dans les 2T, Maxence communique des actions pour le développement de sa pratique réflexive, et ce, avant et après la SC, mais n'évoque pas d'actions pendant la rencontre de SC au T1, ce qu'elle fait toutefois au T2. Celles-ci portaient sur des notions vues dans le cadre de la formation, soit l'autodécodage de ressentis de la personne superviseure (*Pratique réflexive_extrait 11*).
3. Présence de contenus plus précis et plus grand nombre d'éléments (f3) : Au T2, Maxence ajoute dans sa communication écrite des éléments de contenus (surlignés dans l'extrait) qui précisent ceux déjà communiqués au T1 (*Approches, modèles théoriques et pratiques_extrait 7*; *Éthique et déontologie_extrait 8*). De plus, les actions sont plus spécifiques au T2 (surlignées dans l'extrait)

(*Stratégies pédagogiques*_extrait 9) alors qu'au T1, elle évoquait adapter ses techniques pédagogiques ou encore préparer les techniques par étapes sans autre précision.

Sur le plan de l'*Inférence*, les traces de développement ($n=5$) entre le début et la fin de la formation sont reliées à trois catégories de changements et à cinq compétences, à l'exception de *Stratégies pédagogiques*.

1. Présence de notions enseignées dans le cadre de la formation (1f) : Au T2, Maxence communique une intégration de notions issues de la formation, soit la rétroaction de la PS durant la SC et les circonstances prises en considération pour adapter son activité (*Évaluation du développement de la PS*_extrait 15)
2. Présence de contenus plus précis et en plus grand nombre (f3) : Maxence précise et ajoute des contenus au T2 pour trois compétences, dont la vidéoconférence (*Alliance*_extrait 12). Elle intègre aussi les éléments de rétroactions évaluatives, de critiques et la communication de la PS (*Éthique et déontologie*_extrait 14). Pour la compétence Pratique réflexive, Maxence n'aborde pas d'éléments de circonstance pris en considération dans la rencontre de SC, autrement dit, dans l'action, qui auraient pu lui permettre d'adapter son activité, mais plus en aval, et ce, pour les 2T. Le changement observé au T2 est l'ajout d'un élément en amont de la rencontre de SC, soit les différentes rétroactions reçues et des simulations antérieures de SC (*Pratique réflexive*_extrait 16).
3. Présence de contenus relatifs à la composante du schème *Inférence* (1f) : Au T1, il est difficile de retracer des éléments de la composante adaptative, car la communication est peu élaborée. Cette communication est reprise au T2 (en gras dans l'extrait). Le principal changement au T2 est la présence d'éléments qui semblent davantage liés à la composante adaptative, puisque référant à des circonstances (« la personnalité de la PS, le temps imparti, la vidéo ») pour lesquelles Maxence doit s'adapter sans en préciser l'adaptation de manière spécifique (*Approches, modèles théoriques et pratiques*_extrait 13).

Sur le plan de l'*Invariant opératoire*, les traces de développement ($n=5$) entre le début et la fin de la formation sont reliées à deux catégories de changements et à cinq compétences à l'exception d'*Alliance*.

1. Présence de notions enseignées dans le cadre de la formation (f3) : Au T2, Maxence ajoute de nouvelles notions à son cadre de pratique en conseil d'orientation précisé au T1. Ces notions sont le ressenti et les objectifs de la SC (*Stratégies pédagogiques*_extrait 20), la dynamique de la PS, les

connaissances en SC (sans les préciser) (*Évaluation du développement de la PS_extrait 21*) et le modèle du Tandem enseigné (*Pratique réflexive_extrait 22*).

2. Présence de contenus plus précis et en plus grand nombre (2f) : Maxence enrichit des contenus déjà communiqués au T1 (situation de supervision et son cadre) précisément au sujet de ce qui lui permet d'optimiser son activité de SC, soit en ajoutant « aux besoins de la PS, sa personnalité et au processus enclenché » (*Approches, modèles théoriques et pratiques_extrait 18*). Les contenus au T1 a trait à ses valeurs, son expérience et au référentiel de métier et théorie de SC, alors qu'au T2, elle ajoute à ses éléments ses formations, la rétroaction reçue, le respect mutuel et le temps de parole (*Éthique et déontologie_extrait 19*)

En somme, les quatre composantes du schème permettent d'observer des traces de développement des compétences. Deux catégories de changements sont plus fréquentes pour l'ensemble des compétences, soit la présence de notions apprises dans le cadre de la formation ainsi que la quantité et la précision d'éléments abordés. Les fréquences de changement selon chacune des composantes du schème sont les mêmes pour les composantes procédurale et conceptuelle (8). La composante adaptative présente la fréquence la plus faible (5) alors que la composante intentionnelle obtient la plus grande (11). Ainsi, l'activité de SC semble moins se développer sur le plan adaptatif lorsque Maxence rencontre des défis. Ce résultat pourrait s'expliquer par le manque d'expériences de SC dans le cadre de la formation et d'un temps d'apprentissage insuffisant. Toutefois, elle anticipe davantage ses buts, se mobilise davantage comme c'est enseigné dans la formation et intègre des fondements qui sous-tendent ses actions.

Q2) *Quel(s) changement(s) sont observé(s) dans l'explicitation constructive de l'activité produite par les CO au sujet des six compétences considérant les quatre composantes du schème (Anticipation, Règle d'action, Inférence, Invariant opératoire) et des thèmes qui émergent entre le début et la fin de la formation?*

Aux 2T (Tableau 4.23), Maxence cible de manière plus marquée des OD, tout en repérant certains OMA. Au T2, la fréquence des OD augmente de trois comparativement au T1 et les OMA baissent de deux. Comparativement au T1, les contenus reliés aux OD au T2 sont liés aux six compétences, ce qui suggère une trace de développement, puisque Maxence est possiblement encore plus consciente de ce qu'elle a mobilisé en situation de SC et de la manière dont elle pourrait le faire dans d'éventuelles rencontres. Les OD communiqués par Maxence sont davantage reliés à trois compétences, soit Alliance, Éthique et déontologie et Stratégies pédagogiques. La composante du schème qui revient le plus souvent est la

procédurale (5), suivie de près de la conceptuelle (4). Maxence cible ainsi des procédures à suivre pour une prochaine expérience tout en misant sur des aspects conceptuels reliés à ses actions.

Tableau 4.23 Distribution au T2 des dimensions du schème selon les objectifs de développement et de maintien d'acquis de Maxence et les compétences de SC

Compétences	À changer T2 Objectif de développement (OD)					À maintenir T2 Objectif de maintien d'acquis (OMA)				
	ANT	RA	INF	IO	Total	ANT	RA	INF	IO	Total
ALL	0	2	1	0	3	0	0	1	0	1
AMTP	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1
ED	1	1	1	0	3	0	0	0	0	0
SP	1	1	0	1	3	0	0	0	0	0
EDPS	1	0	0	1	2	0	0	0	0	0
PR	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0
Total	3	5	2	4	14	0	0	1	1	2

Note. ANT : Anticipation. RA : Règle d'action. INF : Inférence. IO : Invariant opératoire.

ALL : Alliance. AMTP : Approches, modèles théoriques et pratiques. ED : Éthique et déontologie. SP : Stratégies pédagogiques.

EDPS : Évaluation du développement de la PS. PR : Pratique réflexive.

Lorsque Maxence communique des OD et des OMA, elle le fait dans une perspective de respect de la place de la PS dans la relation de SC (Thème 1) et de façon à assumer la sienne à titre de superviseuse (Thème 2) (Tableau 4.24). S'ajoutent aux OD, un souhait de structurer la SC par la gestion du temps et l'évaluation fréquente de l'alliance.

Tableau 4.24 Thèmes discutés au T2 par Maxence en contexte de métasupervision

Thèmes ²³ et extraits	OMA	OD
Thème 1 : Accorder une place de choix à la PS dans la relation de supervision clinique		
Contenus qui évoquent l'importance que la personne superviseuse souhaite accorder (<i>à changer</i>) ou accorde (<i>à maintenir</i>) à la PS. Prise de conscience encore plus importante que la relation de SC est centrale et qu'elle passe notamment par le lien créé et maintenu avec la PS.		
Extrait : EDPS_H06_T2_C_1 Intervenir de manière à discuter du ressenti de la PS au sujet de ce qui se passe en supervision et pas uniquement de travailler sur ce qui pourrait se passer selon l'objet de discussion		X
Extrait : All_H06_T2-M_3 La notion du temps, parce que X l'a beaucoup évoqué dans les précédents questionnements (inférence)	X	
Thème 2 : Assumer une juste place à titre de personne superviseuse dans la relation de supervision clinique Réfère de nouveau à cette idée de « place dans la relation », mais cette fois, c'est celle de la personne superviseuse dont il est question. Renvoie à un positionnement professionnel nouveau qui se développe dans le cadre de la		

²³ L'intégration des jeux de rôle et un nouvel essai de mobilisation de l'approche Tandem en SC sont des OD communiqués par Maxence, mais non classés dans les principaux thèmes.

formation suivie et qui se distingue en partie de celui adopté dans la pratique de CO. Réfère aussi aux stratégies d'autorégulation pouvant être mises en place pour mieux gérer le rôle de personne superviseure clinique.		
Extrait : PR_H06_T2_C_1 S'autoriser à intervenir dans le processus de manière plus active et d'être un peu plus encadrante		X
Extrait : AMTP_H06_T2_C_1 Essayer à nouveau l'approche du Tandem en précisant à la PS son rôle de soutien sans imposer un		X
Extrait : AMTP_H06_T2_M_1, Mais se dégage de ce qui est à changer l'intention de conserver le modèle d'intervention du Tandem	X	
Extrait : ED Anticipation_121_H06_T2 Ça aurait pu être plus questionné, sûrement (intention de la supervisée). Ce qui m'aurait peut-être permis de compléter encore au besoin, dire... bien voilà, je pourrais alors... grâce à ça, je comprends mieux ce que tu attends et je peux compléter sur base d'autres informations. Inférence_122_H06_T2. Je crois que c'est ça aussi, parfois je me laissais porter par ça, par ce qu'elle amenait naturellement d'une certaine façon.		X
Thème 3 Privilégier des attitudes et des habiletés relationnelles facilitantes en contexte de supervision clinique		
Renvoie à ce qui se mobilise ou pas par la personne superviseure dès le départ d'une rencontre de SC et tout au long et qui sert la création et le maintien d'une saine relation en SC. L'attitude réfère ici à la disposition interne dans laquelle se mobilise la personne superviseure et qui peut s'observer par des comportements. Les habiletés relationnelles réfèrent davantage à un agir, dont les attitudes aidantes sont sous-jacentes.		
Aucun contenu au T2, comparativement à un extrait au T1.		
Thème 4 : Structurer la supervision clinique par différents moyens		
Renvoie principalement à ce que les PSC se proposent d'intégrer dans la pratique de SC en développement afin de mieux structurer les rencontres, notamment de mieux négocier les objectifs, de les clarifier, de les valider tout en tenant compte du temps imparti en rencontre de SC et que la rencontre de SC soit séquencée par différentes tâches à mobiliser plus d'une fois dans la même rencontre.		
Extrait : All_H06_T2_C_7 Discuter du réalisme à faire/temps imparti		X
Extrait : All_H06_T2_C_6 Évaluer l'alliance plus fréquemment		X

Q3) *Quel(s) changement(s) sont observé(s) dans les comportements attendus de supervision clinique mobilisés ou pas par les CO entre le début et la fin de formation?*

Sur le plan des 33 comportements attendus de SC (Annexe U), 29 ont été comptabilisés au T2, contrairement à 70 au T1, répartis sur 13 des 33 comportements (21 au T1). Parmi les comportements les plus mobilisés au T1, le C18 *Questionne : recueille l'information* présente une diminution au T2. Sur le plan des compétences, l'Alliance est celle dont la baisse de comportements au T2 est la moins importante que les autres. Le comportement le plus mobilisé est le C17 *Écoute : est présent*. La fréquence de celui-ci a augmenté au T2 comparativement au T1. Maxence semble s'être mobilisée pour quelques comportements de SC, mais a toutefois été davantage en mode recueil d'informations au T2.

Le principal changement observé entre les 2T est une baisse de la mobilisation des comportements attendus de SC. Plusieurs facteurs (p. ex., objets de discussion, temps imparti, dynamique relationnelle,

caractéristiques des personnes superviseure et supervisée, contexte d'intervention) peuvent potentiellement influencer la mobilisation des compétences dans une situation de supervision. Conséquemment, il n'est pas aisé d'envisager ce changement telle une trace de développement ou encore comme un défi de mobilisation qui a été difficile à relever.

Q4) *Quel(s) changement(s) sont observé(s) dans la perception d'efficacité de la supervision clinique des CO entre le début et la fin de la formation?*

La personne qui a été supervisée par Maxence au T2 a perçu la supervision reçue comme efficace puisque le score 83/104 dépasse le seuil d'efficacité fixé à 73/104. Ce score est plus bas que celui obtenu au T1 (-6). Un changement entre les 2T s'observe aussi lors de la comparaison des scores d'objectifs de SC (Tableau 4.25), puisque les résultats sont renversés. Ainsi, les objectifs dont les résultats sont les plus élevés au T1 sont les plus faibles au T2 alors que celui qui était le plus bas est le plus élevé au T2.

Tableau 4.25 Scores aux 2T des trois objectifs de supervision clinique (Maxence)

Objectifs de SC	T1	T2
Normatif	88,8 %	75 %
Régulateur	95 %	77,5 %
Formatif	67,86 %	89,29 %

Les changements au T2 peuvent révéler plusieurs choses, comme une concentration de l'activité sur un objectif plutôt qu'un autre ou encore une mobilisation d'interventions plus compétente qui contribue à un changement vers une hausse de l'objectif formatif.

4.4.6.1 Constats pour les six compétences

Alliance. Cette compétence dévoile quelques traces de développement. En effet, l'explicitation productive de l'activité au T2 présente un contenu communiqué avec plus de précision et d'éléments qu'au T1. De plus, Maxence évoque un OMA qui est de continuer d'accorder une place de choix à la PS en rencontre de SC en considérant la valeur partagée du temps qui est importante pour la PS et qui demande d'adapter son activité. Les OD s'expriment principalement par le souhait de se préoccuper de la structure de la SC (Thème 4), notamment en discutant du temps imparti et du réalisme des objectifs ainsi qu'en évaluant l'alliance plus fréquemment. Lorsque Maxence évoque ses OD, elle le fait en référant aux quatre

composantes du schème. De plus, elle mobilise le même nombre de comportements aux 2T avec une variation de baisses et de hausses pour certains comportements, notamment la baisse au T2, de C22 *Crée des conditions facilitantes à la supervision clinique (empathie, concrétude, respect, authenticité, immédiateté)* et de C14 *Démontre des habiletés dans l'application de techniques d'orientation ajustées au contexte de travail*. Ces baisses peuvent suggérer un défi rencontré au T2 en relation avec le sujet abordé ou encore la dynamique de SC. Deux comportements ne sont toujours pas mobilisés au T2, soit C9 *Clarifie autant les besoins personnels (maniérisme comportemental, crises personnelles, apparence, etc.) que professionnels de la PS qui affecte le processus d'orientation* et C29 *A le sens de l'humour*.

Approches, modèles théoriques et pratiques. Cette compétence présente plus de traces de développement que la précédente. Celles-ci découlent notamment de l'explicitation productive de l'activité. Trois catégories de changements sont repérées touchant l'une ou l'autre des quatre composantes du schème, soit la présence de notions enseignées en formation de SC, des contenus plus précis et en plus grand nombre ainsi que la présence d'un contenu pour l'une des quatre composantes du schème. Toutefois, comme pour la compétence précédente, la fréquence des comportements mobilisés baisse. De plus, un seul comportement (C16 *Formule : résume, analyse, synthétise et explique*) est mobilisé comparativement à cinq au T2. Bien que certains comportements n'aient pas tous à se mobiliser dans une même rencontre de SC, le passage de l'ensemble des comportements à un seul suscite un questionnement. La réponse se trouve peut-être dans le sujet abordé lors de la rencontre, un défi rencontré ou encore une compétence insuffisamment stable dans son développement pour se mobiliser et se réguler comme au T1. Le thème *Assumer une juste place à titre de personne superviseure dans la relation de SC* est relié autant à un OMA qu'à un OD et par le même objet, soit l'approche enseignée du Tandem. Ainsi, Maxence souhaite continuer à s'en servir comme cadre de pratique et aussi à améliorer la manière de l'approcher notamment en présentant son rôle, sans entrer dans une imposition auprès de la PS. Lorsque Maxence communique ses OD, elle le fait principalement en référant à la composante conceptuelle (Invariant opératoire) du schème.

Éthique et déontologie. Les traces de développement pour cette compétence s'observent par trois changements au T2 dans les explicitations productives de l'activité dans l'une ou l'autre des quatre composantes du schème. En effet, Maxence communique des contenus intégrant des notions enseignées en formation de SC, une présence de contenus reliés à la composante du schème et des contenus plus précis et en plus grand nombre. Ce dernier changement est celui qui cumule le plus de fréquences (4). Une autre trace de développement s'observe dans la mobilisation au T2 d'un comportement attendu, soit C31

Planifie : prise de décision concernant les actions, lequel n'était pas mobilisé au T1. Les OD de Maxence se dévoilent notamment par l'absence de deux comportements au T2, soit C29 *Démontre et fait respecter des standards déontologiques et éthiques* et C32 *S'attend à ce que les PS assument les conséquences de leurs actions*. Les OD s'observent aussi lorsqu'elle communique avoir l'intention d'assumer une juste place à titre de personne superviseuse dans la relation de SC (Thème 2) en questionnant et en clarifiant davantage le besoin pour ne pas simplement se laisser emporter par la communication de la PS. Elle le fait en référant aux composantes intentionnelle (Anticipation), procédurale (Règle d'action) et adaptative (Inférence) du schème. À noter que Maxence ne communique d'elle-même aucun OMA au T2 contrairement au T1.

Stratégies pédagogiques. Cette compétence laisse des traces de développement notamment par la présence de deux changements reliés à trois composantes du schème, à l'exception de la composante adaptative. En effet, Maxence communique un contenu relié à des notions enseignées en formation, en plus de contenus plus précis et en plus grand nombre. Malgré la baisse de comportements (-8) au T2, une légère augmentation est remarquée pour le comportement C20 *Fait ressortir les sentiments de la PS lors de ses séances d'orientation ou de consultation*. Le comportement C11 *Donne directement des suggestions et des conseils* est le plus affecté par la baisse. Ces résultats peuvent possiblement s'expliquer par une orientation un peu différente de la mobilisation de cette compétence. Maxence a pu être plus sensible au vécu de la PS et moins aux interventions relatives à la formulation de conseils. Lorsque Maxence communique ses OD, elle le fait principalement au sujet des jeux de rôles qu'elle souhaite intégrer à sa pratique, bien que ce contenu ne soit pas relié à un thème. Elle le fait en référant aux composantes intentionnelle (Anticipation), procédurale (Règle d'action) et conceptuelle (Invariant opératoire) du schème.

Évaluation du développement de la PS. Cette compétence laisse des traces de développement notamment par la présence de deux catégories de changements reliés aux quatre composantes du schème. En effet, Maxence communique principalement des contenus qui intègrent des notions enseignées en formation et un contenu plus précis qu'au T1. Différemment du T1, Maxence ne communique pas d'OMA. De plus, une baisse marquée des comportements mobilisés est observée (-17) avec une étendue plus restreinte des types de comportements (de 6 à 2). La baisse est surtout remarquée pour les comportements C6, C16 et C5. De plus, deux comportements ne sont pas mobilisés aux 2T, soit C19 et C24. En plus de ses OD,

Maxence communique l'intention d'accorder une place de choix à la PS (Thème 1), notamment en amorçant des discussions sur le ressenti de la PS.

Pratique réflexive. Cette compétence présente quelques traces de développement, notamment dans l'explicitation productive de l'activité où trois catégories de changements ont été observées pour l'une ou l'autre des quatre composantes du schème. Le changement le plus fréquent concerne la présence de notions enseignées en formation, un contenu relié à une composante du schème et un autre communiqué avec plus d'éléments et de précision. Maxence ne communique pas d'OMA au T2 et le seul comportement à mobiliser pour cette compétence ne l'a pas été contrairement au T1. Les OD communiqués par Maxence révèlent qu'elle souhaite assumer une juste place à titre de personne superviseure (Thème 2) en référant aux composantes procédurale et conceptuelle et plus spécifiquement en s'autorisant à intervenir dans le processus de manière plus active tout en étant plus encadrante.

4.4.6.2 Synthèse

Maxence se présente en formation et traverse l'expérience de la deuxième rencontre de SC avec ses acquis de CO. La deuxième rencontre de SC est appréciée par la PS (73/104) en raison du dépassement du seuil d'efficacité (T2 = 83/104), même si le résultat est plus faible au T2. Cette diminution s'observe aussi dans les comportements attendus. La baisse d'appréciation au T2 et des comportements mobilisés pour cinq des six compétences, excepté Éthique et déontologie, suggèrent un lien possible entre les deux. Ces changements peuvent être attribuables à des enjeux vécus dans la deuxième rencontre de SC, des compétences insuffisamment stables pour répondre à la particularité de la deuxième SC ou encore des objets de discussion qui peuvent se prêter à une mobilisation moindre de certaines compétences. Des changements démontrent toutefois des traces de développement dans toutes les compétences et davantage dans certaines comme Alliance et Approches, modèles théoriques et pratiques. Le changement le plus fréquent concerne la précision et l'augmentation des contenus communiqués par rapport au T1 (12f), suivi de la présence de notions enseignées en formation de SC (7f). Maxence démontre aussi au T2 des traces de son développement qui touchent l'ensemble des composantes du schème, et ce, pour quatre des six compétences, ce qui témoigne de son regard multidimensionnel porté sur sa pratique. De plus, elle tend à réfléchir à la fois dans une perspective pragmatique (RA) et compréhensive (IO). Les OMA sont présents seulement pour deux compétences (Alliance et Approches, modèles théoriques et pratiques) et concernent deux thèmes soit d'accorder une place de choix à la PS et d'assurer une juste place comme superviseure. Des OD sont communiqués pour l'ensemble des compétences lors de la métasupervision en

faisant référence aux quatre composantes du schème avec une légère prépondérance pour les composantes procédurale et conceptuelle et moins pour la composante adaptative. Les thèmes sont relatifs à assumer une juste place à titre de personne superviseure pour quatre des six compétences et structurer la SC par différents moyens.

4.5 Présentation transversale des six cas-témoins à la fin de la formation

4.5.1 Question de recherche 1

Quel(s) changement(s) sont observés dans l'explicitation productive de l'activité produite par les CO au sujet des six compétences considérant les quatre composantes du schème (Anticipation, Règle d'action, Inférence, Invariant opératoire) entre le début et la fin de la formation?

Des changements sont observés dans les contenus explicités entre les 2T pour les quatre composantes du schème et les six compétences à développer dans le cadre de la formation (Tableau 4.26). Les deux composantes qui se démarquent en termes de fréquence de changement sont l'intentionnelle (Anticipation) qui obtient la fréquence la plus élevée (48) et l'adaptative (Inférence) pour la fréquence la plus faible (23). Ainsi, une trace marquée du développement est l'évolution d'une intentionnalité de manière plus prononcée qui ne se traduit pas par la capacité d'anticiper des buts et des résultats de ses actions. Toutefois, l'adaptation de l'activité de SC à des circonstances, aux défis rencontrés en rencontre de SC évolue moins. Il semble donc que l'adaptation est plus difficile ou encore que le repérage de celle-ci soit plus ardu en début de développement d'une pratique.

Les composantes procédurale (Règle d'action) et conceptuelle (Invariant opératoire), pour leur part, évoluent sans grande différence entre elles, respectivement de 31 et 37. Ainsi, au terme de la formation, la dimension pragmatique de l'activité (je fais), ainsi que conceptuelle et compréhensive (j'intègre et je repère ce qui justifie mon activité et m'aide à focaliser sur les interventions pertinentes) ont aussi évolué.

La compétence Approches, modèles théoriques et pratiques est celle qui présente le plus de changements (37) alors que Pratique réflexive est celle qui en manifeste le moins (15). Ainsi, user d'approches, de modèles théoriques et pratiques autant en SC qu'en orientation pour aider la PS évolue davantage que l'identification de ses propres limites, à titre de personne superviseure en rencontre de SC.

Tableau 4.26 Fréquences des changements selon les composantes du schème et les compétences (n=6)

	Anticipation (Intentionnelle)	Règle d'action (Procédurale)	Inférence (Adaptative)	Invariant opérateur (Conceptuelle)	Total compétences
Compétences					
ALL	8	5	5	6	24
AMTP	10	8	9	10	37
ED	9	4	3	6	22
SP	8	5	3	6	22
EDPS	5	6	2	6	19
PR	8	3	1	3	15
Total composantes	48	31	23	37	139 changements

Note. ALL : Alliance. AMTP : Approches, modèles théoriques et pratiques. ED : Éthique et déontologie. SP : Stratégies pédagogiques. EDPS : Évaluation du développement de la PS. PR : Pratique réflexive.

Les changements répertoriés, nonobstant la compétence ou la composante du schème, forment cinq catégories (Tableau 4.27). Les trois changements les plus fréquents sont la présence de notions enseignées dans le cadre de la formation, celle de contenus plus précis et en plus grand nombre et celle liée à de contenus relatifs à la composante du schème. Ces trois changements sont reliés aux quatre composantes du schème, aux six compétences et aux six cas-témoins, contrairement aux changements les moins marqués, soit la présence de contenus reliés à la manière de juger la qualité de l'activité et celle d'une hiérarchisation des actions. En effet, le changement portant sur le jugement de la qualité de l'activité est uniquement relié à la composante intentionnelle (Anticipation) et celui de la hiérarchisation des actions à la composante procédurale (Règle d'action). Ceci peut expliquer, en partie, la plus faible représentation de ces deux changements. Les fréquences ciblent les changements les plus marqués et leur nature informe sur ce qu'il est possible de comprendre de ceux-ci. Les paragraphes qui suivent visent à fournir des explications au sujet des cinq changements.

Tableau 4.27 Fréquences des cinq catégories de changements dans l'explicitation productive de l'activité de SC

Catégories de changements	Fréquences	Compétences	Cas-témoins
1. Notions enseignées dans le cadre de la formation	66	6	6
2. Contenus plus précis et en plus grand nombre	34	6	6
3. Présence de contenus relatifs à la composante du schème	29	6	6
4. Présence de la manière de juger la qualité de l'activité	7	5 (excepté EDPS)	3 (Alix, Camille, Claude)
5. Présence d'une hiérarchisation des actions	3	3 (excepté AMTP, ED, PR)	2(Alix, Camille)
Total	139		

Note. AMTP : Approches, modèles théoriques et pratiques. ED : Éthique et déontologie. EDPS : Évaluation du développement de la PS. PR : Pratique réflexive.

Repérage au T2 de notions enseignées dans le cadre de la formation à la SC alors qu'elles étaient absentes au début de la formation. Au T1, les six cas-témoins réfèrent à leurs ressources antérieures à la formation de SC. Au T2, plusieurs notions issues de la formation sont évoquées, notamment la structure et l'encadrement de la rencontre de SC (compétence Alliance), l'objectif normatif de la SC et son lien avec la compétence Éthique et déontologie, l'intégration du jeu de rôles comme stratégie pédagogique et des fondements reliés au rôle de la personne superviseuse pour évaluer le développement de la PS.

Présence de contenus au T2 qui gagnent en précision ou en quantité comparativement au T1. La majorité des personnes participantes évoque des contenus reliés aux composantes intentionnelle, procédurale et conceptuelle au T1. Ces contenus, bien que brefs, mettent en lumière les ressources que possèdent au départ les personnes participantes, par exemple, la spécificité pour accroître la compréhension, l'utilisation de rétroactions, la discussion sur la déontologie, la fluidité des échanges, les suggestions pertinentes pour la PS et l'importance de l'authenticité. Le changement au T2 s'observe dans la composante procédurale dont les contenus sont plus nombreux qu'au T1 et décrits avec plus de spécificité. Par exemple, Camille au T1 mentionne « J'ai tout le long de la rencontre fait des rétroactions à partir de ses propos. J'essaie le plus possible de rester collée aux discours de l'autre ». Au T2, elle précise davantage la composante procédurale : « J'ai formulé de nombreuses rétroactions à la PS sur sa façon d'aborder la situation, en soulignant ses préoccupations face aux défis de sa cliente et ses tentatives pour l'amener à être plus compétitive sur le marché du travail ».

Présence au T2 de contenus explicités reliés à l'une des quatre composantes du schème, alors qu'il n'y en avait pas au T1. Le canevas d'explicitation de l'activité (Annexe C), que devaient compléter les six cas-témoins, intègre des questions pour chacune des composantes du schème. Au T1, répondre à certaines questions a été plus difficile. En effet, certaines personnes ont exprimé ne pas être en mesure de répondre à la question ou n'ont tout simplement pas répondu. Lorsqu'un contenu a été rédigé, il était souvent tenu et n'était pas relié à la composante du schème en situation de SC. Ainsi, dans certains passages écrits, il était difficile de repérer des contenus reliés aux composantes du schème. Le changement au T2 se repère donc, lorsque les réponses aux questions sont reliées à l'une des composantes. Cette présence peut s'expliquer par une meilleure compréhension des questions et possiblement par une construction de la compétence, ce qui est une trace de développement qui peut se traduire ainsi : au début de la formation, je ne sais pas concrètement quoi faire et pourquoi je le fais, tandis qu'à la fin, je sais, par exemple, qu'il

est utile de demander à la PS comment elle reçoit ma suggestion d'intervention, valorisant notre lien et aussi ce moyen d'évaluer son développement.

Présence de nouveaux contenus qui précisent la manière dont la qualité de l'activité peut être jugée, alors que ce n'était pas le cas au T1. Lorsque ce changement est présent au T2, c'est qu'au T1, aucune réponse n'a été fournie à la question « Comment peux-tu juger de la qualité de cette activité? ». Répondre à cette question dans la perspective de la composante intentionnelle (Anticipation) peut être compris comme la capacité de projeter les effets de ses interventions. Autrement dit, j'anticipe discuter clairement des objectifs de la rencontre de SC, pour que nous puissions identifier les priorités de la PS et faciliter l'alliance de SC, notamment au sujet des buts et des moyens d'y parvenir. Les passages de la phrase surlignés deviennent des indicateurs de la qualité de l'activité. Ainsi, au T2, trois cas-témoins considèrent, dans leur manière d'évaluer la qualité de leur activité, différentes dimensions relevant autant d'elles que de la PS. Elles tiennent compte de sentiments qui leur sont propres en rencontre de SC, de comportements et d'attitudes qu'elles adoptent et qui sont pertinents dans la situation de SC en plus de ce que la PS communique en rencontre, sa réflexivité, ses comportements ainsi que les effets d'interventions sur elle.

Présence au T2 d'une plus grande hiérarchisation des règles d'actions mobilisées en rencontre de supervision. La hiérarchisation réfère à la présentation de contenus reliés à la composante procédurale où des actions sont préférables de mobiliser en même temps ou encore une après l'autre. Ainsi, deux cas-témoins présentent une nouveauté dans leur rédaction, puisqu'au T1 ces contenus étaient absents. Par exemple, ces changements peuvent s'exprimer par « au départ, il est important de (...). Par la suite, il s'agira de (...) » (Camille) ou encore lorsqu'Alix précise que fournir des conseils directs et des suggestions à la PS est une action à mobiliser après avoir permis à la PS de s'exprimer.

4.5.2 Question de recherche 2

Quel(s) changement(s) sont observé(s) dans l'explicitation constructive de l'activité produite par les CO au sujet des six compétences considérant les quatre composantes du schème (Anticipation, Règle d'action, Inférence, Invariant opératoire) et des thèmes qui émergent entre le début et la fin de la formation?

Les changements issus de l'explicitation constructive s'expriment en OMA (ce que la personne souhaite *maintenir*) et en OD (ce que la personne souhaite *changer*). Ils s'expriment aussi par des thèmes

représentatifs des contenus communiqués. Les résultats sont, tout d'abord, présentés par la fréquence des compétences et des composantes du schème, puis selon la nature de leur contenu, traduite en thèmes.

Ce qui est à changer et à maintenir en fonction des composantes du schème pour chacune des compétences. Du début à la fin de la formation, le nombre de composantes à *changer* (176) semble nettement plus élevé que celles à *maintenir* (49) (Tableau 4.28). Ce résultat suggère que malgré les ressources préalables des personnes CO en formation, des écarts à combler sont importants et traduits par les OD. Les totaux entre les 2T changent peu puisque le nombre de composantes à *maintenir* présente une hausse au T2 (+5) et celui à *changer* une baisse (-8). Bien que ce changement soit moins marqué, il évoque possiblement une trace de développement, puisque les résultats suggèrent l'émergence d'une hypothèse qui peut s'exprimer ainsi : lorsque les compétences se développent, les composantes du schème à *maintenir* augmentent et celles à *changer* diminuent.

L'examen plus précis des fréquences liées aux composantes du schème, toutes compétences confondues (Tableaux 4.28 et 4.29), révèle une autre tendance, celle d'une explicitation plus riche en composantes conceptuelle (Invariant opératoire=77; T1=37 et T2=40) et procédurale (Règle d'action=69; T1=42 et T2=27), et ce, bien que le nombre de Règles d'action diminue de manière marquée (-15) au T2 contrairement à celui des Invariants opératoires (+3). Ces résultats laissent entendre, qu'autant au début qu'à la fin de la formation, les personnes en contexte de métasupervision communiquent leur activité en référant à des actions précises à mobiliser ou mobilisées en plus d'évoquer les fondements qui les sous-tendent. Ce résultat marque une différence de ce qui ressort de l'explicitation productive de l'activité où c'est la composante intentionnelle (Anticipation) qui se démarque par sa plus forte présence.

Tableau 4.28 Fréquences des composantes du schème à *changer* et à *maintenir* au début et à la fin de la formation selon chacune des compétences

À changer (OD)										
Composantes	Intentionnelle Anticipation		Procédurale Règle d'action		Adaptative Inférence		Conceptuelle Invariant opératoire		Total	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
ALL	5	2	10	8	3	6	6	4	24	20
AMTP	3	2	8	1	2	2	4	4	17	9
ED	3	2	6	5	2	2	4	4	15	13
SP	2	8	4	4	1	4	5	7	12	23
EDPS	2	3	3	4	3	2	5	4	13	13
PR	3	1	4	1	1	0	3	4	11	6
Total	18	18	35	23	12	16	27	27	92	84
Grand total	36		58		28		54		176	
À maintenir (OMA)										
Composantes	Intentionnelle Anticipation		Procédurale Règle d'action		Adaptative Inférence		Conceptuelle Invariant opératoire		Total	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
ALL	0	1	1	1	0	4	3	0	4	6
AMTP	1	0	2	0	1	0	1	2	5	2
ED	1	0	2	0	1	0	2	2	6	2
SP	1	3	1	1	0	0	0	5	2	9
EDPS	0	2	1	2	0	0	3	2	4	6
PR	0	0	0	0	0	0	1	2	1	2
Total	3	6	7	4	2	4	10	13	22	27
Grand total	9		11		6		23		49	

Il est possible d'entrevoir que les deux types d'explicitation puissent favoriser la prise de contact sur le plan cognitif, puis la communication de l'une ou de l'autre des composantes. La baisse de Règles d'action se situe principalement dans ce que la personne souhaite *changer* (Tableau 4.28). Ce résultat trouve moins aisément son explication, considérant que les autres composantes n'augmentent pas ou peu, sinon celle d'une moins grande focalisation sur le pragmatique (je fais). Enfin, la composante adaptative (Inférence) est la moins évoquée pour les 2T autant pour ce qui est à *changer* qu'à *maintenir*. Bien qu'elle soit la moins marquée en termes de fréquences, elle est présente et semble évoluer puisque les fréquences augmentent autant pour les OD (T1=12 et T2=16) que les OMA (T1=2 et T2=4). La formation à la SC semble permettre un développement moins marqué de la composante adaptative (Inférence).

Toutes composantes confondues, la fréquence des contenus à *changer* diminue au T2 pour quatre des six compétences, excepté pour la compétence Stratégies pédagogiques (Tableau 4.28) qui augmente et Évaluation du développement de la PS qui se maintient. Le patron de fréquences pour les contenus à *maintenir* est différent. Il y a une hausse pour quatre des six compétences et une baisse pour les deux autres. La compétence Stratégies pédagogiques est celle dont les fréquences augmentent le plus pour les contenus à *maintenir* (+7) et à *changer* (+11). Ces résultats laissent entendre une trace de développement plus importante pour la compétence Stratégies pédagogiques. Cette compétence est l'une de celles qui sont le moins susceptibles de se développer dans la pratique des personnes CO. Ainsi, la formation a peut-être pu permettre ce développement à partir de nouveaux OMA au T2 et aussi la capacité de se projeter dans son développement pour cette compétence. Il y a peut-être eu une focalisation dans l'activité de SC pour cette compétence, précisément pour les OD.

Nature des contenus à maintenir (OMA) et à changer (OD) communiqués en métasupervision. Quatre thèmes (Tableau 4.30) sont révélateurs à la fois des OD et des OMA cumulant en tout 76 extraits. Ces quatre thèmes (*Accorder une place de choix à la PS dans la relation de supervision clinique; Assumer une juste place à titre de personne superviseure dans la relation de supervision clinique; Privilégier des attitudes et des habiletés relationnelles facilitantes en contexte de supervision clinique; Structurer la supervision clinique par différents moyens*) laissent entendre que la formation stimule le développement sous plusieurs facettes qui pourrait se traduire ainsi : j'accorde de l'importance à mon rôle, à la personne que je souhaite aider, à ce que je mobilise pour ce faire et à la manière dont je structure globalement la rencontre de SC. Ces facettes ne sont pas étrangères à leur développement de CO qui a exigé de porter un regard pratique et réflexif sur celles-ci dans leur formation initiale. Nonobstant le temps de collecte de données, le deuxième thème se distingue en termes d'extraits. Toutefois, ce sont les OD principalement qui permettent cette distinction dont la fréquence demeure stable et élevée aux 2T. De plus, le nombre d'OMA est peu marqué autant au début qu'à la fin de la formation pour ce thème.

Ces résultats suggèrent que les six personnes cas-témoins traversent la formation en étant soucieuses de leur positionnement, de leur rôle de personne superviseure dans la relation de SC. De plus, le positionnement de CO n'est pas systématiquement transférable, ce qui va dans le sens d'une pratique distincte de celle de l'orientation, même si des rapprochements sont observés, par exemple, les ressources transférées de la pratique de l'orientation à celle de SC.

Tableau 4.29 Synthèse des objectifs de maintien d'acquis et de développement pour les deux temps de collecte de données et l'ensemble des cas-témoins

Thèmes	OD		OMA	
	T1	T2	T1	T2
<p>Thème 1 : Accorder une place de choix à la PS dans la relation de supervision clinique (N=6) Contenus qui évoquent l'importance que la personne superviseure souhaite accorder (<i>à changer</i>) ou accorde (<i>à maintenir</i>) à la PS. Prise de conscience encore plus importante que la relation de SC est centrale et qu'elle passe notamment par le lien créé et maintenu avec la PS. 20 extraits</p>	9	5	4	2
	T1	T2	T1	T2
<p>Thème 2 : Assumer une juste place à titre de personne superviseure dans la relation de supervision clinique (N=6) Réfère de nouveau à cette idée de « place dans la relation », mais cette fois, c'est celle de la personne superviseure dont il est question. Renvoie à un positionnement professionnel nouveau qui se développe dans le cadre de la formation suivie et qui se distingue en partie de celui adopté dans la pratique de CO. Réfère aussi aux stratégies d'autorégulation pouvant être mises en place pour mieux gérer le rôle de personne superviseure clinique. 31 extraits</p>	14	14	1	2
	T1	T2	T1	T2
<p>Thème 3 : Privilégier des attitudes et des habiletés relationnelles facilitantes en contexte de supervision clinique (N=6) Renvoie à ce qui se mobilise ou pas par la personne superviseure dès le départ d'une rencontre de SC et tout au long et qui sert la création et le maintien d'une saine relation en SC. L'attitude réfère ici à la disposition interne dans laquelle se mobilise la personne superviseure et qui peut s'observer par des comportements. Les habiletés relationnelles réfèrent davantage à un agir, dont les attitudes aidantes sont sous-jacentes. 14 extraits</p>	3	6	3	2
	T1	T2	T1	T2
<p>Thème 4 : Structurer la supervision clinique par différents moyens (N=5) Renvoie principalement à ce que les PSC se proposent d'intégrer dans la pratique de SC en développement afin de mieux structurer les rencontres, notamment de mieux négocier les objectifs, de les clarifier, de les valider tout en tenant compte du temps imparti en rencontre de SC et que la rencontre de SC soit séquencée par différentes tâches à mobiliser plus d'une fois dans la même rencontre. 11 extraits</p>	2	5	3	1

Les changements entre les 2T demeurent peu marqués sinon une légère baisse du nombre d'extraits pour les OMA (Thèmes 1, 3 et 4) et une baisse du premier thème pour les OD alors que le deuxième reste stable et les deux derniers augmentent. Ces résultats pourraient potentiellement suggérer un début d'évolution dans les préoccupations entre le début et la fin de la formation. En effet, à la fin de la formation, le fait d'accorder une place de choix à la PS est plus investi autant dans les OMA que dans les OD. Les projections

de développement sont aussi en augmentation lorsqu'il est question d'améliorer les attitudes et les habiletés relationnelles facilitantes tout en cherchant à mieux structurer la rencontre de SC.

4.5.3 Question de recherche 3

Quel(s) changement(s) sont observé(s) dans les comportements attendus de supervision clinique mobilisés ou pas par les CO entre le début et la fin de formation?

Il importe de rappeler que pour cinq rencontres de SC (trois au T1 et deux au T2), le mode Galerie sur Zoom n'était pas activé, rendant impossible l'observation simultanée des indices non verbaux de la dyade superviseur.e/supervisé.e. Il en résulte une difficulté d'observation du comportement C17 *Écoute : est présent* étant donné qu'il s'agit d'un comportement plus complexe qui va au-delà du silence de la personne superviseuse. Ainsi, le seul fait de rester en silence ne constitue pas une écoute dans le sens de l'intervention en orientation. De plus, toutes les questions formulées par la personne superviseuse ont été comptabilisées (C18 *Questionne : recueille l'information*) sans que celles-ci soient évaluées par les codeurs. En intervention, la quantité de questions posées n'est pas nécessairement un gage de compétence et certaines peuvent être plus ou moins pertinentes. Il devient toutefois moins aisé de juger de la pertinence ou non de chacune des questions posées, sans l'apport des personnes qui les reçoivent. Ainsi, les résultats relatifs aux comportements attendus de SC sont présentés sans les comportements 17 et 18, puisque la validité des fréquences est difficile à confirmer.

En ce qui a trait aux résultats liés aux comportements attendus (Tableau 4.31), une baisse est observée (-57) au T2 ainsi qu'une hausse marquée de la dispersion. L'examen des fréquences pour les six cas-témoins (Tableau 4.32) révèle que cinq d'entre eux présentent une diminution des comportements au T2 et c'est le cas particulièrement de Maxence, soit de -37 (T1=51; T2=14), ce qui explique la dispersion.

Tableau 4.30 Comportements attendus de supervision clinique au début et à la fin de la formation pour les six cas-témoins

Comportements attendus (N=6) 31 comportements (retrait de C17 et C18)	T1 : début de la formation					T2 : fin de la formation				
	Min	Max	M	É-T	Total	Min	Max	M	É-T	Total
	44	96	62,8	18,7	377	14	94	53,3	27,6	320

Dans la mesure où une trace de développement s'exprime par une hausse de comportements, il est difficile dans ce cas-ci de conclure au développement des compétences, puisque les six cas-témoins présentent une baisse de comportements (Tableau 4.32²⁴).

Tableau 4.31 Comportements attendus au début et à la fin de la formation pour les six cas-témoins

	T1	T2
Alix	58	85
Camille	96	94
Charlie	44	43
Claude	56	39
Dominique	72	69
Maxence	51	14

Un changement plus distinctif s'observe, soit la baisse de tous les comportements au T2 pour la compétence Approches, modèles théoriques et pratiques. Ce résultat est cohérent avec la baisse des OMA communiqués en métasupervision. Ainsi, à moins mobiliser cette compétence, il est plus difficile de reconnaître ses objectifs de maintien d'acquis. Toutefois, une incohérence peut être identifiée considérant le plus grand nombre de changements repérés dans l'explicitation écrite, lesquels font référence à ce qui a été mobilisé. Il aurait donc été possible de s'attendre à plus de comportements mobilisés ou encore à davantage de prise de conscience en métasupervision sur ce qui a été mobilisé. Cependant, il importe de souligner que les comportements reliés à cette compétence sont tous partagés avec d'autres compétences, ce qui la rend peu différenciée dans les comportements, ce qui peut possiblement être une piste d'explication de cette incohérence.

Tableau 4.32 Nombre de comportements attendus aux 2T pour les six cas-témoins selon les six compétences

Compétence Alliance	T1	T2	Changement
C1 Identifie les besoins d'apprentissage de la PS	9	10	Hausse
C2 Clarifie les objectifs et la direction de la supervision	14	8	Baisse
C3 Explique la procédure à suivre en SC	5	7	Hausse
C4 Négocie des décisions mutuelles concernant la direction nécessaire aux expériences d'apprentissage de la PS	3	8	Hausse
C9 Clarifie autant les besoins personnels (maniérisme comportemental, crises personnelles, apparence, etc.) que professionnels de la PS qui affecte le processus d'orientation	6	1	Baisse

²⁴ La somme globale des comportements du Tableau 4.32 pour les six compétences est plus élevée pour les 2T que dans le Tableau 4.31 en raison de certains comportements qui sont reliés à plus d'une compétence.

C14 Démontre des habiletés dans l'application de techniques d'orientation ajustées au contexte de travail	8	3	Baisse
C17 Écoute : est présent	Non comptabilisé		
C18 Questionne : recueille l'information	Non comptabilisé		
C22 Crée des conditions facilitantes à la supervision clinique (empathie, concrétude, respect, authenticité, immédiateté)	63	67	Hausse
C25 Se montre encourageant, optimiste et motivant	21	23	Hausse
C26 Se montre sensible aux différences individuelles	7	3	Baisse
C27 Se montre sensible aux besoins de la PS	14	12	Baisse
C28 A le sens de l'humour	4	4	Maintien
Total	154	146	
Compétence Approches, modèles théoriques et pratiques	T1	T2	
C5* Fournit des rétroactions spécifiques sur la conceptualisation de la PS à l'égard des préoccupations de la personne cliente	6	3	Baisse
C6* Fournit des rétroactions spécifiques au sujet de la façon dont la PS personnalise ses interventions en orientation	22	13	Baisse
C12* Enseigne : en informant et en éduquant	12	6	Baisse
C13* Améliore la compréhension, incluant sa complexité	17	7	Baisse
C16* Formule : résume, analyse, synthétise et explique	39	25	Baisse
Total	96	54	
Compétence Éthique et déontologie	T1	T2	
C29 Démontre et fait respecter des standards déontologiques et éthiques	9	1	Baisse
C31 Planifie : prise de décision concernant les actions	10	10	Maintien
C32 S'attend à ce que les PS assument les conséquences de leurs actions	0	1	Hausse
Total	19	12	
Compétence Stratégies pédagogiques	T1	T2	
C10 Effectue des interventions de supervision appropriées incluant des jeux de rôles et l'inversion de rôles	0	3	Hausse
C11 Donne directement des suggestions et des conseils	35	17	Baisse
C12* Enseigne : en informant et en éduquant	12	6	Baisse
C13* Améliore la compréhension, incluant sa complexité	17	7	Baisse
C15 Utilise des outils pour soutenir la SC	1	1	Maintien
C20 Fait ressortir les sentiments de la PS lors de ses séances d'orientation ou de consultation	8	29	Hausse
C21 Fait ressortir les perceptions de la PS à l'égard de la dynamique du counseling d'orientation	8	13	Hausse
C23 Décrit ses propres tendances à composer avec les relations interpersonnelles	5	3	Hausse
Total	86	79	
Compétence Évaluation du développement de la PS	T1	T2	
C5* Fournit des rétroactions spécifiques sur la conceptualisation de la PS à l'égard des préoccupations de la personne cliente	6	3	Baisse
C6* Fournit des rétroactions spécifiques au sujet de la façon dont la PS personnalise ses interventions en orientation	22	13	Baisse
C7 Détermine à quel point la PS a développé et appliqué sa propre conception de l'orientation	14	14	Maintien
C8 Identifie les forces professionnelles et personnelles de la PS, de même que ses faiblesses	17	12	Baisse
C16* Formule : résume, analyse, synthétise et explique	39	25	Baisse
C19 Utilise des habiletés de confrontation quand il identifie des incohérences chez la PS	3	0	Baisse

C24 Donne de l'information négative ou positive, verbale ou écrite dans l'intention d'affaiblir ou de renforcer des aspects précis du comportement, des pensées ou des sentiments de la PS	2	4	Hausse
C30 Fait ressortir de nouvelles perspectives de la PS pour déterminer des solutions, des techniques, des réponses, etc.	10	10	Maintien
Total	113	81	
Compétence Pratique réflexive	T1	T2	
C33 Identifie ses propres forces et faiblesses en tant que personne superviseure	5	2	Baisse
Total	5	2	
Grand total	473	374	

Note. *identification des comportements reliés à plus d'une compétence.

Nonobstant les six compétences, certains comportements sont globalement plus mobilisés (C6, C11, C16, C22 et C25). Cela peut s'expliquer par le fait que certains de ces comportements (C16, C22, C25) sont issus des bases de toute pratique de relation d'aide, notamment celle de l'orientation. De même, les comportements C6 et C11 sont spécifiquement reliés au modèle de SC enseigné dans le cadre de la formation. Or, certains comportements sont encore peu ou encore moins mobilisés au T2 (C4, C5, C9, C10, C14, C15, C19, C23, C24, C26, C28, C29, C32, C33), alors que d'autres tendent à diminuer (C6, C11, C13, C16) ou à augmenter (C20, C21) de manière plus prononcée.

Ces résultats montrent un patron diversifié de mobilisation des comportements où il n'est pas aisé de repérer des changements qui pourraient s'inscrire dans la catégorie des traces de développement entre le début et la fin de la formation. Toutefois, il est assez clair que les cas-témoins ont des acquis en raison du nombre de comportements mobilisés et que des écarts persistent.

4.5.4 Question de recherche 4

Quel(s) changement(s) sont observé(s) dans la perception d'efficacité de la supervision clinique des CO entre le début et la fin de la formation?

Globalement, les personnes supervisées ont été presque autant satisfaites de leur SC reçue au T2, puisque peu de changements entre le début et la fin de la formation ont été observés, soit une baisse de 1,5 au T2 (Tableau 4.33).

Tableau 4.33 Moyenne et écart-type de perception d'efficacité de la supervision clinique reçue au début et à la fin de la formation

	Temps 1 : début de la formation		Temps 2 : fin de la formation	
	Moyenne	Écart-Type	Moyenne	Écart-Type
N=6				
Normatif	28	2,28	29,83	2,71
Régulateur	36,83	3,43	34,33	3,20
Formateur	24	2,52	23,17	3,76
Total MCSS26	88,83	4,02	87,33	4,97

De plus, l'écart-type change peu, sauf pour l'objectif formateur où les scores entre les six cas-témoins sont plus dispersés. En effet, Dominique présente une baisse plus importante (-9) et Maxence une hausse (+6). (Tableau 4.34). La moyenne de l'objectif normatif (Tableau 4.33) est la seule qui augmente légèrement au T2. À cet effet, Dominique présente un score beaucoup plus élevé au T2 (43 au lieu de 29 au T1).

Tableau 4.34 Scores de perception d'efficacité à la supervision clinique reçue au début et à la fin de la formation

	Normatif		Régulateur		Formateur		Total	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Alix	27	32	32	35	26	25	85	92
Camille	26	28	40	37	25	25	91	90
Charlie	26	37	33	28	24	25	83	90
Claude	28	28	39	38	25	26	92	92
Dominique	29	43	39	30	25	16	93	80
Maxence	32	27	38	31	19	25	89	83

En somme, tout comme les comportements, les changements dans la perception d'efficacité de SC mettent peu de traces de développement en perspective, sinon les manifestations de ressources transférées de la pratique de CO à celle de SC.

4.5.5 Question de recherche 5

Q5) *Quelle est l'appréciation de la formation à la SC reçue dans la perspective des CO ayant complété la formation?*

Les résultats sont présentés en trois volets (Tableau 4.25) : 1) *Principaux apprentissages issus de la formation* et 2) *Dimensions de la formation les plus appréciées* et 3) *Dimensions de la formation les moins appréciées*. Les extraits les plus représentatifs des thèmes sont présentés aux fins d'illustration.

Tableau 4.35 Appréciation de la formation en trois volets et sept thèmes

Volet 1 Principaux apprentissages issus de la formation	Volet 2 Dimensions de la formation les plus appréciées	Volet 3 Dimensions de la formation les moins appréciées
<p>Thème 1 Changer ma conception initiale de la supervision clinique</p> <p>Thème 2 Apprivoiser la composante évaluative de la supervision clinique</p> <p>Thème 3 Clarifier l'expérience de la composante relationnelle de la supervision clinique</p>	<p>Thème 1 Apprécier favorablement le design pédagogique de la formation à la supervision clinique</p> <p>Thème 2 Tirer profit d'un groupe d'apprentissage de petite taille ayant des liens relationnels positifs</p>	<p>Thème 1 Vivre une expérimentation difficile et incomplète de l'explicitation productive de l'activité de supervision clinique</p> <p>Thème 2 Ressentir un manque d'occasions d'échanges informels et formels</p>

4.5.5.1 Volet 1 Principaux apprentissages issus de la formation

Changer ma conception initiale de la supervision clinique. Ce premier thème renvoie à l'expérience transformatrice d'une conception initiale de SC par une modification de notions et de perspectives et l'ajout de nouvelles. Au tout début de la formation, les personnes apprenantes ont été invitées, pour elles-mêmes, à rédiger une définition de la SC. Cette première définition les a suivies tout au long de la formation se transformant pas à pas. Dès lors, les personnes apprenantes avaient une conception préalable, reposant sur des notions et des perspectives issues de leur vécu de supervisées et pour Camille, de l'expérience à titre de superviseure. Ainsi, pour quatre personnes, la SC était conceptualisée davantage comme une étude de cas ou encore s'apparentant à du codéveloppement ou du coaching. Voici comment l'expriment Camille, Claude et Dominique :

Camille : « J'avais l'impression de quand je faisais de la supervision, j'en ai fait quelquefois par accident, est-ce que ça s'appelait de la supervision? Ça aussi la formation à voir plusieurs facettes de la supervision, et non la voir seulement comme, je crois que je la voyais un peu comme une étude du cas, on me sollicite, car j'ai une expertise particulière dans ce domaine, c'est ce genre de filon là on m'interpellait en disant est-ce que tu peux me donner de la supervision ».

Claude : « J'ai l'impression que dans mon entourage certaines personnes se disaient superviseures sans nécessairement savoir ce qu'était vraiment la supervision, y avait un peu le concept d'étude de cas, comme Camille disait, un peu du codéveloppement, mais qu'en fin

de compte, ce n'est pas ça, c'est une des principales choses qui raisonnait en moi dans le cours ».

Dominique : « Ben c'est ça c'est comme au niveau de la définition beaucoup, car au début je mettais beaucoup l'emphase sur dans ce que j'aurais voulu comme expérience qui était plus que je voulais de l'*empowerment*, que l'on m'encourage, t'sé un peu dans ce sens-là, j'avais l'impression que c'était presque une définition de coaching que j'avais plus que de la supervision ».

Une perspective plus « globale » et « complexe » de la SC a aussi été évoquée, celle-ci constituée tel un processus qui se structure, où le développement de la PS est important tout en considérant les différentes dynamiques (superviseur.e, supervisé.e, client.e de supervisé.e). Voici comment l'expriment Claude, Dominique, Camille et Alix :

Claude : « J'ai été plus sensibilisée à la complexité, de c'est quoi un processus de supervision de tout ce qui englobe une supervision. Donc tout ce qui est les différentes cartes pour conceptualiser la notion de Tandem aussi, j'y vois aussi une certaine complexité qui est différente d'un processus d'accompagner un client ».

Dominique : « Je peux y aller...ça continue avec Claude, c'est un peu la même chose, au niveau de la structure je regardais ma définition originale et comparée à ce qu'elle est maintenant c'est plus complexe, plus d'acteurs et de dynamique qui viennent en compte (...) Je pense qu'au fur et à mesure que je comprenais un peu plus les différentes dynamiques et la structure surtout que la supervision peut avoir et c'est devenu plus englobant ».

Camille : « C'est de voir la supervision comme plus un processus vraiment qui parle de oui de ce que je peux apporter à la personne, car elle a un problème « x », avec un client, mais aussi de voir le développement de la personne ».

Alix : « Je rejoins beaucoup Claude et Dominique. Tout l'aspect, en fait le processus, l'espèce d'aspect que je n'ai pas tant vécu dans notre expérience, mais dans ma compréhension, je le vois vraiment plus comme un processus que des rencontres ponctuelles ».

Se dégage en plus une perspective plus accessible et humaine de la SC. Voici comment l'expriment Dominique et Alix :

Dominique : « Juste de trouver une façon de ramener les deux ensembles, tout de même d'évaluer, ce rôle de *gatekeeper*, de normes tout en favorisant l'apprentissage travaillant les objectifs ensemble, travailler un peu que... travailler ensemble plutôt qu'être un et l'autre, c'est un peu ça ».

Charlie : « Alix l'a bien dit au niveau de la définition que l'on se fait pour être superviseure, il faut avoir fait le cours pour nuancer cela un peu plus pour savoir l'humilité que ça prend pour être superviseur et l'accueil aussi alors que parfois, vu de l'extérieur le superviseur est la personne parfaite à qui je me réfère ».

Maxence a évoqué un de ses apprentissages qui s'exprime ainsi :

Maxence : « Mais c'est aussi c'est un apprentissage de se dire que ça peut se vivre en télé supervision à distance dans un contexte culturel différent pour moi ».

En somme, la formation a permis le passage d'une conception initiale à terminale²⁵ de la SC s'exprimant par une vision à la fois plus globale et complexe. Cette vision s'observe précisément sur le plan des dimensions inhérentes à la SC, distincte d'autres formes d'activités de développement professionnel, accessible sur le plan des modalités de prestation de services et de la rencontre pluriculturelle, tout en pouvant être empreinte d'humanité et de bienveillance.

Apprivoiser la composante évaluative de la supervision clinique. Ce deuxième thème renvoie au passage d'une représentation négative, voire rebutante de la composante évaluative de la SC à celle plus tolérable, acceptable, voire pertinente et positive. L'évaluation en SC a été un contenu discuté de manière importante en formation. Les personnes participantes ont été invitées à l'approcher à partir de leur

²⁵ L'emploi de ce terme évoque la fin de la formation et non pas la fin du développement de cette conception, puisque cette dernière est susceptible de s'enrichir au fil d'expériences de SC et de formations supplémentaires.

perspective tout en ouvrant pas à pas sur cette dernière avec de nouvelles notions et discussions. Voici comment le changement s'opère pour Camille et Charlie :

Camille : « Côté évaluation, d'une part, ça ne me tentait pas de le faire, je me disais non je n'aime pas faire ça, j'aimerais ça que l'on s'assoit pis que ça soit bien friendly (...) si tu veux faire grandir la personne, il y a le côté évaluation et il faut que tu sois capable de le transmettre, faque, ça aussi, c'est quelque chose que je trouve que j'apprends là, oui. »

Charlie : « Pour moi évaluer au début ça avait l'air grave...et j'espère que je ne me suis pas trompée en cours de route, mais je pense que ça l'air moins grave qu'on peut bien le penser, car quand on regarde l'autre pis on dit ma perception c'est que tu es peut-être de cette caractéristique-là ou quoi, est-ce que tu vas dans ce sens-là et compte tenu de cela est-ce que je peux te suggérer tel type d'intervention, est-ce que ça t'irait...je pense qu'on est dans l'évaluation, mais elle n'est pas grave c'est juste d'aider la personne que l'on accompagne puisse mieux se voir pour mieux intervenir pour que ça lui ressemble davantage (...), mais à tout le moins un peu comme Dominique le disait, une position qui est évaluante, mais dans le cadre rassurant et ça vient rencontrer ce que vous nous avez appris de miser sur les forces, de donner des commentaires pour que la personne puisse bâtir là-dessus. »

Dominique, Claude et Alix expriment, à leur tour, une vision et une compréhension de l'évaluation au terme de la formation :

Dominique : « Dans les cas où ça doit l'être plus autoritaire, et il y a une façon de faire, je suis plus confortable avec ça que je ne l'étais au début. »

Claude : «...et au niveau de l'évaluation comment cela peut être fait de façon plus respectueuse puis heuu heuu en tout cas, en prenant compte la personne que nous avons devant nous (...). Ce n'était pas juste une question d'encourager la personne, c'est sûr que l'on veut, mais dans le sens de l'on peut faire ça à travers l'évaluation et la critique si on veut qui est faite de manière bienveillante et respectueuse. »

Alix : « Ben c'est ça, de façon large, dans supervision évaluer, il y a aussi l'évaluation initiale en cours de route, la personne à qui je m'adresse, elle est rendue où par rapport au sujet dont

il est question et par conséquent, sur ses connaissances et ses compétences, donc quand je vais déposer moi mon regard, ma proposition, sur quoi je dépose ça sur quel niveau de connaissance, de compétence, d'être, donc y a un côté d'évaluation initiale et en cours et c'est ainsi que je l'ai compris. »

En somme, la formation a permis de rendre l'évaluation en contexte de SC possible à endosser en respectant la PS tout en percevant des avenues possibles de mobilisation des tâches reliées à cette compétence, et ce, au contraire d'une composante inconfortable et à éviter puisque perçue négativement.

Clarifier l'expérience de la composante relationnelle de la supervision clinique. Ce troisième thème renvoie à des réflexions et à des compréhensions de la dynamique relationnelle de SC qui permettent sa clarification, et ce, autant à titre de personne superviseure que de PS. Cette clarification est issue de l'expérience de supervision, des rétroactions reçues, des lectures et des échanges des personnes participantes à la formation. Voici comment cela s'exprime pour Camille, Maxence, Charlie, Alix et Dominique :

Camille : « Aussi de voir le développement de la personne et de voir ce qui se passe entre nous deux, ce n'est pas facile, j'avoue que ça, c'est le bout avec lequel j'ai de la misère, mais c'est ce que j'ai appris de plus, une des parties des plus importantes (...) toute la dynamique qui se passe de tout ce qui va dans cette dynamique, l'appeler avec des mots en lisant des textes, en parlant avec vous, en ayant de la rétroaction, ça revient un peu à ça et c'est essentiel pour faire avancer et approfondir, et que la supervision vient vraiment quelque chose à plusieurs volets, c'est ce que je viens de saisir, je ne dis pas que je suis capable de le faire, totalement, mais je suis sensible à ça maintenant. »

Maxence : « Aussi des personnes qu'on peut accompagner, car c'est une rencontre et ça dépend aussi de la personne que l'on accompagne. »

Charlie : « L'attente de la personne, car on a entendu des rapports de force, mais la personne qui vient nous voir elle s'attend à ce rapport de force...pas qu'on en abuse, pas qu'on...je pense que la majorité ne s'attend pas d'être dans une position d'expert. »

Alix : « La hiérarchie qui existe, mais dans une approche de bienveillance, dans l'authenticité et de en fait la responsabilité que ça présente (...) comme une couche de plus quand on est avec un collègue en supervision, parce qu'on a des connaissances partagées et des compétences partagées et la façon d'intervenir avec une personne qui commence ou une personne qui a de l'expérience va avoir un gros impact sur le niveau d'intervention. »

Dominique : « Oui beaucoup je veux dire dès le début dans le forum c'était beaucoup l'inégalité de pouvoir, pis comprendre un peu cet aspect avec lequel je n'étais pas confortable, mais les lectures ont réussi à mettre des mots pourquoi j'avais vécu cela comme ça et ce qui peut être fait pour le vivre différemment, un peu l'évaluation comme Camille a dit, j'ai trouvé cela très aidant de pouvoir comprendre ma propre expérience par ces lectures et le contenu tout court en général. »

En somme, la composante relationnelle empreinte d'une forme de hiérarchie et de pouvoir dans l'inconfort est mieux comprise tout en étant nouvellement caractérisée de bienveillance et d'authenticité. De plus, elle devient un objet d'observation dans l'activité de SC sur lequel il est possible d'intervenir tout en accordant de l'importance à la PS, à ses attentes et à son profil professionnel qui entrent en interaction avec la personne superviseuse.

Ce premier volet de discussion informe plus spécifiquement des facettes du développement des compétences de SC dans le cadre de la formation, notamment des fondements essentiels à la poursuite du développement, soit une conceptualisation plus riche, complexe et précise de la SC, une vision plus positive de l'évaluation en contexte de SC en cohérence avec certaines valeurs, ainsi qu'une représentation plus nuancée de la dynamique relationnelle entre hiérarchie, pouvoir, bienveillance et authenticité.

4.5.5.2 Volet 2 Dimensions de la formation les plus appréciées par les personnes participantes

Apprécier favorablement le design pédagogique de la formation à la supervision clinique. Ce thème renvoie au jugement positif porté au sujet de cinq dimensions relatives à la conception du dispositif de formation, soit la modalité virtuelle d'apprentissage, le volet pratique, la diversité des activités pédagogiques, les outils facilitant l'apprentissage et la rétroaction de l'équipe formatrice. Le fait que la formation se soit

déroulée virtuellement est la dimension la plus appréciée. Voici comment l'expriment Charlie, Claude et Maxence :

Charlie : « Qu'elle soit en temps de COVID et que nous y ayons accès, déjà en partant. »

Claude : « Moi aussi comme Charlie, le fait que ça soit à distance c'était vraiment apprécié, car sinon je n'aurais pas pu le faire. »

Maxence : « Le fait que ça passe par le Web ça m'a ouvert, à travers les océans encore plus, ça été une belle opportunité pour ça. »

En plus de la modalité virtuelle, le volet pratique et expérientiel de la formation a été apprécié. Voici comment Claude, Alix et Dominique l'expriment :

Claude : « Pis heuu de faire de la pratique, on a eu l'occasion de faire de la pratique de se filmer et aussi d'observer des supervisions. J'apprends beaucoup par l'observation. J'avais mentionné à X une fois, j'ai comme un délai d'assimiler, je vois les choses et je dois prendre du recul, de voir des choses qui se passent devant moi, ça m'aidait à assimiler certains concepts. »

Alix : « Pour moi, j'aurais pris plus d'intervision. J'étais déçue qu'on a...on a fait votre modèle et 2...j'ai vraiment aimé ça les interventions, je finissais mon cours, il était 9 h et j'étais encore dedans, c'est un signe que j'aimais ça. »

Dominique : « Les interventions aussi j'ai beaucoup aimé et les exemples que ça donnait aussi indirectement par rapport à la supervision. »

Aussi, la diversité des activités pédagogiques a été qualifiée de positive par Maxence :

Maxence : « J'ai trouvé que le fait qu'il y ait de tout de la formation qui correspondait à tous les modes d'actions et d'intelligence de chacun, on s'y retrouvait un peu tous, soit les cadres conceptuels, les forums, ben voilà ça nous permet beaucoup de choses. »

Puisque la formation était en ligne, elle offrait plusieurs outils pour soutenir les apprentissages qui ont été appréciés, tels que les capsules pédagogiques, la plateforme Moodle et les logiciels utilisés (p. ex., Panopto, Zoom), comme l'expriment Charlie et Alix :

Charlie : « Moi c'est la première fois que j'utilisais ce type de truc là avec Panopto, etc. Et Moodle et un coup que l'espèce d'apprentissage a été embarqué là-dedans, c'était le fun d'avoir accès au même endroit à toutes les ressources à ce moment-là. »

Alix : « J'ai apprécié, on n'en a pas parlé vraiment, mais les capsules, les cours qu'on a eu avec Panopto, comme les cours que tu as donnés, j'ai vraiment aimé ça, en plus je pouvais les écouter en 1.5. Quand j'ai découvert que je pouvais accélérer et réécouter des bouts. Pouvoir réécouter un cours, j'ai vraiment aimé ça. Je n'avais jamais eu ça, pis ça été très aidant. »

Enfin, les rétroactions formulées par l'équipe formatrice aux personnes participantes étaient aussi une dimension centrale de leur appréciation positive. Ces rétroactions ont pris plusieurs formes, notamment dans le cadre des cours synchrones au moment des simulations offertes par l'équipe formatrice et lors des activités d'intervision. De plus, chaque personne participante a pu bénéficier de deux rencontres de métasupervision d'une durée d'une heure avec une personne de l'équipe formatrice. Enfin, cette dernière a fourni, lors de ces deux moments, une rétroaction écrite portant sur les forces et les aspects à développer en plus de communiquer des contenus formateurs. Voici comment cela s'exprime pour Alix et Claude :

Alix : « J'ai aimé aussi les supervisions au début et à la fin et les supervisions avec X et pis toute la rétroaction fournie qui était écrite, complète, exhaustive et riche »

Claude : « J'ai vraiment apprécié ça aussi et aussi les rétroactions de chacun de toi X et de Y qui étaient très bonifiées, c'était super intéressant et de faire la supervision sur la supervision, c'était super intéressant »

Tirer profit d'un groupe d'apprentissage de petite taille ayant des liens relationnels positifs. Ce deuxième thème réfère à l'appréciation positive de deux principales caractéristiques du groupe de formation, soit sa petite taille (et ses effets), ainsi que la qualité des relations entre les membres du groupe. L'élément d'appréciation qui revient le plus est la taille du groupe. En effet, la formule du petit groupe a été jugée

positive, car elle permet les échanges entre les membres et l'équipe formatrice. Voici comment l'expriment Charlie et Maxence :

Charlie « Le petit groupe que nous étions était très favorable aussi, on avait le temps d'échanger sans que ça soit trop long, les gens m'alimentaient et j'espère n'avoir alimenté quelques-uns aussi, j'ai aimé la grosseur du groupe (...) parce que le groupe était petit, d'avoir accès à vos commentaires plus directs versus on n'a pas la chance où on suit des cours de la maîtrise et du bac . »

Maxence : « Face à un petit groupe comme nous heuu et donc ça permet beaucoup d'échanges et c'est ça qui fait vraiment avancer et je rejoins tout ce qui a été dit. Voilà. »

La qualité des relations entre les membres de ce petit groupe a aussi été jugée positive et aidante. Voici comment Camille, Dominique et Charlie l'expriment :

Camille : « Mais aussi un petit groupe ben c'est ça on se retrouve la gang toujours, la petite gang et on commence à se connaître, mais je trouve qu'on a été très généreux face à chacun et j'ai apprécié ça (...) on a été tous très gentils l'un pour l'autre (...), on a été très généreux face à chacun et j'ai apprécié ça. »

Dominique : « J'ai apprécié le groupe lui-même, j'ai trouvé ça le fun de travailler avec des CO de différentes régions aussi, on ne se serait pas côtoyé autrement. »

Charlie : « Les gens m'alimentaient et j'espère en avoir alimenté quelques-uns. »

Les personnes participantes ont aussi apprécié l'engagement, la disponibilité, la générosité, la flexibilité et le professionnalisme de l'équipe formatrice.

Dominique : « ... pis juste votre disponibilité et votre flexibilité à X et Y, pis Y même si c'étaient juste des remises de dates de travaux et lecture et j'ai beaucoup, beaucoup apprécié qu'il y avait quand même une certaine flexibilité de ce côté-là. Vraiment c'était une belle expérience. »

Charlie : « Votre engagement à vous deux, Y et X c'est quand même fort appréciable le temps que vous consacrez à ça je pense que ce n'est pas présent en formation, face à un petit groupe comme nous heuu et donc ça permet beaucoup d'échanges et c'est ça qui fait vraiment avancer et je rejoins tout ce qui a été dit. »

Camille : « Votre disponibilité, votre générosité, votre professionnalisme »

En somme, l'appréciation positive des personnes participantes touche plusieurs aspects du dispositif de formation, dont certaines sont relatives à sa conception initiale et d'autres aux relations qui se sont créées et maintenues. Bien qu'apprécié favorablement sous plusieurs aspects, le dispositif de formation a rencontré ses difficultés, lesquelles sont décrites dans la prochaine section.

4.5.5.3 Volet 3 Les dimensions les moins appréciées du dispositif de formation se résument en deux thèmes

Vivre une expérimentation difficile et incomplète de l'explicitation productive de l'activité de SC. Ce premier thème renvoie à l'ensemble du vécu exprimé par les personnes apprenantes au sujet de l'expérience difficile, voire aversive de la rédaction des analyses productives. Les personnes participantes devaient, au début et à la fin de la formation (à la suite de leur expérience à titre de personne superviseure), compléter individuellement un document d'analyse de leur pratique de SC en développement en s'observant sur vidéo et en se questionnant essentiellement sur leurs intentions, leurs actions, leurs fondements et sur leur manière de s'adapter dans la situation de SC rencontrée. Cet exercice a été, tout d'abord, mal compris et l'expérience n'a pas été facile non plus la deuxième fois, même si la compréhension s'était améliorée. Les incompréhensions étaient liées aux notions d'activité, de compétences et des liens entre elles, et ce, même avec les quelques outils proposés. Ces outils étaient un canevas d'analyse avec des questions précises, une capsule vidéo explicative des compétences et des dimensions du schème, ainsi qu'un document présentant des comportements de SC. Or, il semble que ces documents et les explications n'ont pas rempli leur fonction pédagogique. La rédaction des analyses productives a créé de l'incompréhension, de l'insécurité et des doutes alors que l'un de ses objectifs était d'amorcer un travail introspectif. Voici comment l'expriment Charlie et Alix :

Charlie : « On dirait que ça brimait mon introspection comme future superviseure, pis t'sé je me sentais à la limite poche après ça. Les deux fois, j'ai eu l'impression de te remettre n'importe quoi »

Alix : « Je me disais c'est-tu moi qui ne comprend pas...Je me remettait beaucoup en doute et j'ai mis énormément de temps la première fois, parce que je ne trouvais pas l'angle »

Sur le plan de l'introspection, les personnes participantes ont expliqué que de discuter avec une personne de leur expérience, tout en sélectionnant des passages vidéo de leur rencontre de SC est plus aidant que de décortiquer la pratique à l'écrit tel qu'exigé dans l'explicitation productive de leur activité de SC. En somme, cette dernière a été difficile, déstabilisante et peu aidante, et ce, même si elle a été un peu moins difficile à la reprise de l'exercice à la fin de la formation.

Ressentir un manque d'occasions d'échanges informels et formels. Ce deuxième thème renvoie aux différentes expériences vécues face au manque d'échanges, d'une part, informels entre les personnes participantes à l'extérieur des périodes d'enseignement et, d'autre part, entre elles et les personnes formatrices pendant la formation. Premièrement, les personnes apprenantes auraient souhaité discuter ensemble du cours, des évaluations, de leur vécu, et ce, sans la présence de l'équipe formatrice. Ce besoin est d'abord évoqué par Alix et l'ensemble des personnes participantes est en accord avec elle. Ce qui est le plus distinctement communiqué est l'effet que provoque l'absence de normalisation de leur vécu qui aurait pu se produire lors de ces moments d'échanges informels sans la présence de l'équipe formatrice. Voici comment l'expriment Claude, Alix et Charlie :

Claude : « L'espèce d'informel après le cours juste de valider, suis-je normale ou pas normale que je me sente comme ça, y a peut-être un moyen que les profs quittent et le monde reste là et c'est un peu ça que je verrais comme amélioration. »

Alix : « Pis on a un 5-10 minutes où l'on peut au moins se normaliser et se standardiser pis dire : avez-vous trouvé cela difficile, pis comment ça va? »

Charlie : « C'est le genre d'affaire que l'on serait dit en sortant de la classe, c'est comme, y as-tu juste moi qui trouve que c'est n'importe quoi et je pense que ça aurait été rassurant et entre nous peut-être qu'on aurait pu partager. »

En plus des échanges informels sans la présence de l'équipe formatrice, les personnes apprenantes auraient apprécié plus d'échanges synchrones entre elles et, cette fois, avec l'équipe formatrice surtout lors du « module conceptualisation ». Il importe de rappeler que la formation à la SC combinait un volet

pratique et théorique, ce dernier étant nommé « module conceptualisation ». Ce module s'est déroulé en mode asynchrone où les personnes participantes étaient guidées par un « livre numérique » dans Moodle constitué de différents chapitres, ceux-ci séparés en six compétences de la formation avec des lectures guidées. Les personnes participantes devaient aussi utiliser le forum pour poser des questions à leurs pairs au sujet des lectures et répondre aux questions de ces derniers. Ce module offrait beaucoup de liberté aux personnes participantes et aucun cours formel n'était offert. L'équipe formatrice ajoutait des contenus aux questions posées et aux réponses formulées sur le forum. Les personnes participantes auraient voulu rendre plus interactif ce module par des discussions synchrones, des travaux en équipe et l'alternance de cours synchrones et asynchrones (une semaine sur deux). Voici comment cela s'exprime pour Charlie, Maxence et Claude :

Charlie : « Il y a eu des périodes où on se voyait moins, je pense que j'aurai aimé plus...genre une semaine sur deux, peut-être pas longtemps. »

Maxence : « J'ai trouvé la période un peu longue des six semaines en autonomie et j'aurais aimé plus une alternance. »

Claude : « Je trouvais aussi que le module 3 qu'il y avait beaucoup de matière, ça vient peut-être rejoindre un peu ce que Maxence a dit, peut-être faire des forums obligatoires, mais peut-être des séances de discussion. »

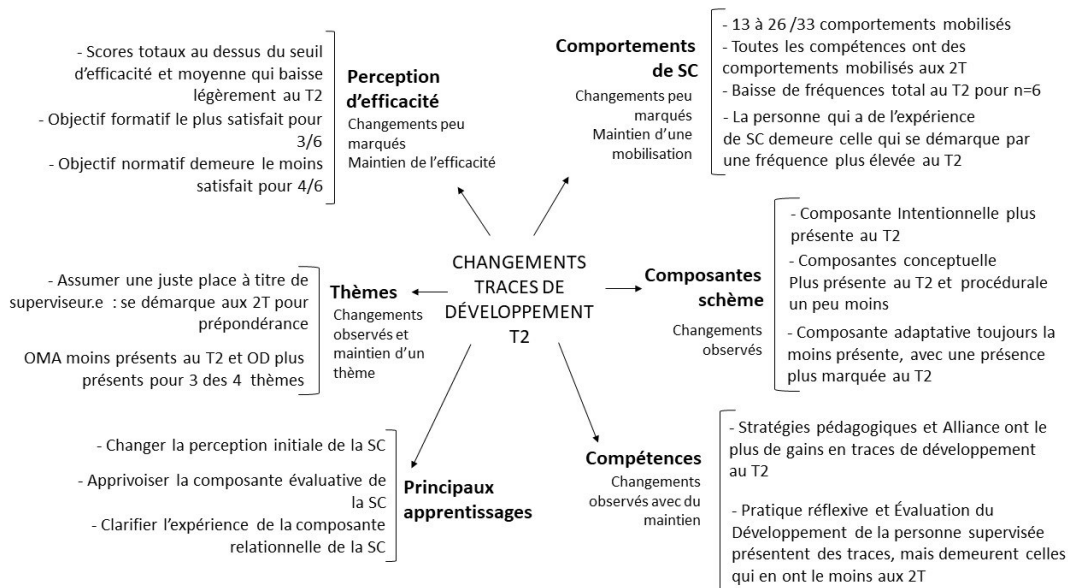
Malgré la tendance à souhaiter expérimenter le « module conceptualisation » de manière plus interactive (synchrone), Camille communique avoir apprécié ces six semaines qu'elle nomme de « silence », puisque « la lecture est laborieuse et c'est long pour moi et j'ai l'impression que je n'ai pas été poussée pendant cette période-là et je pouvais le faire à mon rythme. »

Globalement, le dispositif de formation à la SC a été apprécié positivement en raison de son design pédagogique ainsi que de la dynamique groupale s'étant installée entre les personnes participantes et l'équipe formatrice. Deux aspects sont toutefois moins appréciés, soit l'expérience d'explicitier à l'écrit sa pratique de SC en développement à partir du canevas proposé ainsi que le manque d'interactions, à certains moments de la formation, soit lors de moments informels qui auraient pu avoir lieu et lors du volet conceptualisation.

4.5.6 Synthèse de la présentation transversale des changements entre le début et la fin de la formation

Réunir les résultats des six cas-témoins permet l'accès à une vue d'ensemble (Figure 6) sur ce qui se mobilise et se construit, entre le début de la formation, par des traces de développement. Certaines se maintiennent à la fin de la formation et des changements sont aussi repérés, certains plus marqués que d'autres.

Figure 6 Changements dans les traces de développement à la fin de la formation pour les six cas-témoins



Ainsi, les traces les plus marquées de développement sont la présence de la composante intentionnelle (Anticipation) dans la communication des CO en formation, tout en amorçant le développement de la composante conceptuelle (Invariant opératoire). Cette dernière permet aux CO de sélectionner ce qui sera pertinent comme fondements aux actions à privilégier en fonction des anticipations de résultats de l'activité. La composante adaptative (Inférence) est celle qui demeure la moins présente et qui tend toutefois à l'être un peu plus. Cette facette des compétences semble moins développée. Les composantes du schème évoluent puisque certaines font leur apparition alors qu'elles n'étaient pas présentes dans la communication des CO au début de la formation. Les personnes CO en formation ont aussi intégré des notions issues de la formation venant enrichir leur répertoire de ressources, en plus de gagner en précision et en quantité. En écho à ces changements, les personnes CO ont confirmé que leurs principaux apprentissages étaient reliés à trois types de changements relatifs à leur conception initiale de la SC, à

celle de l'évaluation en contexte de SC et à l'expérience de la composante relationnelle. Plus particulièrement en phase avec les deux derniers changements, une tendance s'observe, soit celle de la prépondérance de l'OD relié à *Assumer une place à titre de personne superviseure dans la relation de SC*. Cette tendance suggère que le rôle de CO ne se transfère pas systématiquement dans celui de SC et qu'un nouveau positionnement se construit pas à pas. Les personnes CO en formation ciblent davantage des OD que des OMA, une autre tendance qui s'observe tout au long de la formation et les OMA sont moins présents au T2. De plus, deux tendances traversent les 2T, soit la perception d'efficacité de SC au-dessus du seuil d'efficacité et un nombre appréciable de comportements attendus mobilisés. Toutefois, peu de traces de développement se distinguent dans les comportements attendus et dans la perception d'efficacité de la SC, sinon les ressources déjà mentionnées.

Pour ce qui est des compétences, ce sont Stratégies pédagogiques et Alliance qui ont le plus de traces de développement au T2. Au sujet de la compétence Stratégies pédagogiques, les personnes CO évoluent surtout sur le plan de leur capacité à se projeter dans différentes manières de poursuivre le développement (OD). De plus, s'observe une prise de conscience de leurs acquis (OMA) qui pourront être investis dans d'éventuelles rencontres de SC. La compétence Alliance, bien que faisant partie des ressources issues de l'orientation des six cas-témoins, est celle qui se distingue le plus au sujet des OD. La présence marquée d'OD qui se poursuit au T2 suggère que l'adaptation à faire pour cette compétence, de la pratique de CO à celle de SC, est importante. La compétence Éthique et déontologie demeure assez stable. Ainsi, les personnes CO présentent un nombre similaire d'OD et un peu moins d'OMA et quelques changements sont observés dans les composantes du schème au T2. Les personnes CO ont donc un peu évolué sur le plan de cette compétence. La compétence Approches, modèles théoriques et pratiques, présente davantage de changements dans les composantes du schème, et ce, lors de l'explicitation de l'activité de SC à l'écrit. Ce résultat suggère que le travail d'explicitation a été plus aisé au T2 et que de possibles OD identifiés au T1 ont pu être mis en œuvre lors de la dernière expérience de SC. Les compétences Pratique réflexive et Évaluation du développement de la PS demeurent celles qui présentent le moins de traces de développement au T2. Toutefois les personnes CO sont davantage en mesure de communiquer des OMA et des OD à la fin de la formation. En somme, les personnes CO en formation se sont développées sur plusieurs plans bonifiant leur répertoire de ressources qui doit être adapté à l'activité de SC. Le développement des six compétences se fait toutefois de manière inégale et l'OD d'*Assumer une place à titre de personne superviseure dans la relation de SC*, est central.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Ce dernier chapitre aborde la discussion entre les résultats obtenus et l'état de connaissances théoriques, empiriques et pratiques au regard du sujet de cette thèse. En premier lieu, le développement multidimensionnel et inégal des compétences est abordé en traitant du rôle de chacune des composantes du schème et des ressources transférables répertoriées, tout en mettant en perspective la forte perception d'efficacité et le maintien de comportements attendus dans le temps. En deuxième lieu, la discussion se poursuit en mettant l'accent sur un objectif central de développement qui se maintient pour les personnes CO en formation, soit celui d'assumer une juste place à titre de personne superviseure dans la relation de SC. En troisième et dernier lieu, des constats au regard de l'élaboration et de la mise en œuvre d'une formation pilote à la SC relativement à ses caractéristiques positives et les éléments d'amélioration possible sont discutés. Comme certains résultats abordés sont reliés à plus d'une question de recherche, les liens entre les contenus et les questions de recherche sont mentionnés au début de chaque partie de la discussion pour plus de clarté.

5.1 Développement multidimensionnel et inégal des compétences

Le recours²⁶ aux quatre composantes du schème (Anticipation, Règle d'action, Inférence, Invariant opératoire) pour décrire, sur le plan cognitif, le processus « intra-individuels » (Coulet, 2011, p.3) de développement des compétences en contexte de formation est une première dans les études consultées sur la formation à la SC. Il a été ainsi possible de fournir des réponses aux deux premières questions de recherche. En effet, les composantes du schème ont permis une analyse en profondeur et d'entrer dans l'organisation interne de l'action (Pastré, 2011, p.29) en complémentarité aux « traces de surface », telles que les comportements observables (Pastré, 2011) et l'appréciation de la SC. Ainsi, l'explicitation productive et constructive de l'activité de SC ont dévoilé, d'une part, que l'ensemble des composantes du schème a été communiqué par les personnes dans leur expérimentation de la SC au début et à la fin de la formation. Leur développement est donc multidimensionnel (quatre composantes du schème), ce qui

²⁶ Il est pertinent de rappeler que le recours aux quatre composantes du schème exclut l'identification de schèmes ou de sous-schèmes.

revêt une certaine importance, puisque comme le souligne Vergnaud (1996), ces dimensions sont « indispensables » (p.285) à la formation d'un schème qui sert au développement des compétences. D'autre part, bien que les patrons de développement des compétences comportent des différences entre les cas-témoins, les résultats transversaux ont permis de dégager certaines tendances qui évoquent un développement inégal des composantes du schème. La première tendance concerne le développement plus prononcé de la composante intentionnelle (Anticipation) considérant le nombre des changements observés dans les explicitations productives et de la plus grande quantité d'OMA au T2. La deuxième tendance tient de la baisse des contenus liés à la composante procédurale (Règle d'action) et d'une présence plus accentuée de ceux relatifs à la composante conceptuelle (Invariant opératoire), notamment par les changements dans la communication écrite au T2 et dans les OMA. La troisième et dernière tendance relève de la composante adaptative (Inférence), dont les contenus reliés demeurent moins observés, comme au T1, avec toutefois quelques traces d'un développement au T2. Une discussion suit pour ces trois tendances.

5.1.1 Actions davantage guidées de buts à la fin de la formation

Les résultats ont démontré la présence de changements plus importants dans l'explicitation productive de l'activité pour la composante intentionnelle (Anticipation) du schème au T2, ainsi qu'une communication qui intègre davantage d'OMA liés à cette composante lors des métasupervisions. Sur le plan théorique, la composante intentionnelle du schème « précède l'action » (Jameau, 2015, p.11) et renvoie aux buts et aux sous-buts que la personne anticipe. Ainsi, elle se forge un ou des buts, des intentions, dans ce cas-ci, d'interventions auprès de la PS en situation de SC. Elle s'engage alors dans une forme de planification de son activité. Conséquemment, la personne ne reste pas dans le registre de la procédure, dans l'ici et maintenant, en réaction à ce qui se passe, mais est guidée par ses anticipations (Pouté et Coulet, 2006) qui se transforment selon les effets pris en compte lors de ses interventions. Vergnaud (1996) considère que les buts donnent au schème leur fonctionnalité (p.284). Eu égard à ces éléments théoriques, la présence plus importante de contenus relevant de l'Anticipation au T2 révèle un développement des compétences qui pourrait se traduire ainsi pour les personnes CO en formation de la SC : *Au début, je n'avais pas trop d'attentes. Mes actions étaient parfois orientées vers un but précis, souvent pas du tout. Je me suis donc lancée un peu à l'aveugle. À la fin de la formation, mes buts sont nourris de notions enseignées lors de la formation de SC, sont plus nombreux, voire nouveaux, car ils étaient absents au début*

*de la formation. Ma représentation des résultats souhaités des actions est ainsi plus claire ou nouvelle*²⁷. Ces résultats font écho à ceux obtenus par Pouté et Coulet (2006) où l'analyse des occurrences a démontré que les personnes expertes communiquaient plus d'Inférences que les novices et de ceux d'André *et al.* (2018) où la personne apprenante est « très peu focalisée sur l'anticipation » (p.10) et plutôt sur la production. Sans conclure que les personnes participantes CO sont expertes au terme de la formation, il est permis d'entrevoir l'existence d'un mouvement vers le développement de la compétence par une présence nouvelle et un enrichissement de la composante intentionnelle (Anticipation) du schème. Ce résultat est cohérent avec les propositions de Coulet (2011), dans le prolongement conceptuel de Vergnaud (1996), tout en étant original en formation de personnes CO-superviseuses. Sur le plan individuel, la personne (Camille) qui cumule de l'expérience à titre de superviseure présente davantage de contenus relatifs à la composante intentionnelle, et ce, dès le début de la formation. Il est possible d'envisager, avec toute la prudence nécessaire considérant la nature exploratoire de cette recherche, que les personnes CO avec de l'expérience en SC pourraient davantage anticiper les actions à mobiliser et les résultats potentiels, et ce, considérant les particularités de chaque situation de SC, étant donné qu'elles ont un registre plus varié de situations rencontrées et d'essais d'adaptation au fil de leur expérience.

Les résultats obtenus sur le plan de la composante intentionnelle (Anticipation) suggèrent qu'il est possible qu'une formation à la SC, bien qu'initiale, puisse engager le développement d'Anticipations pertinentes à la mobilisation des compétences et à leur construction initiale et continue. Ce résultat est une contribution dans la formation à la SC et, plus particulièrement, dans le domaine de l'orientation.

5.1.2 Couple Règle d'action et Invariant opératoire dans le développement des compétences de SC

Les résultats montrent qu'un mouvement s'opère, par une présence globalement plus marquée au T1 qu'au T2 de contenus reliés à la composante procédurale (Règle d'action), ainsi qu'une augmentation de ceux relatifs à la composante conceptuelle (Invariant opératoire) au T2. Cela pourrait se traduire par : *Au début de la formation, quand je jugeais avoir fait quelque chose en lien avec la compétence, j'étais plus en contact avec ce que je faisais concrètement et moins avec les raisons pour lesquelles il était pertinent de le faire à ce moment même, considérant la situation de SC dans laquelle j'étais.*

²⁷ Ce passage ne réfère pas à un extrait de verbatim, mais à une interprétation de l'étudiante-chercheuse au sujet de ce qui se dégage de la communication globale des cas-témoins.

Sur le plan théorique, la composante procédurale représente des règles de conduite qui vont permettre à l'action en situation de se mobiliser (Vergnaud, 1996). C'est donc la dimension procédurale (Règle d'action) du schème (Coulet, 2011) qui agit comme un guide de l'action (André *et al.*, 2018). L'Invariant opératoire est la composante conceptuelle du schème (Coulet, 2011) et pour Vergnaud (1996), c'est la dimension la plus « proprement cognitive » (p.285). Elle permet une « stabilité dans l'action » (André *et al.*, 2018, p.3) et de sélectionner, puis de focaliser sur ce qui est le plus pertinent dans la situation de SC rencontrée (Vergnaud, 1996). Ainsi, une compétence est formée de schèmes intégrant plusieurs Invariants opératoires sous-jacents aux Règles d'action. Bien que toutes les dimensions du schème soient reliées et essentielles, le rapprochement entre des Règles d'action et des Invariants opératoires semble potentiellement expliquer ce changement repéré dans l'explicitation productive de l'activité. Il importe aussi de mentionner que l'un de ces changements, assez fréquent, est la présence de notions enseignées en formation de SC qui peut certainement favoriser la construction de schèmes et qui pourrait offrir une explication à la plus forte présence d'Invariants opératoires au T2 et la baisse des Règles d'action, comme si une certaine forme de stabilité commençait à s'installer.

Comme il n'y a pas de comparatif sur le plan scientifique dans la formation à la SC en lien avec le couple Règles d'action et Invariants opératoires, deux recherches (Denancé et Somat, 2014; Pouté et Coulet, 2006) viennent enrichir le propos. Dans le contexte d'une mise en scène d'un jeu de montage électronique, les résultats de Denancé et Somat (2014) ont montré que lorsque les personnes devaient évoquer leur activité librement, elles communiquaient plus de Règles d'action et très peu d'Invariants opératoires. Ainsi, les auteurs concluent que les explicitations guidées sont plus avantageuses dans une optique de développement des compétences. Dans la thèse et dès le T1, le canevas utilisé dirige l'explicitation par des questions liées à chacune des composantes du schème (Annexe C), une sorte de guidage. Ceci peut expliquer la tendance à présenter l'ensemble des composantes du schème.

Sur le plan de la formation et dans un contexte où l'expérientiel est valorisé, il semble pertinent que le parcours de formation puisse permettre cette exploration de la composante conceptuelle (Invariant opératoire) qui est sous-jacente aux procédures mises en place et observables par les actions engagées. Comme le proposent Denancé et Somat (2014), les Invariants opératoires seuls décontextualisent la pratique et les Règles d'action seules ne permettent pas de reproduire ce qui a été mobilisé dans des situations comparables. Les résultats de Pouté et Coulet (2006) suggèrent que les personnes novices et opératrices en fabrication pneumatique produisent plus de Règles d'action que les expertes. Considérant

ceci et la précaution qui s'impose, ce changement dans les Invariants opératoires et les Règles d'action peut être un signe de développement de la compétence. Ainsi, les formations à la SC pourront tenir compte de la relation entre ces deux composantes du moment où elles proposent des outils réflexifs en retour d'expérimentations de SC permettant de les dévoiler. Il apparaît aussi pertinent que les contenus de formation présentent à la fois des éléments procéduraux et conceptuels, ainsi que les liens entre eux.

5.1.3 Place de l'Inférence dans le développement des compétences de SC

Les résultats ont fait ressortir que dès le début de la formation, la composante adaptative (Inférence) est moins marquée que les trois autres. Au T2, cette tendance d'une présence moins importante dans la communication tant écrite (productif) qu'orale (métasupervision) se remarque particulièrement pour trois compétences (*Stratégies pédagogiques, Évaluation du développement de la PS et Pratique réflexive*). Néanmoins, en métasupervision, une plus forte présence de la composante adaptative (Inférence) est observée comparativement au T1. Ainsi, les compétences se développent quand même sur ce plan, mais de manière moins marquée. Ce développement pourrait s'exprimer ainsi : Lors de ma première expérience de SC, j'avais l'impression de ne pas avoir adapté mon activité, j'agissais, je tentais de faire de mon mieux. Des fois, je n'agissais pas, même si je sentais et que je percevais des signes que quelque chose n'allait pas dans le sens souhaité pour la PS ou pour moi-même. Lors de ma deuxième expérience de supervision, je sentais être davantage en mesure de repérer des particularités (p. ex., contexte, dynamique relationnelle, caractéristiques de la personne supervisée, défi d'intervention présenté) de la situation de SC et de m'ajuster en conséquence. Toutefois, à la fin de la formation, il m'est encore difficile de trouver la manière dont je devrais adapter mon activité et de décider si je le fais ou non.

Sur le plan théorique, la composante adaptative du schème (Inférence) correspond à « des adaptations spécifiques de l'action en situation » (André *et al.*, 2018, p.3). Bien qu'une situation puisse avoir des similarités avec d'autres, elle comporte des variations. Cette prise en compte des variations facilite la mobilisation compétente et est aussi, selon André *et al.* (2018), ce qui permet la formation de nouveaux schèmes. L'Inférence est une sorte d'agent liant des trois autres dimensions (Goigoux et Vergnaud, 2005). Pouté et Coulet (2006) ont observé que les personnes participant à leur recherche, catégorisées expertes, produisent plus d'Inférences que les novices lorsqu'elles communiquent à propos de leur activité dans une fabrique de pneumatiques. Cette communication est « plus précise et riche » (p.6), car les personnes ont déjà rencontré des tâches semblables dans le passé. Ainsi, il serait attendu, sur le plan théorique, que la personne ayant rencontré le plus de situations de SC (en étant superviseure) puisse communiquer

davantage d'Inférences. Aux 2T, la présence d'Inférences, bien que réduites, est repérée pour les six cas-témoins et les fréquences de contenus reliés à l'Inférence pour Camille, qui a de l'expérience en SC, ne se distinguent pas, et ce, dans les explicitations productives et constructives de l'activité de SC. Vergnaud (1996) considère que le développement du schème « s'effectue le plus souvent dans la longue durée de l'expérience » (p.285) et que « les connaissances opératoires consistent à la fois dans des gestes et pratiques difficiles à acquérir et dans la conceptualisation subtile » (p.285). Bien que ce résultat puisse s'expliquer plus difficilement, puisque Camille cumule plus de 16 années en SC, deux explications sont proposées avec prudence. Une première explication pourrait être méthodologique. En effet, les outils d'explicitation ne permettaient peut-être pas suffisamment de faire ressortir la composante adaptative. Plus précisément, le guidage de l'explicitation en contexte de métasupervision était moins dirigé vers les quatre composantes du schème. Il est possible de penser que l'explicitation pourrait plus être dirigée sur l'adaptation de l'activité de SC pour en faire ressortir les Inférences. La deuxième explication pourrait venir du développement des compétences par l'expérience. Ainsi, soit que celui-ci rencontre des limites sur le plan adaptatif, soit qu'il est plus difficile pour une personne d'expérience de retracer son adaptation. Cette dernière explication est contraire aux résultats de Pouté et Coulet (2006) ayant observé que les Inférences de personnes expertes (dans une activité de travail très différente de la SC) sont plus riches et précises que les novices.

En référant à la perspective de Vergnaud (1996), les limites d'une formation initiale à la SC s'envisagent et peuvent aussi expliquer la présence moins marquée de la composante adaptative (Inférence). En effet, la formation à la SC, d'une durée de 45 heures (déjà dans les plus longues selon les études consultées), permet l'expérimentation de deux rencontres de SC, en plus de rencontres d'intervision menant à la fois à de l'observation et de la pratique. Bien qu'offrant un minimum de variété dans les situations rencontrées de SC, ces expériences s'avèrent possiblement insuffisantes pour permettre le développement plus soutenu de la composante adaptative (Inférence) du schème. Toutefois et comme précisé précédemment, la composante est plus présente au T2. Ceci peut s'expliquer, dans la perspective de Vergnaud (1996), par le fait que l'action est essentielle au développement du schème, combiné à un processus de réflexion sur celle-ci qui a pu être vécu par les CO en formation. Ainsi, le cumul d'expériences concrètes de SC, notamment la première rencontre et les pratiques d'intervision, a potentiellement permis des observations d'ajustement en situation et des réflexions sur celles-ci pouvant être réinvesties par la suite. Il semble que pouvoir observer des rencontres de SC et en discuter en plus d'expérimenter serait favorable au développement de la composante adaptative (Inférence).

Ces résultats sont nouveaux dans le champ de la formation à la SC et invitent à nuancer les objectifs de formation à atteindre à court terme en plus de faire prendre conscience, aux futures PSC, de l'investissement nécessaire pour se développer. Ces résultats mènent aussi à réfléchir sur l'investissement au développement des compétences à superviser d'organismes, d'entreprises ou d'institutions. Ainsi, les personnes qui agissent sur le développement du personnel et des personnes étudiantes en orientation pourraient engager une projection de développement à long terme en ayant en perspective que les modalités de formation peuvent être combinées (p. ex., formation initiale + métasupervision + groupe d'intervision) et qu'il importe d'exposer les personnes qui sont en apprentissage de la SC à des situations de pratique et à un retour réflexif sur celles-ci.

5.1.4 Mobilisation des compétences et ressources transférables dévoilées

Le but de la thèse était de repérer des changements dans le développement des compétences, notamment par l'observation de traces de développement qu'elles soient de profondeur (composantes du schème) ou de surface (comportements, perception d'efficacité). Les résultats les plus saillants découlant des traces de profondeur ont été discutés précédemment. Toutefois, les changements au sujet des traces de surface sont moins marqués et dès le T1 et des ressources mobilisées par les six cas-témoins ont été communiquées par ceux-ci. En effet, les ressources des six cas-témoins qui ont été transférées à la pratique de SC ont été mises en exergue par les analyses. Ces quatre types de ressources (a-habilités et attitudes en counseling de carrière; b-conceptualisation - valeurs, croyances, connaissances spécifiques au domaine de l'orientation, approches d'intervention; c-stratégies spécifiques d'intervention; d-expériences passées) peuvent expliquer, en partie, qu'un nombre appréciable de comportements attendus soit déjà mobilisé au T1 et que les scores de perception d'efficacité se retrouvent au-dessus du seuil d'efficacité dès le début de la formation. Avant d'aborder ces ressources, une discussion est proposée au sujet des résultats ayant trait aux comportements attendus de SC et ceux relevant de la perception d'efficacité de SC.

5.1.4.1 Mobilisation marquée de comportements attendus de supervision clinique

Les résultats, issus des analyses portant sur les comportements attendus et reliés à la troisième question de recherche, révèlent une mobilisation somme toute importante des comportements attendus chez les six cas-témoins, bien que ces comportements varient et que leur nombre baisse au T2. Cette baisse peut être expliquée de différentes manières. Tout d'abord, des objectifs de travail en SC peuvent moins se prêter à certaines interventions. Par exemple, œuvrer à l'intégration d'un modèle d'intervention dans une optique didactique peut mener à réduire les interventions portant sur le vécu de la PS et davantage à des

interventions de type apport de contenus formateurs. De plus, le vécu de la PS pouvait exiger de retenir certaines interventions de type expérimentation (p. ex., jeu de rôles) pour entrer dans un objectif régulateur de SC (p. ex., permettre à la PS d'exprimer ses doutes face à son sentiment d'efficacité personnelle). Aussi, des personnes peuvent s'être donné des objectifs à atteindre privilégiant la mobilisation de certaines interventions plutôt que d'autres. De même, la prise de conscience des développements à engager peut aussi faire une pression et contraindre des comportements naturels d'intervention, rendant ainsi la PSC moins habile dans l'organisation de son activité de SC. Ensuite, les comportements n'ont pas tous à être mobilisés dans une rencontre de SC. Par exemple, l'intégration des jeux de rôles (*Stratégies pédagogiques*) peut être moins fréquente que la fixation des objectifs de SC (*Alliance*) qui, dans le cadre de la formation, est impérative et devrait normalement se retrouver à chacune des rencontres. Ainsi, les comportements de SC apparaissent inégaux. Certains sont mobilisés dans des situations plus particulières alors que d'autres constituent la trame d'une intervention de SC. Enfin, la durée d'un processus de SC est aussi à mettre en perspective. Dans la thèse, les deux rencontres de SC se sont déroulées avec des personnes différentes, ce qui ne peut pas constituer un processus de SC où le lien de confiance peut davantage se construire. Ce lien de confiance peut permettre des interventions plus exigeantes.

Les recherches répertoriées sur la formation à la SC qui traitent de manière longitudinale du développement ou des effets d'une formation et qui étudient les comportements de SC, vont plutôt intégrer des compétences (O'Donovan, 2017; Vandette, 2019), des capacités (Shea *et al.*, 2017) ou des connaissances (Shea *et al.*, 2017). Les études (Culloty *et al.*; 2010; Milne et James, 2002; Milne et Westerman, 2001), qui utilisent le *Teachers' Process Evaluation of Training and Supervision* (PETS) de Milne *et al.* (2002) sont celles qui se rapprochent le plus de la présente recherche aux fins de comparaison. Un maximum de 25 items est intégré au *Teachers' PETS*, dont les 18 premiers réfèrent à des comportements et les autres aux effets sur la PS. Les items sont évalués sur une échelle en sept points, d'incompétent à expert.

Dans la recherche de Culloty *et al.* (2010), l'observation des comportements est réalisée au deuxième jour du second atelier de formation, et ce, à l'aide de trois différents enregistrements de la pratique de SC. Les résultats au premier enregistrement informent que 10 comportements sur 18 sont évalués comme compétents (3) et un seul comportement (*guided experiential learning*) n'est pas mobilisé sur les 18. Ces résultats concordent en partie avec ceux de la thèse, puisqu'un nombre appréciable de comportements a

aussi été mobilisé dès le T1 et que l'évaluation est somme toute positive. Quelques différences sont toutefois à noter. Plus précisément, dans la thèse, les personnes qui amorcent la formation sont appelées à vivre leur première expérience de SC après seulement trois heures de formation ayant consisté à expliquer le plan de cours et les évaluations, au contraire de la recherche de Culloty *et al.* (2010), où l'observation des comportements s'est amorcée lors du deuxième jour du deuxième atelier de formation. De même, ces derniers auteurs rapportent davantage le niveau de développement des comportements que leur fréquence. Ainsi, les comparaisons sont difficiles à réaliser au sujet des types de comportements et de leur fréquence à chacun des temps de collecte de données. Nonobstant ces différences et tout comme les résultats de l'actuelle thèse, une mobilisation appréciable de comportements est observée.

Dans l'étude de Milne et James (2002), le même instrument que celui de la précédente étude a été utilisé, mais 14 comportements sont sélectionnés dans le but de comparer deux modalités de formation. Une PSC et six PS participent à la recherche. La PSC est psychologue. Elle a déjà été formée à la SC et pratique depuis deux ans. Au T1, avec le visionnement de six supervisions cliniques, un seul comportement n'est pas mobilisé (*disagreeing*), certains le sont très peu (*managing self et disclosing feeding feedback*) et d'autres se démarquent par leur fréquence élevée (*listening, supporting et informing/educating*). Au T2, les auteurs rapportent de la variabilité dans les changements pour les compétences, tout comme c'est observé dans la thèse. Toutefois, le total des fréquences au T2 augmente légèrement (+5). Les auteurs qualifient le développement de la compétence par un profil équilibré ou pas. Ainsi, au T1, le profil est moins équilibré en raison de l'importance du comportement d'écoute contrairement à celui de guider l'apprentissage expérientiel. Les auteurs arrivent à la conclusion que la personne superviseuse est, dès le départ, minimalement compétente (Milne et James, 2002, p. 63). Les résultats démontrent aussi que les profils de compétences deviennent tranquillement plus équilibrés et que c'est vraiment en phase de maintien (T3) que les changements plus marqués se produisent. Ces résultats, dans une certaine mesure, concordent avec ceux obtenus de la thèse, car les changements dans les comportements sont peu perceptibles au T2 et qu'il faudrait suffisamment de temps pour atteindre l'équilibre dans les comportements. Il est possible que le prolongement de la formation avec l'ajout de temps de collecte de données ait permis de relever davantage de changements.

Milne et Westerman (2001) utilisent le *Teachers' PETS* avec cette fois 16 comportements dans une étude qui inclut trois temps de collecte de données. Au T1, qui inclut neuf rencontres de SC, 13 comportements sont mobilisés alors qu'il y en a 12 au T2. De nouveau, comme dans la thèse, plusieurs comportements

sont mobilisés au T1. Des comportements sont toutefois peu mobilisés, tels que *video observation, guiding experientiel learning, challenging, checking theoretical knowledge*. Les auteurs observent que les comportements davantage mobilisés sont de l'ordre de l'accompagnement [Notre traduction de « supportive », p.454] et que ceux susceptibles d'être plus exigeants sur le plan du vécu pour la PS le sont moins (*video observation, guiding experientiel learning, challenging, disagreeing*). Les auteurs proposent l'explication que les PS et les PSC peuvent vivre une forme de collusion menant la PSC à emprunter un rôle de soutien, car elle s'y sent plus à l'aise, et la PS à être plus confortable avec des méthodes d'apprentissage qui la placent moins en situation de vulnérabilité sur le plan du vécu. Les résultats portant sur la mobilisation des compétences au T1 font écho, tout comme les deux autres études, à ceux observés à la thèse. De plus, l'explication à l'égard d'une mobilisation moins marquée de certains comportements plus exigeants invite à observer ceux qui le sont moins dans la thèse aux 2T, par exemple C9 *Clarifie autant les besoins personnels (maniérisme comportemental, crises personnelles, apparence, etc.) que professionnels de la PS qui affecte le processus d'orientation*, C10 *Effectue des interventions de supervision appropriées incluant des jeux de rôles et l'inversion de rôles*, C19 *Utilise des habiletés de confrontation quand elle identifie des incohérences chez la PS* et C24 *Donne de l'information négative ou positive, verbale ou écrite dans l'intention d'affaiblir ou de renforcer des aspects précis du comportement, des pensées ou des sentiments de la PS*. Ces comportements exigent que la PSC aborde des sujets plus délicats (maniérisme, crise, apparence, contradiction, informations négatives) et s'engage dans l'expérience (jeux de rôles, inversion de rôles), conséquemment, qu'elle se mette en zone de vulnérabilité et potentiellement que la PS le devienne. En somme, considérant les différences importantes identifiées dans les études en référence (devis 3T, variété des outils de collecte de données avec certains rapprochements, formation avant le T1) et la présente thèse, il semble que la mobilisation marquée de comportements au T1 et leur maintien au T2 ne soient pas si étonnants.

5.1.4.2 Perception d'efficacité élevée et maintenue des personnes supervisées par leurs pairs

Les résultats issus de l'analyse portant sur la perception d'efficacité, et reliés à la quatrième question de recherche, montrent que les scores totaux au MCSS_26© des six cas-témoins dépassent le seuil d'efficacité dès le T1. Aucune étude recensée n'offre un point de comparaison sur le plan du contexte dans lequel la présente recherche s'est déroulée. Celle qui s'en rapproche le plus est l'étude de Snowden *et al.* (2021) où des physiothérapeutes ont été formés à la SC (4,5 heures). Les auteurs ont mis en place un devis mixte avant-après pour évaluer l'efficacité de la SC dans la perspective de la PSC et celle de la PS. Les autres études consultées évaluent la perception d'efficacité de la SC en milieu de travail. Les scores consultés

sont tous en deçà de ceux obtenus dans la présente étude qui affiche des moyennes aux scores totaux de 88,83 (T1) et 87,33 (T2). La différence varie au T1 de 9,6 à 17,8 et au T2 de 8,1 à 16,3. Dans la présente recherche, il aurait été possible de s'attendre à des scores moins élevés considérant l'absence d'expérience de SC pour cinq des six cas-témoins.

Deux biais pourraient d'abord être à l'origine de tels résultats. Le premier se rapporte à un biais d'évaluation, considérant que la communication du jugement évaluatif (perception d'efficacité de la SC) entre pair.e.s n'était pas anonyme dans le cadre de la formation. À ce titre, il est reconnu que l'évaluation par les pair.e.s (*peer assessment*) comporte ses avantages (Ibarra-Sáiz *et al.*, 2020), mais est habituellement plus critique lorsqu'elle est communiquée de manière anonyme (Panadero et Alqassab, 2019). De plus, le jugement évaluatif, défini comme « the ability to make decisions about the quality of work of self and others » (Tai *et al.*, 2018, p.471), exige « the identification or discernment of standards, the application of them to a given piece of work, techniques for calibrating judgment and mechanisms to avoid being fooled » (Boud, 2016, cité par Tai *et al.*, 2018, p.139). Il est donc possible que les personnes participantes aient été plus à l'aise de communiquer leur perception d'efficacité de manière anonyme et qu'elles n'aient pas développé le discernement nécessaire facilitant un positionnement critique face à la SC reçue, ce qui apparaît probable en début de formation.

En plus du biais d'évaluation, la désirabilité sociale qui renvoie à « la tendance à produire une image de soi favorable » (Tournois *et al.*, 2000, p. 219) et à la manière de s'autoprésenter (the self-presentation, Roth *et al.*, 1986, p. 867) a pu teinter les résultats. Étant donné que les personnes CO en formation devaient transmettre leur perception de l'efficacité de la SC à leurs pair.e.s et à l'équipe formatrice, et par le fait même, en recevoir une aussi, un processus de gestion de l'impression (Roth *et al.*, 1986) s'est peut-être engagé. Ainsi, en évaluant leurs pair.e.s directement, elles vont « faire impression ». Cette impression peut être autant pour les pair.e.s que pour l'équipe formatrice. Elles pourraient se dire, par exemple : *Comment mon évaluation sera-t-elle reçue et surtout qu'est-ce qu'elle dira de moi considérant ce que je souhaite projeter de ma personne?* Parmi les études consultées sur la formation à la SC, une seule (Culloty *et al.*, 2010) a intégré une mesure de la désirabilité sociale, et ce, de six à 10 semaines suivant la fin de la formation. Le *Marlowe-Crowne Social Desirability Scale* (Crowne et Marlowe, 1960) de 33 items a été utilisé auprès de 17 personnes professionnelles œuvrant en santé mentale dans une étude quasi-expérimentale visant à évaluer une formation pilote à la SC. La moyenne du score de désirabilité sociale

obtenue est de 17,5 considérée comme élevée par les auteurs, même si le seuil de désirabilité sociale se situe à 19. Les auteurs ne fournissent aucune explication qui pourrait éclairer la présente discussion.

Considérant les deux biais exposés, un aménagement à la formation actuelle pourrait être alors envisagé pour que s'ajoutent au développement, pas à pas, des compétences, celui du discernement tout en ouvrant la porte à dévoiler une possible désirabilité sociale. L'aménagement consisterait en l'intégration d'un accompagnement au développement du jugement évaluatif dans le cadre du dispositif de formation. Cet accompagnement prendrait la forme d'un travail réflexif sur la supervision reçue. L'objectif serait d'explicitier les effets des interventions et de la dynamique de SC reçue, puis des apprentissages qui en découlent en relation avec sa propre expérience de PSC en développement. Si le temps de la formation et les ressources enseignantes le permettent, une rencontre de type métasupervision pourrait permettre d'affiner le jugement évaluatif tout en ouvrant la porte à la discussion sur la désirabilité sociale, si cela est pertinent.

Enfin, les ressources des personnes participantes qui se sont révélées utiles pour l'expérimentation de la SC, et ce, dès le TI sont susceptibles d'être la résultante de leur formation en orientation, du cumul d'expérience en relation d'aide appliquée à la carrière et de leur expérience de personnes supervisées. Ces ressources peuvent expliquer la satisfaction de leurs pair.e.s. et les comportements de SC mobilisés. Elles sont discutées dans la prochaine section.

5.1.4.3 Ressources dévoilées au début de la formation et transférables à la pratique de la supervision

Un des éléments de la problématique de départ était l'insuffisance de la pratique disciplinaire en préparation au rôle de PSC (Falender et Shafranske, 2004; Gazzola *et al.*, 2013; Gazzola et Samson, 2017). Ce positionnement repose notamment sur un corpus d'études (Falender, 2005; Gazzola et Thériault, 2007; Hyrkäs *et al.*, 2006; Mehr *et al.*, 2010; Ramos-Sanchez *et al.*, 2002) qui informe d'écueils de la SC et de celles relevant du développement des PSC (Gazzola et Thériault, 2007, 2019; Goodyear *et al.*, 2014). Les résultats de l'actuelle recherche permettent de répertorier quatre types de ressources avec lesquelles les personnes CO se présentent en formation de SC. Celles-ci ont trait : 1) aux habiletés et aux attitudes en counseling de carrière, 2) à la conceptualisation (valeurs, croyances, connaissances spécifiques et connexes au domaine de l'orientation, approches d'intervention), 3) aux stratégies spécifiques d'intervention et 4) à certaines expériences passées. Ces ressources apparaissent comme une explication viable, mais possiblement incomplète, de l'appréciation des pair.e.s de la SC reçue et de la mobilisation de

nombreux comportements attendus de SC au T1. Néanmoins, ce transfert n'est pas systématique d'où la présence de nombreux OD, ce qui concorde avec l'idée de l'insuffisance de la pratique disciplinaire en préparation au rôle de PSC. Or, la quantité de ressources relevées permet de nuancer cette idée.

La présence de ces ressources constitue une nouveauté sur le plan des connaissances précisément dans le développement des compétences de personnes CO-superviseuses en l'absence d'études sur le sujet et constitue une avancée en comparaison à des résultats qui peuvent être reliés de manière indirecte (Culloty *et al.*, 2010) et de manière plus directe (Rapisarda *et al.*, 2011; Vandette, 2019). Dans l'étude menée par Culloty *et al.* (2010), un résultat assez élevé au *Teachers' PETS* est observé lors du T1, ce qui peut révéler des ressources préalables à la formation de SC. Plus directement, l'étude qualitative de Rapisarda *et al.* (2011) révèle que les doctorants en formation à la SC, en plus des compétences spécifiques à la SC qu'ils doivent développer, se reconnaissent des habiletés relationnelles de base (écoute, capacité de réflexion) pertinentes à ce nouveau rôle. Les résultats de Vandette (2019) concordent avec la précédente en fournissant un peu plus de précisions. En effet, elle rapporte un extrait des propos d'une personne assumant la métasupervision d'internes qui se reconnaît des ressources issues de sa profession, dont les compétences de base, soit l'écoute active et la communication empathique, en plus de la « normalisation » (Vandette, 2019, p.146). Au regard de ces quelques résultats de recherche, des similarités sont liées avec la catégorie de ressources ayant trait aux habiletés et aux attitudes en counseling de carrière, notamment par l'écoute et l'empathie. Toutefois, les ressources répertoriées dans le cadre de cette recherche sont beaucoup plus nombreuses et diversifiées (Annexe V), ce qui constitue une base de connaissances plus riche. Le répertoire de ressources permet de constater la pertinence de l'explicitation productive de l'activité à partir des composantes de schème comme moyen d'y accéder en situations concrètes de SC. Cette base, bien que féconde, est le reflet de six personnes. Conséquemment, il est fort probable qu'elle puisse être enrichie de l'expérience d'autres personnes CO, puisqu'elles œuvrent dans une variété de secteurs de pratique et interviennent auprès d'un éventail de personnes clientes.

Sur le plan des compétences, les ressources sont plus présentes pour la compétence Alliance, ce qui laissent paraître des rapprochements entre l'orientation et la SC. En effet, les personnes CO sont formées initialement à créer et à maintenir une relation aidante qu'il est possible de résumer par le concept d'alliance de travail (Bordin, 1976) aussi utilisé en SC (Bordin, 1983; Efstation *et al.*, 1990; Gray *et al.*, 2001). Toutefois, dans un objectif de développement, il a été fréquemment abordé d'offrir une place de choix à la PS. Ce thème évoque que le transfert de l'alliance ne se s'effectue pas si aisément.

Considérant l'état des connaissances sur la question des ressources, les résultats de cette étude mettent en perspective ce qui peut constituer une « structure d'accueil » (Bourgeois et Nizet, 2008, p.53) présente chez les personnes CO. Ainsi, elles se présentent en formation de SC avec des schèmes existants qui entrent en interaction avec un dispositif de formation à la SC suscitant la réorganisation et la création de savoirs (Bourgeois et Nizet, 2008). Sur le plan pratique, ces résultats pourront être utilisés pour élaborer ou ajuster les formations de SC tout en reconnaissant les acquis possibles des personnes CO. De plus, ces dernières pourront prendre conscience de ce qui peut être de l'ordre de leurs acquis et de l'importance de se former pour les ajuster et combler les manques.

5.2 Rôle de la personne superviseure en développement, un thème qui se maintient du début à la fin de formation de SC

Les personnes CO ont des ressources qu'elles transfèrent dans le développement de la pratique de SC et ce transfert n'est toutefois pas systématique, ce qui fait écho au fait que la SC est une pratique distincte (Falender et Shafranske, 2015). L'analyse des données issues de la deuxième question de recherche a notamment permis de découvrir des OD qui se traduisent en quatre thèmes et reflètent des préoccupations communes aux six personnes CO en formation à la SC : 1) accorder une place de choix à la PS dans la relation de supervision clinique, 2) assumer une juste place à titre de personne superviseure dans la relation de supervision clinique, 3) privilégier des attitudes et des habiletés relationnelles facilitantes en contexte de supervision clinique et 4) structurer la supervision clinique par différents moyens. De ces quatre thèmes, le deuxième se démarque par sa plus forte fréquence autant au début qu'à la fin de la formation. De plus, certains éléments d'apprentissage communiqués par les six cas-témoins sont reliés à ces thèmes, notamment, Clarifier l'expérience de la composante relationnelle de la supervision clinique et Apprivoiser la composante évaluative de la supervision clinique. La discussion portera donc sur le deuxième thème (*assumer une juste place à titre de personne superviseure dans la relation de SC*) puisqu'il s'agit du plus saillant.

Des liens sont tissés entre ce thème et des résultats de quatre études qualitatives et d'une mixte portant sur la formation à la SC (Gazzola et Thériault, 2018; Gazzola *et al.*, 2013; Goodyear *et al.*, 2014; Majcher et Daniluk, 2009; Vandette, 2019). Les personnes CO en formation de la SC arrivent avec un bagage d'expérience d'intervention et une posture de CO qui s'est solidifiée au fil de leur pratique. Bien que des ressources sont transférables, il reste que le positionnement a besoin de se modeler à cette pratique distincte de l'orientation. Cet OD s'exprime de plusieurs façons pour les personnes CO en formation. En

effet, elles communiquent le souhait de se remettre moins en question dans leur pratique et de minimiser les comportements de défense en plus d'avoir des attentes réalistes face au travail à accomplir considérant le temps imparti. Ces résultats font écho notamment au doute, à l'incertitude et au sentiment d'ambiguïté qui peuvent être vécus face à ce rôle en développement (Gazzola et Thériault, 2018; Gazzola *et al.*, 2013; Majcher et Daniluk, 2019). Ils sont aussi reliés aux efforts d'adaptation à opérer (Gazzola et Thériault, 2018), ainsi qu'au besoin de développer une confiance pas à pas face à sa compétence (Goodyear *et al.*, 2014) qui avec le temps permet de réduire l'anxiété.

Les personnes CO en formation aspirent à améliorer, d'une part, la manière d'intégrer l'évaluation en contexte de SC et à communiquer leur propre évaluation et leurs intentions à la PS. D'autre part, elles souhaitent instaurer des discussions sur le plan normatif. Ces résultats font écho à la tension créée par la composante évaluative de la SC (Gazzola *et al.*, 2013; Gazzola et Thériault, 2018; Goodyear *et al.*, 2014) et la fonction normative qui sollicitent le courage d'assumer ses responsabilités déontologiques et éthiques (Goodyear *et al.*, 2014). Les PSC en devenir tentent généralement de trouver un équilibre entre cette composante évaluative et les interventions d'accompagnement (Gazzola et Thériault, 2018).

Les personnes CO en formation projettent d'intervenir plus en profondeur auprès de la PS, de mieux composer avec la tension créée par la crainte de ne pas entrer dans un rôle d'expert tout en assumant les objectifs formateur et normatif de la SC, de dépasser le rôle de CO en étant plus active et de proposer des hypothèses de travail tout en favorisant l'autonomie de la PS. De plus, les personnes CO projettent de mieux réguler leur vécu en rencontre de SC. Ces résultats sont liés à l'exigence de trouver un positionnement qui se situe quelque part entre « directive vs nondirective, structured-unstructured, collaborative, egalitarian, directionality, topdown, unilateral, reciprocity, prescriptive, micromanaging, exploratory » (Gazzola et Thériault, 2018, p.166).

Des stratégies sont aussi proposées par les personnes CO en formation telles que de discuter du vécu directement en rencontre, d'être plus réflexives dans l'action et de rester dans le moment présent. Celles-ci trouvent des correspondances avec le besoin de développer une capacité d'auto-observation (Vandette, 2019), soit un élargissement de la conscience de soi. Bien que cette dernière amorçe son développement dans la professionnalisation, elle doit se poursuivre, car comme le rappellent Goodyear *et al.* (2014), la pratique de SC est plus complexe.

La convergence des résultats de la présente recherche avec ceux recensés suggère, d'une part, que le développement à la SC des CO partage des défis et des changements similaires qui s'opèrent dans d'autres professions de la santé mentale et des relations humaines, dont les psychologues. Comme le soulignent Cournoyer *et al.* (2018), ces personnes professionnelles qui pratiquent le counseling ont des bases théoriques et pratiques communes qui découlent de la psychologie. De plus, de tels résultats soutiennent l'importance d'aborder les défis et les changements engagés par le développement d'une pratique de SC et que ce développement est possible, bien qu'exigeant. Les personnes en apprentissage de la SC, en étant informées de ces défis et de ces changements, peuvent éventuellement normaliser leur expérience et poursuivre leur engagement.

5.3 Dispositif de formation pilote et initiale avec des caractéristiques positives et des éléments d'amélioration

L'analyse des résultats de l'appréciation de la formation reliée à la cinquième question de recherche a permis de dévoiler des caractéristiques positives de la formation et des éléments d'amélioration à y apporter. Il est utile de rappeler que la formation a été élaborée dans l'objectif de faciliter le développement de six compétences en 45 heures réparties sur 15 semaines et d'offrir un espace d'apprentissage de petit groupe, et ce, en procédant à son adaptation rapide à la modalité virtuelle de prestation d'enseignement. Cette formation s'est déroulée à l'automne 2020 pendant la pandémie COVID-19.

5.3.1 Caractéristiques positives de la formation dans la perspective des personnes participantes

Bien que le dispositif de formation soit différent d'autres études proposant des formations à la SC, des résultats concordent avec ceux liés à la satisfaction des personnes participantes à une formation de SC dans les écrits consultés (Atukpawa *et al.*, 2012; Culloty *et al.*, 2014; Kaiser et Kuechler, 2008; Merlin et Brendel, 2017; Milne, 2010; O'Donovan *et al.*, 2017; Reid *et al.*, 2003; Tebes *et al.*, 2011). Les résultats ont révélé plus spécifiquement que le design pédagogique de la formation et le groupe de petite taille sont les deux dimensions les plus appréciées.

L'appréciation du design pédagogique (volet pratique, diversité des activités pédagogiques) est en conformité avec les fondements de son élaboration. Ceux-ci sont de permettre aux personnes CO en formation à la SC d'expérimenter (activité productive) et de mettre en perspective les différentes rétroactions qui émanent des tâches finalisées en situation de SC (activité constructive), tout cela en

prenant appui sur le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) et les recommandations d'auteurs (Milne et Reiser, 2017; Rakovshik et McManus, 2010). L'appréciation est aussi en concordance avec les connaissances qui découlent d'études scientifiques reliées aux stratégies pédagogiques, telles que l'intégration de simulations, de pratiques réelles et de la métasupervision (Hugues *et al.* 2016; Milne *et al.*, 2011; Watkins, 2012). La rétroaction formulée par l'équipe formatrice a aussi été appréciée, ce qui est relié à des constats antérieurs (Milne *et al.*, 2011; Watkins, 2012). Les résultats de la présente recherche ajoutent au consensus qui s'établit au sujet des principales dimensions d'un design pédagogique visant le développement des compétences de SC et le complémentent par un groupe de personnes non étudié sur ce plan, soit les personnes CO. Cette cohérence entre les résultats de la thèse et d'autres issus d'études empiriques forme un point d'ancrage pour l'élaboration d'éventuelles formations du domaine.

La taille des groupes en formation est présentée, mais non discutée dans les écrits portant sur les formations de SC consultés. Sur le plan de l'expérience des personnes qui ont suivi la formation, cette composition restreinte des membres du groupe s'est avérée appréciée, puisque facilitant la dynamique, la confiance et les échanges. En raison de la taille du groupe, l'équipe formatrice a été en mesure de fournir une rétroaction encore plus importante aux personnes participantes à la formation, ce qui concorde avec leur appréciation au sujet de la disponibilité et de la générosité de ladite équipe. Les résultats d'appréciation au sujet de la taille du groupe, bien qu'anticipés, sont une nouveauté dans les connaissances portant sur les formations à la SC, alors que l'efficacité des petits groupes en contexte d'apprentissage est connue depuis des décennies. Pronovost et Beauchesne (1990) en ont fait d'ailleurs état dans une recension d'écrits portant sur des études en milieu universitaire. En écho aux résultats de la présente recherche, ils relatent que les interactions entre les membres de petits groupes facilitent : 1) le maintien de la motivation ainsi que le soutien moral et affectif des pair.e.s, 2) l'intégration des connaissances, 3) un engagement plus important dans la démarche d'apprentissage et 4) le partage de ressources entre les membres du groupe. Dans une certaine mesure, l'expérience positive du petit groupe dans le cadre de la thèse partage des similarités avec les petits groupes d'apprentissage collaboratif (*small group collaborative learning approaches*). Dans ce type de groupes, des personnes étudiantes s'engagent dans une discussion dont l'objectif est de relever un défi ou de résoudre un problème (Tomcho et Foels, 2012). Le design pédagogique n'a pas été pensé à partir de cette approche. Toutefois, des moments plus particuliers de la formation s'en approchaient, spécifiquement ceux en mode synchrone où la place des personnes participantes était importante, les discussions ouvertes en plus des expériences d'intervision où le partage d'idées était central, et ce, avec le soutien de l'équipe formatrice.

L'expérience mène à suggérer de limiter le nombre de personnes participantes dans le contexte d'une formation en SC tout en considérant les ressources formatrices disponibles, précisément lorsque le but principal du dispositif est l'amorce ou la poursuite du développement des compétences. Cette suggestion est aussi pertinente lorsque le dispositif intègre des expérimentations suivies d'un retour intégrateur de celles-ci en plus de valoriser la dynamique de groupe. Bien que dans le contexte de cette recherche l'équipe formatrice était composée de deux membres pour un groupe de six personnes participantes, un nombre fixe n'est pas suggéré puisque cela dépend des ressources disponibles. La formation à la SC pourrait aussi s'enrichir d'une approche d'apprentissage collaboratif en petits groupes, et ce, même si le groupe au départ contient plus de membres, puisque des sous-groupes peuvent être formés, tout en assurant une capacité de rétroaction par l'équipe formatrice qui paraît essentielle.

5.3.2 Éléments d'amélioration de la formation à la SC dans la perspective des personnes participantes

L'appréciation de la formation a aussi relevé des thèmes qui évoquent un vécu plus difficile des personnes participantes. En effet, les résultats suggèrent une expérience éprouvante en relation avec l'explicitation écrite de l'activité productive et une expérience moins optimale en raison de l'absence d'échanges informels entre personnes participantes en contexte de formation à distance.

L'explicitation productive de l'activité se présentait sous la forme d'un canevas à compléter dont les parties reprenaient les quatre composantes du schème, provenant de Vergnaud (1996) et intégrées dans le modèle de Coulet (2011). Ainsi, des questions visaient l'objectif de faire ressortir les composantes intentionnelle (Anticipation), procédurale (Règle d'action), adaptative (Inférence) et conceptuelle (Invariant opératoire) de l'activité de SC en développement. Cet outil est aussi un moyen de collecter des données qui a révélé plusieurs changements entre les 2T dans l'explicitation productive de l'activité. Les personnes participantes n'étaient toutefois pas informées de la manière dont allait être utilisé le résultat de leur explicitation. La consigne était de rédiger des contenus auxquels elles avaient accès. Enfin, il leur était mentionné qu'il était normal de ne pas pouvoir répondre à certaines questions.

Le premier volet de discussion a trait à l'outil lui-même et à son intégration dans le dispositif de formation, puis dans la recherche. Sur le plan pédagogique, il est clair que les quelques outils fournis n'ont pas été suffisants pour faciliter la compréhension. De plus, comme le travail s'effectuait seul, aucun soutien n'était prévu formellement, à moins d'en faire la demande. Il est aussi possible de penser que certaines questions pourraient être reformulées en utilisant des mots plus accessibles. En effet, activité et organisation de

l'activité demeurent des notions abstraites et propres à une approche avec laquelle les personnes participantes ne sont pas nécessairement familières. Aussi, la formation pourrait être revue afin d'insérer un moment de discussion groupale avec l'équipe formatrice à la suite d'un début d'expérimentation de façon à discuter des défis et de partager les incompréhensions. Le recours au sous-groupe pourrait aussi être envisagé pour activer les réflexions, retracer l'expérience et ensuite poursuivre l'activité en solitaire. L'expérience du canevas (Pouté et Coulet, 2006), en contexte de formation à la SC, constitue une nouveauté puisqu'aucune étude recensée ne l'a utilisé. Conséquemment, les possibilités d'appréhender les difficultés pouvant se présenter lors de l'explicitation productive de l'activité de SC ont été limitées. De plus, il est possible que l'élaboration du design pédagogique ait été influencée par un préjugé favorable à l'égard des personnes CO au sujet de leur pratique réflexive pouvant se définir comme « un regard critique sur son expérience dans l'action et sur l'action » (Lefebvre, 2015, p.1). En effet, ce groupe de personnes professionnelles est familier avec la pratique réflexive, et ce, depuis leur formation initiale en orientation et l'analyse critique de leurs interventions fait partie de leur profil de compétences (OCCOQ, s.d.). Ainsi, l'exigence de la tâche d'analyse productive de l'activité de SC a pu être sous-estimée.

Bien que ces difficultés aient été vécues et qu'il est fort possible que les contenus communiqués aient pu être encore plus riches sans ces défis, il demeure que sur le plan de la recherche, des changements ont pu être observés et que bon nombre de ressources ont pu être relevées. De plus, l'intention était d'influencer le moins possible les réponses, déjà que le canevas guidait les réflexions sur chacune des composantes du schème. Le canevas avait donc deux finalités dont la première était de permettre à la personne apprenante d'amorcer une réflexion sur sa pratique en développement en se concentrant sur ce qui a été mobilisé dans la première rencontre de SC pour plus tard appréhender la transformation à venir. La seconde finalité était de fournir des contenus aux 2T aux fins de recherche dans l'objectif d'accéder au T1 à un état des compétences avec le minimum de guidage de la part de l'équipe formatrice. Il semble qu'une tension ressort de l'expérience de recherche, et ce, sur le plan méthodologique, entre les deux finalités du canevas. Cette tension s'exprime d'un côté par un besoin d'adaptation du dispositif considérant l'expérience des personnes apprenantes et de l'autre par le besoin d'influencer le moins possible l'expérience de l'explicitation écrite de l'activité de SC. Il est probable que si la recherche n'était pas en arrière-plan, qu'une adaptation du dispositif ait été envisagée. En effet, une aide de la part de l'équipe formatrice aurait pu être proposée. Toutefois, cette dernière aurait pu influencer le contenu rédigé dans le sens d'apporter des contenus qui ne sont pas encore dans le registre des savoirs de la personne et cela devait être évité.

Ainsi, un guidage réflexif (comment réfléchir), plutôt que de contenu (quoi écrire) aurait été à privilégier. Dans un contexte pédagogique uniquement, cette exigence pourrait être plus flexible pour favoriser une expérience plus complète.

Le deuxième volet de discussion émane d'effets possibles d'une explicitation productive de l'activité lors du développement d'une pratique. Un questionnement se formule ainsi : est-ce possible que la confrontation à une pratique en développement puisse faire vivre, sur les plans cognitif et émotionnel, des bouleversements, des remises en question, un malaise face à un sentiment d'incompétence ou celui d'être perdue devant une prise de conscience de ce qu'on ne sait pas? Ces résultats ne trouvent pas d'écho dans les écrits consultés sur les formations à la SC. Toutefois, Chaubet *et al.* (2016) enrichissent la discussion en invitant à réfléchir au potentiel d'une expérience réflexive qui serait déstabilisante. Considérant le vécu exprimé par les personnes CO en formation lors de la rencontre d'appréciation, il est possible d'envisager qu'elles ont été potentiellement déstabilisées par le travail à accomplir. Cette déstabilisation pourrait-elle être constructive en référence à cette conception que la réflexion peut être favorisée par les situations qui bloquent ou qui intriguent (Chaubet *et al.*, 2016)? Suivant cette logique, la réponse aux défis vécus pourrait moins venir d'un aménagement de l'outil d'explicitation productive et plus d'un moment à saisir pour réfléchir à l'expérience d'explicitation. À cet effet, la formation pourrait être bonifiée d'un retour sur la première expérience, et ce, pas uniquement sur les incompréhensions liées au vocabulaire de l'outil, mais surtout sur ce que cela peut donner comme informations à l'égard de leur vécu en relation avec le développement de leurs compétences. La tension méthodologique vécue aurait possiblement été mieux gérée, comme dans le cadre de la métasupervision. Dans ce contexte, la personne formatrice, avec flexibilité, a pu composer à la fois avec la structure du canevas d'entretien (exigence de la recherche) et la centralité des besoins de la personne en métasupervision. Elle a aussi été à l'écoute de la manière dont se vivait la métasupervision et a communiqué à ce propos au besoin.

En plus de l'expérience difficile d'explicitation productive de l'activité de SC, le manque de moments informels entre CO en formation et de moments planifiés en groupe (CO en formation et équipe formatrice) a été communiqué, ce qui pose la question de « la présence à distance » (Alexandre, 2020). Cette dernière pouvant renvoyer au « maintien d'une relation significative avec les personnes apprenantes » (Alexandre, 2020, p. nd), considérant la nature des interactions et de la collaboration entre les personnes étudiantes et entre ces dernières et les personnes enseignantes (Jézégou, 2014). Au départ, la formation devait se dérouler en présence et elle a été adaptée au virtuel pour être offerte dans le contexte de la pandémie

COVID-19. Cela a eu l'avantage de permettre à des personnes à l'extérieur de Montréal d'y participer. Possiblement que ces commentaires n'auraient pas été formulés dans le contexte d'une formation en présence, combinée à une dynamique de groupe qui permet les discussions.

Pour ce qui est du manque d'interactions pendant la formation, les personnes autrices de la formation ont privilégié, pour la partie conceptuelle, d'utiliser un forum puisque reconnu pour permettre un apprentissage collaboratif (Alexandre, 2020) et faciliter la présence à distance. Il était attendu qu'il puisse suffire sur le plan interactionnel-asynchrone tout en offrant de la flexibilité par rapport aux horaires. À cet égard, cinq des six personnes ayant suivi la formation auraient préféré intégrer de l'interaction en plus du volet pratique de la formation. Des propositions comme des discussions synchrones au sujet de contenus de conceptualisation avec les membres du groupe et les professeur.e.s ont été communiquées. Cet élément ne trouve pas d'écho dans les écrits portant sur la formation à la SC consultés. Toutefois, certains écrits scientifiques récents qui découlent de la pandémie COVID-19 offrent des pistes de discussion ayant trait aux espaces informels en mode virtuel et en contexte d'apprentissage.

Une recherche (Dejean et Soubrié, 2022) a étudié trois lieux d'échanges sur le réseau social Facebook, deux instaurés par l'enseignante et un mis en place par les personnes participantes à la formation (groupe Messenger). Les groupes structurés ressemblent en partie au forum intégré dans l'espace d'apprentissage numérique Moodle. Il est intéressant de relever que le groupe créé par les personnes apprenantes est celui où se retrouvent le plus de communications et le plus d'échanges informels. C'est à partir de ces groupes que l'intention de l'enseignante prend forme, soit de « déformaliser le cours » (p.15) et de combler « le besoin de se retrouver en ligne dans un lieu séparé des groupes Facebook » (p.15) structurés pour le cours. Bien que le contexte de cette formation soit différent, puisqu'il s'agit d'un groupe d'adultes migrants en apprentissage d'une langue, il semble que la création d'un groupe informel dans une formation institutionnalisée peut répondre à des besoins, et ce, encore plus lorsque la formation est en mode virtuel, une autre façon de créer une présence à distance. Il est possible de penser que dans ce type de groupe, différents sujets auraient pu être échangés. Ceci aurait pu permettre au groupe de se lier encore plus et en même temps de délier leur pensée et leur vécu pour en arriver à exprimer ce que les membres retenaient. Les personnes professionnelles ont aussi tendance à se regrouper sur les réseaux sociaux et à échanger sur des pratiques, sans structure obligée, avec une organisation et des contenus au gré des membres de ces groupes. Milanovic *et al.* (2021) se sont intéressés à la « place de l'informel dans la construction de la professionnalité de kinésithérapeutes à partir de l'usage de réseaux sociaux » (p. nd).

Ils ont trouvé que les savoirs partagés étaient diversifiés et permettaient autant la mise en valeur de leurs compétences que la possibilité d'apprendre par les pair.e.s. Ainsi, il est possible que dans le contexte non institutionnalisé, sans attente de résultats sur le plan des apprentissages et sans évaluation formelle, que l'apprentissage et le développement des compétences se poursuivent. Il serait donc pertinent dans de futures formations à la SC de soulever l'idée de créer un groupe d'échanges informels hors cours et sans l'intervention de la personne enseignante.

5.3.3 Développement des compétences à géométrie variable

Les résultats, qui découlent des analyses reliées aux questions de recherche 1, 2 et 3, démontrent que les six compétences présentent un patron de changement sous différents angles selon les OMA et les OD communiqués, les composantes du schème retracées dans la communication des six-cas témoins et les changements qui se produisent au T2, en plus de la mobilisation des comportements attendus de SC. Globalement, cette différence peut s'expliquer par le fait que certaines compétences présentent un nombre plus élevé de comportements (p. ex., 13 pour Alliance comparativement à 1 pour Pratique réflexive). Elle peut aussi être attribuable à une orientation plus prononcée pour une compétence ou une autre dans l'enseignement de l'équipe formatrice. Enfin, la différence peut aussi être reliée à un choix délibéré des personnes CO en formation de s'investir davantage dans une compétence considérant que la cible de développement de ces six compétences pour une formation initiale de 45 heures est somme toute ambitieuse. La discussion va traiter plus spécifiquement des compétences Alliance et Pratique réflexive qui se démarquent à l'égard de leur développement.

5.3.3.1 Alliance

Créer et maintenir (incluant la restaurer au besoin) une alliance de travail (aussi appelée alliance thérapeutique) est une activité à laquelle les personnes CO ont été formées, même si le lexique peut différer d'une approche d'intervention à une autre. Dans le cadre de la formation à la SC, reliée à cette recherche, la conceptualisation de l'alliance est notamment tirée de Bordin (1979) et du modèle de SC Tandem de Milne et Riser (2017). Ainsi, les éléments principaux de la compétence sont de créer et de maintenir une alliance de travail avec la PS en structurant la SC, en l'aidant à présenter l'information pertinente en relation avec ses objectifs de SC, en l'aidant à développer sa pratique réflexive et en usant de méthodes variées pour lui donner une rétroaction précise et constructive. Cette compétence est celle qui cumule le plus de comportements attendus. Puisque le référentiel de compétences en est à sa première proposition et utilisation dans le cadre d'une recherche, il est difficile de trouver des points de

comparaison dans les écrits scientifiques. De plus, des autoévaluations sont souvent utilisées, sans observation de comportements. Toutefois, un petit corpus de recherches (6) permet de comparer les présents résultats au sujet de la compétence Alliance.

La recherche d'O'Donovan *et al.* (2017) démontre que l'autoévaluation de la PSC de la compétence Alliance décroît dans le temps, contrairement à ce qui est évalué par la PS et celle qui observe les comportements de SC. Ce résultat semble différent à celui obtenu dans la thèse, avec toutes les précautions qui s'imposent, puisque les outils de collecte de données ne sont pas comparables. En effet, dans la présente étude, les OMA communiqués par les CO en formation présentent un peu plus de traces et des changements ont été observés au T2 dans l'explicitation écrite. Ainsi, dans la perspective des CO en formation, se reconnaître des acquis a augmenté dans le temps et des traces de développement ont été davantage observées.

Un résultat rapporté par Atukpawa (2012) concernant la compétence Alliance indique que l'accroissement de l'empathie est l'un des changements observés par les PSC. Dans la thèse, le comportement C22 *Crée des conditions facilitantes à la supervision clinique (empathie, concrétude, respect, authenticité, immédiateté)* est en partie relié à l'empathie. Ces résultats sont donc concordants. Ainsi, bien que l'empathie fasse partie des compétences de base d'une personne qui intervient notamment par le counseling (p. ex., d'orientation), il s'avère que celle-ci poursuit son développement, notamment en contexte de SC.

La recherche de Tebes *et al.* (2011) intégrait trois compétences, dont « managing supervisory relationship » qui est reliée à l'établissement d'un contrat de SC et d'un plan de rencontre. Ces deux volets de la compétence font écho à deux comportements de la compétence Alliance, soit C2 *Clarifie les objectifs et la direction de la supervision* et C4 *Négocie des décisions mutuelles concernant la direction nécessaire aux apprentissages de la PS*. Toutefois, la compétence Alliance est plus complexe que ces deux volets. Néanmoins, les résultats suggèrent que le développement de cette compétence est significatif avec une ampleur de l'effet élevée (*d*) (.67) entre le T1 et le T3 et modérée (.52) entre le T2 et le T3. Bien que les résultats de la présente étude ne reposent pas sur des analyses inférentielles, ils appuient, comme ceux de Tebes *et al.* (2011), un développement de la compétence.

Culloty *et al.* (2010) utilisent une mesure de comportements dans leur étude, soit le *Teachers' PETS* (Milne *et al.*, 2002), dont sept items correspondent à la compétence Alliance de la thèse : *Listening/observing*,

Supporting, Closed questioning, Open questioning, Goal-setting, Restating, Reflecting. Les comportements sont évalués à trois reprises en fonction de leur niveau de développement, soit absent (0), incompetent (1), compétent (2-4) et expert (5-6). Les résultats montrent que la majorité des comportements (5) augmentent au troisième temps de mesure et une baisse est observée pour *Supporting* et *Closed questioning*. De nouveau, ces résultats suggèrent une croissance dans le temps pour la compétence Alliance.

L'étude de Majcher *et al.* (2009), bien que n'utilisant pas de mesure de comportements ou de compétences, a permis de révéler un thème commun, soit la dimension de la relation. Une prise de conscience a été communiquée au sujet de la valeur accordée à la création et au maintien de l'alliance. Les personnes ont aussi évoqué l'importance d'une relation caractérisée par la confiance, le respect en plus du sentiment de sécurité de la PS. Ces résultats font échos à l'un des principaux apprentissages communiqués, dans la présente étude, soit la clarification de la composante relationnelle de SC et aux thèmes reliés aux OMA et aux OD, qui concernent la composante relationnelle, soit d'offrir une place à la PS et de prendre une juste place à titre de PS.

Vandette (2019), dans la partie quantitative de sa thèse, utilise le *Working Alliance Inventory* (36 items) conceptuellement cohérent avec la conception de l'Alliance dans la présente thèse. Certains résultats se démarquent, notamment que la force de l'Alliance de travail, autant dans la perspective de la PSC que de la PS ne présente pas de changements linéaires à travers les trois temps de mesure, et ce, pour 16 items. Puis, sept items présentent un patron diversifié, soit de changements ou d'absence de changements entre deux des trois temps de mesure. Enfin, est observée une augmentation linéaire de la force de l'Alliance de travail à travers les trois temps de mesure pour cinq items, soit : « l'entente sur les choses qui doivent être faites en supervision, le respect, le sentiment d'être apprécié, la confiance mutuelle et le sentiment que l'autre se soucie quand des choses sont faites et qui ne sont pas approuvées » (p. 73).

Les résultats ayant trait à la présente recherche vont globalement dans le même sens que ceux de plusieurs études antérieures qui mettent en perspective un développement dans le temps de la compétence Alliance. Il importe toutefois de rappeler que les devis et les mesures utilisés sont différents. De plus, les résultats concordent sur le plan qualitatif au sujet de l'importance de traiter de l'Alliance dans le cadre des formations à la SC. En effet, bien qu'elle s'acquière dans la discipline d'attache, son transfert n'est pas simple en raison de la complexité relationnelle. Lecomte et Savard (2012) expliquent cette complexité par

l'« interaction de trois subjectivités : le superviseur, l'intervenant et le client » (p. 347). Ces auteurs proposent ainsi de « reconnaître la contribution de chacun, se situant dans un processus d'influence mutuelle » (Lecomte et Savard, 2012, p.347). C'est justement ce que semblent vouloir exprimer les six cas-témoins quand ils retiennent l'OD de chercher un équilibre entre la place respective de l'un et l'autre. L'apport de cette recherche est d'éclairer la nature des développements à poursuivre, et ce, en considérant les ressources répertoriées avec lesquelles se présentent les six cas-témoins.

5.3.3.2 Pratique réflexive

Le principal élément de la compétence Pratique réflexive dans le cadre de la formation est de Pratiquer la supervision clinique de manière réflexive en identifiant ses propres limites, en agissant en conséquence et en étant en mesure d'évaluer sa pratique. Un seul comportement est lié à cette compétence : C33 *Identifie ses propres forces et faiblesses en tant que personne superviseure*. Il est utile de rappeler que le nombre de comportements diffère pour chacune des six compétences et cette différence peut expliquer la variation dans le développement des compétences.

La pratique réflexive, dans le cadre de la thèse, adopte la perspective de Schön (1983, 1994) qui propose trois types de réflexion soit la réflexion dans l'action (réfléchir pendant la rencontre de SC pour réguler sa pratique), sur l'action (réfléchir après la rencontre de SC pour comprendre ce qui s'est passé et apprendre) et pour l'action (poursuivre la réflexion dans un mode de planification des éventuelles actions). La cible de la compétence Pratique réflexive en formation était que les personnes CO élargissent leur champ de conscience en relation avec elles-mêmes, précisément au sujet de leurs compétences et en relation aux demandes formulées par la PS et les objectifs discutés lors de la rencontre. Ainsi, l'intention visait un engagement des personnes CO en formation dans un objectif de travail avec la PS pour lequel elles possèdent les principaux savoirs. Le cas échéant, il était souhaité qu'elles puissent se les reconnaître et les partager, lorsque pertinents aux objectifs de travail en SC. Dans le cas contraire, il était attendu qu'elles puissent en discuter avec la PS. Le développement de cette compétence en relation avec les rencontres de SC a donc misé sur la réflexion dans l'action, reliée à un seul comportement, pour repérer les traces de développement. Cette vision très ciblée et peu diversifiée est une autre explication possible de l'état du développement de la compétence. Ainsi, peu de traces étaient à observer. De plus, la formation a davantage misé sur les deux autres types de réflexion (explicitation de l'activité par écrit et métasupervision) qui n'ont pas été observés directement dans la recherche et qui auraient pu indiquer des traces de développement.

Considérant les possibles explications (variation dans le nombre de comportements, centration sur la réflexion dans l'action, absence d'observation des autres types de réflexion) de l'état du développement de la compétence Pratique réflexive, ce résultat ne doit pas être interprété comme si la pratique réflexive globale des six cas-témoins n'a pas évolué, et ce, pour deux raisons. Premièrement, des traces de développement ont été observées notamment dans les OD et des changements ont été repérés dans les composantes du schème. Deuxièmement, il est possible d'envisager un rapprochement entre la pratique réflexive et l'action volontaire [Notre traduction de « intentional action », Osterman et Kottkamp, 2004, p.xii]. Cette action volontaire renvoie ici aux intentions, aux buts qu'une personne se donne et à la possibilité d'évaluer son activité selon des normes (Osterman et Kottkamp, 2004). Sans référer directement aux composantes du schème (Vergnaud, 1990, 1996), le rapprochement conceptuel se fait aisément avec la composante intentionnelle (Anticipation). En effet, les questions que devaient se poser les CO en formation lors de leur explicitation productive de l'activité étaient : À quel résultat t'attends-tu de cette activité? et Comment peux-tu juger de la qualité de cette activité? La première question menant aux intentions/buts et la seconde à une forme d'évaluation de l'activité. Considérant ce rapprochement, il est possible d'envisager que la plus forte présence de la composante intentionnelle au T2 ait pu contribuer au développement de la pratique réflexive des personnes CO en formation. Malgré le possible développement de cette compétence, il reste qu'elle présente un point de vigilance de la formation et les cibles d'apprentissage auraient pu être plus élargies.

Il est souhaité que les résultats saillants de cette thèse, discutés au regard de la mobilisation et de la construction des compétences à superviser de CO, puissent d'abord contribuer à la valorisation du développement des compétences à superviser et à la reconnaissance des ressources transférables des CO, ainsi qu'à la mise en place d'éventuelles formations.

CONCLUSION

Le principal objet de recherche de la thèse concernait le développement des compétences, leur mobilisation et leur construction dans le contexte d'une formation pilote et initiale à la SC. Cette recherche, inédite dans le domaine de l'orientation et dans sa perspective de didactique professionnelle, découle d'abord de la pertinence de former les personnes CO à la SC (Borders *et al.*, 1991; Butterworth *et al.*, 2008; De Stefano *et al.*, 2014; Goodyear *et al.*, 2014; McMahon et Simons, 2004; Milne et James, 2002; Watkins, 2012) puisqu'elles assument un rôle complexe, distinct de la pratique de l'orientation et pour lequel des compétences sont à développer. La thèse émane aussi de l'absence de connaissances au sujet du développement des personnes CO-superviseuses en contexte de formation qui pourraient faciliter la mise sur pied de formations et enrichir celles existantes. Le devis d'étude de cas multiples, longitudinal et multisources a permis de porter un premier regard de surface (comportements, perception d'efficacité) et de profondeur (composantes du schème) sur les changements entre le début et la fin de la formation et de faire ressortir des tendances qui se profilent pour les six cas-témoins. En guise de conclusion, les contributions scientifiques de la thèse sont présentées, suivies des limites méthodologiques et des recommandations pour terminer avec des pistes de recherche.

Contributions scientifiques de la thèse

La première contribution scientifique de la thèse est d'avoir ouvert la porte à la didactique professionnelle pour l'étude du développement des compétences de SC, ce qui a conduit à plusieurs apports. Tout d'abord, l'étude des processus intra-individuels (traces de profondeur) dans la construction et la mobilisation des compétences a révélé qu'il est possible qu'une formation à la SC, bien qu'initiale, puisse engager le développement : 1) de buts d'intervention et d'en anticiper les résultats pour éventuellement en juger de la pertinence, participant ainsi à la mise en action réfléchie plutôt qu'improvisée ou machinale et 2) de fondements conceptuels sous-jacents aux procédures et au raffinement de celles-ci. Les résultats mettent aussi en lumière le rôle important de la composante adaptative (Inférence) dans la formation de la personne superviseuse. Puisqu'elle semble prendre plus de temps à se former, ce résultat sensibilise au temps de formation nécessaire à l'élaboration de schèmes, conséquemment au développement des compétences de SC. L'apport original de la thèse tient aussi de la découverte des ressources préalables à la formation que les personnes CO transfèrent dans leurs expérimentations de SC tout en montrant leurs limites. Sans l'explicitation écrite et orale de la pratique de SC, il aurait été difficile de les retracer, et ce,

au-delà des comportements attendus. Les résultats permettent ainsi d'éclairer avec une amplitude plus marquée ce qui pouvait se déduire de parcelles de résultats d'autres études (Culloty *et al.*, 2010; Rapisarda *et al.*, 2011; Vandette, 2019). Ils permettent aussi de nuancer la position que les disciplines d'attaches (du moins dans ce cas-ci en orientation) ne préparent pas au rôle de PSC. Ainsi, il serait possible de déclarer que la pratique de l'orientation prépare en partie au rôle de PSC, que des ressources sont transférables, que des éléments de compétences sont partagés, mais que les écarts à combler ainsi que le transfert non systématique des ressources rendent la formation pertinente et souhaitable considérant la complexité du rôle et les possibles écueils d'une SC inadéquate.

La thèse contribue aussi à enrichir les connaissances relatives au vécu de la personne superviseure en devenir. En effet, les résultats suggèrent que les personnes CO-superviseures en formation rencontrent des défis de développement similaires à d'autres disciplines. Il importe donc d'aborder ces défis dans une formation de SC en orientation. De plus, tout comme d'autres formations à la SC qui ont été étudiées scientifiquement, les volets pratique et didactique sont aussi pertinents pour le développement des compétences de personnes CO-superviseures. Sur le plan des compétences, la thèse participe à confirmer que même si certaines sont plus éloignées de la pratique de l'orientation (p. ex., Stratégies pédagogiques), des traces de développement sont observées après 45 heures de formation. Enfin, elle permet de soutenir la pertinence d'une formation virtuelle à la SC en raison des traces de développement observées à plusieurs égards et de l'appréciation globalement positive de la formation communiquée par les six cas-témoins.

Limites méthodologiques et recommandations

La première limite a trait à la validité interne de l'étude. La triangulation (Stake, 1995) a été la principale stratégie utilisée en raison des multiples sources (explicitation écrite, métasupervision, observation des comportements, perception d'efficacité) de données utilisées pour l'étude du cas-objet développement des compétences à superviser. Toutefois, considérant que pour certains cas-témoins l'explicitation écrite de l'activité a été une expérience difficile et que des contenus étaient peu explicites, une stratégie de révision des résultats par les cas-témoins aurait pu améliorer le degré de correspondance avec le cas-objet étudié (Karsenti et Demers, 2018).

La deuxième limite concerne le nombre de temps de collecte de données. Le devis de cette étude en incluait deux, soit au début et à la fin de la formation, ce qui limite l'observation de la stabilité du

changement (Loeber et Farrington, 1994). Des changements et des tendances ont certes été observés entre les 2T, sans toutefois être en mesure de documenter leur stabilité au T3, voire au T4. Dans certaines recherches (Culloty *et al.*, 2010; O'Donovan, 2017; Tebes *et al.*, 2011; Vandette, 2019), des fluctuations sont observées entre les 3T. L'ajout de temps de collecte de données pourrait rendre possible l'étude du transfert des acquis de la formation à la pratique dans le cas où les personnes participantes ont une activité de SC à la suite de la formation. Pouvoir appliquer plusieurs temps de mesure permettrait aussi de cumuler davantage d'expérimentations de la SC, contribuant possiblement au développement plus accentué de la composante adaptative (Inférence) du schème et d'un possible équilibre dans la mobilisation des compétences.

La troisième limite est relative à la taille de l'échantillon. Bien que celle-ci était adaptée pour l'étude de cas multiples, l'absence d'autres sites de formation à la SC n'a pas pu rendre possible la constitution de groupes de comparaison. Cet élément méthodologique pourrait enrichir l'étude du phénomène en plus de permettre une plus importante représentativité des personnes CO en formation de la SC, considérant la variété des secteurs de pratique et des clientèles desservies. De plus, l'usage de statistiques inférentielles aurait bonifié le plan d'analyse tout en ayant des points de comparaison avec le corpus d'études quantitatives, lorsqu'il est question d'établir la signification statistique des changements et la taille des effets.

Une quatrième limite réside dans la formation des dyades à même le groupe de personnes apprenantes, ce qui peut entraîner des biais dans l'évaluation de l'efficacité de la supervision reçue. Pour minimiser cette limite, les personnes participantes ont été informées et invitées à répondre au questionnaire de manière authentique. Toutefois, l'évaluation de la perception d'efficacité a pu être biaisée en raison de l'absence d'anonymat. À l'instar de Culloty *et al.* (2010), une mesure de désirabilité sociale pourrait être ajoutée aux sources de collecte de données afin d'analyser les possibles corrélations avec la perception d'efficacité des personnes supervisées. Une exploration qualitative de l'expérience d'évaluation des pair.e.s pourrait aussi permettre d'approfondir sa compréhension en contexte de formation à la SC.

Une cinquième limite est reliée à l'activité de codage des comportements attendus. Bien qu'une des manières de repérer le comportement attendu a été d'observer les effets chez la PS, il s'avère que certains effets peuvent demeurer plus intérieurs et même non conscientisés au moment de la rencontre. De plus, la pertinence d'une intervention ne se révèle pas uniquement dans le comportement, mais aussi dans les

intentions. L'équipe de codage n'avait pas accès aux intentions de la PSC à moins qu'elle les exprime directement en rencontre de SC. Bien que certaines intentions aient été accessibles par d'autres sources (explicitation productive de l'activité et métasupervision), un répertoire de ces intentions n'a pas été mis en relation avec les comportements repérés. En outre, plusieurs rencontres n'ont pas été enregistrées en mode galerie (vision simultanée de la dyade) sur Zoom, limitant l'étude du comportement relié à l'écoute. Enfin, en raison du nombre important de questions posées et de la difficulté d'en évaluer la pertinence, le comportement relié au questionnement a été retiré des analyses intercas.

Une sixième limite est de nouveau reliée au plan d'analyse. Dans ce dernier, une reconstitution des schèmes pour chacune des compétences pour les comparer n'a pas été prévue au profit du repérage des composantes tous schèmes confondus. Une même compétence peut être constituée de plusieurs schèmes et de sous-schèmes. De plus, le plan de cours n'a pas été construit explicitement à partir des schèmes, ce qui limite le travail de comparaisons entre l'activité réelle (ce qui a été mobilisé et régulé) et le prescrit (référentiel de compétences) qui pourrait être fait.

Pistes de recherche

Puisque Camille est celle qui cumule plusieurs années d'expérience de SC et qu'elle présente davantage de traces de développement (fréquences plus élevées de comportements attendus), considérant aussi que l'activité réelle de travail est « plus riche, plus complexe, manifestant la dimension de créativité présente dans le travail » (Pastré, 2011, p.188), de futures recherches pourraient analyser l'activité de SC de personnes CO-superveuses d'expérience. L'objectif serait d'enrichir les compétences de SC étudiées dans le cadre de cette recherche et aussi celles davantage propres à la discipline de l'orientation (p. ex., évaluation psychométrique en orientation, information scolaire et professionnelle, réalités de l'orientation) pour lesquelles les connaissances scientifiques sont quasi absentes. La recherche pourrait aussi explorer la composante adaptative du schème en intégrant des outils de collecte de données plus orientés vers cet objectif.

Étant donné la nature exploratoire de la recherche et de la formation pilote, les liens entre les comportements attendus de SC et chacune des compétences pourraient être étudiés, en premier lieu par un comité de personnes expertes en la matière et en deuxième lieu dans le cadre d'une recherche ayant le développement des compétences comme objectif. Il serait aussi à envisager d'équilibrer le nombre de comportements par compétences pour ainsi faciliter la comparaison de leur développement. Une fois

cette étape complétée, l'élaboration et la validation d'un outil combinant compétences et comportements attendus seraient pertinentes. Toujours sur le plan des compétences et considérant les résultats moins marqués pour Pratique réflexive, une prochaine recherche pourra diversifier les possibilités d'observation du développement de cette compétence.

À la suite d'une révision de la formation pilote de SC et de la validation d'un outil portant sur les compétences et les comportements qui leur sont associés, une étude d'évaluation de son efficacité avec des groupes de comparaison pourrait être envisagée. Ainsi, la variable de désirabilité sociale pourrait être contrôlée. De plus, la covariation de l'expérience professionnelle de SC et en orientation avec le développement des compétences mériterait d'être documentée. En raison du peu de connaissances portant sur la formation à la SC de CO en modalité virtuelle, l'étude des effets d'une formation en mode de prestation virtuelle, comodale et en présence, permettrait d'analyser les différences et les similitudes, le cas échéant, et de formuler des recommandations sur le plan pratique. Dans un contexte de formation virtuelle, une piste se dessine soit celle d'explorer les lieux d'échanges et la façon dont l'informel hors établissement entre en interaction avec le parcours d'apprentissage. Dans ce cas, il semble que les personnes chercheuses ne devraient pas être en lien avec la formation, pour ne pas venir restreindre la liberté d'expression.

Cette thèse, portant sur le développement des compétences à superviser de personnes CO dans le contexte d'une formation pilote de SC, cumule les éléments d'originalité, notamment l'approche de didactique professionnelle, une proposition d'analyse du développement des compétences fondée sur des éléments du modèle de Coulet (2011) et un dispositif de formation pilote universitaire de 45 heures incluant un premier référentiel de compétences de SC pour les personnes CO. La pertinence de contribuer à la valorisation de cette pratique, autant pour les personnes CO que pour les clientèles desservies, a motivé ces choix ainsi que la composition du cadre méthodologique. Ce dernier, imparfait, n'a toutefois pas manqué de rigueur pour engager ce premier pas, essentiel à franchir, dans le champ de recherche portant sur la formation de SC en orientation. Ainsi, une pluralité de recherches peut être envisagée comme le démontrent les pistes présentées.

ANNEXE A

VERSION PRÉLIMINAIRE D'UN RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DE SUPERVISION CLINIQUE EN ORIENTATION

N°	Thèmes- compétence	Courte description de la compétence
C1	Éthique et déontologie	<ul style="list-style-type: none"> • C1a Aider la PS à agir en conformité au code d'éthique et de déontologie de la profession de conseillère et conseiller d'orientation. • C1b Agir en conformité aux principes éthiques de supervision clinique.
C2	Approches, modèles théoriques et pratiques	<ul style="list-style-type: none"> • C2a Aider la PS à mieux comprendre et à faire un usage adéquat et efficace d'approches et de modèles théoriques et pratiques d'évaluation et d'intervention en orientation professionnelle. • C2b Faire un usage adéquat et efficace d'approches et de modèles théoriques et pratiques d'évaluation et d'intervention en supervision clinique.
C3	Adaptation à la diversité	<ul style="list-style-type: none"> • C3a Aider la PS à s'adapter aux différences culturelles, d'identités de genre et d'âge des personnes clientes. • C3b S'adapter aux différences culturelles, d'identités de genre et d'âge des personnes supervisées.
C4	Défense des droits (« advocacie »)	<ul style="list-style-type: none"> • C4a Aider la PS à agir avec « advocacie » pour défendre, au besoin, les droits des personnes clientes ou pour faciliter des conditions d'insertion socioprofessionnelle ou d'orientation justes socialement. • C4b Agir avec « advocacie » pour défendre, au besoin, ses droits à titre de professionnel ou pour faciliter des conditions favorables à l'exercice de la supervision clinique.
C5	Alliance	<ul style="list-style-type: none"> • C5a Créer et maintenir une alliance de travail avec la PS en structurant la supervision (en groupe ou en individuel). • C5b Créer et maintenir une alliance de travail avec la PS en l'aidant à présenter l'information pertinente en relation avec ses objectifs de supervision. • C5c Créer et maintenir une alliance de travail avec la PS en l'aidant à développer sa pratique réflexive. • C5d Créer et maintenir une alliance de travail avec la PS en usant de méthodes variées pour lui donner une rétroaction précise et constructive.
C6	Enjeux personnels et professionnels	<ul style="list-style-type: none"> • Aider la PS à mieux évaluer et intervenir en orientation sur les enjeux personnels et professionnels des personnes clientes.
C7	Stratégies pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> • Aider la PS par l'emploi de stratégies pédagogiques afin de favoriser l'intégration de ses apprentissages en contexte de supervision.

C8	Adaptation au contexte d'intervention	<ul style="list-style-type: none"> Aider la PS à s'adapter au contexte d'intervention dans lequel elle évolue.
C9	Évaluation du développement	<ul style="list-style-type: none"> Évaluer de manière rigoureuse le niveau de développement de la PS et ses progrès.
C10	Pratique réflexive de la personne superviseure	<ul style="list-style-type: none"> Pratiquer la supervision clinique de manière réflexive en identifiant ses propres limites, en agissant en conséquence et en étant en mesure d'évaluer sa pratique.
C11	Réalités de l'orientation	<ul style="list-style-type: none"> Aider la PS à conjuguer avec la pratique de l'orientation (p. ex., rencontre de plusieurs clients, attentes de résultats concrets et rapides, processus souvent de courte durée, manque d'information, mythes ou désinformation au sujet de l'orientation).
C12	Technologies de l'information et des communications	<ul style="list-style-type: none"> Aider la PS par l'emploi et le partage de savoirs en matière de technologies de l'information et des communications pertinentes pour sa pratique.
C13	Information scolaire et professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> Aider la PS au partage et à l'inclusion appropriée de connaissances suffisantes et actualisées en matière d'information scolaire et professionnelle.
C14	Évaluation psychométrique	<ul style="list-style-type: none"> Aider la PS à mieux intégrer la pratique de l'évaluation psychométrique en orientation et en regard de clientèles, de problématiques et de secteurs d'activités variés.

ANNEXE B

FICHE DE RENSEIGNEMENTS SOCIODÉMOGRAPHIQUES (FRS)



Ce questionnaire vise à recueillir des informations sociodémographiques des personnes participantes à la formation « Supervision clinique : formation initiale » qui ont accepté de participer à la recherche menée par l'étudiante-chercheuse Chantal Lepire, c.o., dirigée par Lise Lachance, psy., professeure-chercheuse et codirigée par Louis Cournoyer, c.o. professeur-chercheur.

Partie A: Identification

A1. À quel genre vous identifiez-vous?

Féminin

Masculin

Autre

Autre

A2. Quel âge avez-vous?

A3. Combien d'années de pratique cumulez-vous à titre de conseillère ou de conseiller d'orientation?

A4. Dans quel (s) secteur (s) de pratique travaillez-vous ?

Pratique privée

Organisationnel

Employabilité

Éducation

Services sociaux, santé, réadaptation

A5. Quand envisagez-vous démarrer votre pratique de supervision clinique?

dans l'année

dans 2 à 3 ans

dans 3 à 5 ans

Ne sais pas



Autre

Autre

A6. Quelle (s) motivation (s) vous incitent à devenir une personne superviseuse clinique? (Vous pouvez cocher plusieurs choix de réponse)

Faciliter la professionnalisation des c.o. en devenir

Accomplissement professionnel

Développer une nouvelle pratique

Assumer de nouvelles fonctions dans l'organisation pour laquelle je travaille

Aider mes collègues c.o. à se développer professionnellement

Faire bénéficier de mon expertise

Autre

Autre

A7. Quelle (s) sont vos motivations à suivre une formation de 45 heures sur la supervision clinique ? (Vous pouvez cocher plusieurs choix de réponse)

Développer une base théorique et pratique avant de me lancer dans une pratique de supervision clinique

Recevoir de la rétroaction sur ma pratique de supervision clinique dans un contexte de formation

Échanger et partager avec des collègues c.o. sur la pratique de supervision clinique

Avoir l'accès à des modèles de supervision clinique

Mieux comprendre ce qu'est la pratique de supervision clinique

Évaluer mon intérêt réel pour la pratique de supervision clinique

Autre

Autre

A8. Auprès de quel (s) type (s) de clientèle (s) travaillez-vous? (Vous pouvez cocher plusieurs choix de réponse)

Clientèle immigrante



- Clientèle préretraîtée et retraitée
- Clientèle atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique
- Clientèle atteinte d'un maladie chronique ou de limitations fonctionnelles physiques
- Clientèle jeune 14 ans et moins
- Clientèle jeune 14 ans à 18 ans
- Clientèle adulte en transition de carrière
- Autre

Autre

A9. Combien de supervision avez-vous reçue depuis le début de vos études en orientation, et ce, de manière approximative ?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Si vous avez des questions ou des commentaires à formuler à propos de ce questionnaire, les communiquer à cette adresse : lepire.chantal@uqam.ca



ANNEXE C

CANEVAS D'EXPLICITATION PRODUCTIVE DE L'ACTIVITÉ (CEPA)

Directives	
<p>Remplir cette fiche pour chacune des six compétences ciblées par la formation à la supervision clinique.</p> <p>Dans l'espace où il est indiqué « Compétence », inscrire la compétence explicitée. Pour chacune des composantes du schème, il est demandé de répondre de manière spécifique et à la fois suffisamment concise aux questions posées.</p> <p>Il est possible de ne pas trouver de réponse à certaines questions ou que certaines réponses soient plus vagues et courtes. C'est tout à fait normal. L'important est de rédiger ce qui est pertinent selon votre expérience.</p>	
Compétence :	
	Questions à répondre
1.	Quel résultat attends-tu de cette activité? Comment peux-tu juger de la qualité de cette activité?
2.	Quelles sont les différentes actions que tu mets en œuvre pour obtenir ces résultats? Quelles sont les actions à mener de front? Quelles sont les actions qui doivent être réalisées par étapes?
3.	Quelles sont les circonstances qui t'amènent à adapter ton activité? Procèdes-tu toujours de la même manière? Sinon, pour quelles raisons?
4.	Qu'est-ce qui justifie que tu organises ton activité ainsi? Quels principes, connaissances, valeurs, croyances, normes, etc., te conduisent à réaliser ainsi ton activité? Quels éléments sont à prendre en compte pour réussir au mieux cette activité? À quoi faut-il faire particulièrement attention pour réussir au mieux cette activité?
Adaptation de Pouté et Coulet (2006)	

ANNEXE D
GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ (GESM)

Guide d'entretien semi-dirigé	Date
Code d'identification	Début Fin
Identification de la personne responsable de l'entretien :	Numéro de l'entretien semi-dirigé 1 2

Rappel de la recherche

Je te rappelle le principal objectif de la recherche, soit celui d'étudier le développement de compétences à superviser dans le contexte d'une formation à la supervision clinique pour laquelle tu es inscrite ou inscrit.

Indications portant sur l'entretien, son objectif, la durée, les modalités

L'entretien a pour objectif de rendre plus explicite et concrète ton expérience de développement des compétences dans le cadre de ta formation à la supervision clinique. L'entretien a aussi pour objectif de te permettre de discuter des améliorations que tu souhaiterais apporter à ta pratique de supervision clinique, et ce, pour chacune des compétences que tu développes dans le cadre de ta formation à la supervision clinique.

Je souhaite te préciser qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse aux questions posées et que ce que tu vas me communiquer n'est pas évalué dans le cadre de ta formation de supervision clinique.

L'entretien est divisé en trois groupes de questions. Le premier groupe de questions vise à recueillir ta perception au sujet de ton expérience en regard des six compétences visées par la formation. Le deuxième groupe de questions va te permettre de parler de ce qui selon toi pourrait être maintenu, amélioré ou encore changer dans ta pratique de supervision. Le dernier groupe de questions te permet de partager des contenus que tu n'as pas été en mesure d'évoquer pendant l'entretien et que tu juges pertinent d'exprimer.

L'entretien devrait durer au maximum de 90 minutes et sera enregistré sur un support audio. Si tu as besoin de quitter l'entretien pour quelques minutes, tu m'en informes, nous arrêterons l'enregistrement et nous reprendrons lorsque tu reviendras. Si je te pose une question qui n'est pas claire, je te propose de ne pas hésiter à m'en informer pour que je puisse la reformuler. Je te rappelle que les informations communiquées dans cet entretien demeurent confidentielles et que l'enregistrement sera transféré après notre entretien sur un disque dur crypté.

Avant que nous commençons, as-tu des questions ou des commentaires?

Explicitation de l'activité constructive – compétence :

1. **Les premières questions portent sur ton expérience, de manière globale, au sujet de ta mobilisation de la compétence :** _____ . Autrement dit, je te propose, si tu es d'accord, de prendre le temps de laisser revenir un moment de ton expérience de superviseure où tu as

_____.

Tu me fais signe quand tu y es et je te laisse m'exprimer ce qui émerge dans tes mots.

Maintenant, as-tu d'autres choses qui émergent et que tu voudrais exprimer? Si oui, je te laisse encore du temps. Sinon, es-tu d'accord pour que je te pose deux questions?

1.2 Qu'as-tu trouvé de particulièrement difficile dans la situation que tu m'as exprimée?

1.3 Qu'as-tu trouvé de particulièrement facile dans la situation que tu m'as exprimée?

2. **Les prochaines questions, si tu es d'accord, portent sur ta vision de ce qui pourrait être maintenu, amélioré ou encore éliminé dans ta mobilisation de la compétence :**

_____.

Le maintien peut référer à ce que tu juges pertinent et suffisamment efficace dans ta pratique de SC et précisément au sujet de la compétence

_____. L'amélioration pourrait référer à ce que tu souhaites renforcer ou rendre plus efficace. Ce qui pourrait être éliminé pourrait référer à un retrait d'une partie de ce que tu as mobilisé ou bien à un remplacement ou encore une révision dans son ensemble de la manière dont tu as agi. Pour l'instant, je te propose de ne pas te préoccuper de catégoriser ce que tu me communique en maintien, en amélioration ou en élimination. Tu peux aussi le faire, si tu sens que c'est plus facile ainsi. Dans les deux cas, lors de notre discussion et au fur et à mesure que tu vas me parler de ce qui te revient de ton expérience, je pourrais alors te questionner à ce sujet.

Avant tout, je te propose de prendre le temps qu'il te faut pour te replonger dans ton expérience, pour te remettre dans la situation. Quand tu es prêt-e, tu peux m'en informer et je vais te poser la première question.

2.1 Pour la compétence x, en rétrospective, qu'est-ce qui pourrait être maintenu, amélioré et éliminé?

- Au besoin, formuler des questions pour concrétiser les éléments de réponse, par exemple :
 - o Dis-m'en davantage sur cet aspect...

- Que veux-tu dire exactement?
- Donne-moi un exemple concret?
- Que ferais-tu exactement ?
- Comment cela pourrait-il t'aider, aider la PS, aider votre dynamique relationnelle?

2.1.1 Sur quoi te bases-tu pour identifier ce qui pourrait être maintenu, amélioré et éliminé?

- Au besoin, formuler des questions pour concrétiser les éléments de réponse, par exemple :
 - Dis-m'en davantage sur cet aspect.
 - Que veux-tu dire exactement?

3. Est-ce qu'il y a des éléments dont tu ne m'as pas parlé et dont tu souhaites me faire part avant que nous passions à l'autre compétence/ou que nous terminions l'entretien?

4. 3.1 Si oui, lesquels?

Fin de l'entretien

Je souhaite te remercier pour ton temps. Je te rappelle que les informations communiquées dans cet entretien demeurent confidentielles et que l'enregistrement sera transféré après notre entretien sur un disque dur crypté. Avant que tu ne quittes l'entretien, as-tu des questions ou des commentaires?

- S'assurer que le prochain entretien est planifié (date, heure, lieu).

Espace commentaire pour prendre en note les éléments de la situation de l'entretien qui auraient pu intervenir dans son déroulement.

ANNEXE E
GRILLE D'OBSERVATION DE COMPORTEMENTS ATTENDUS DE SUPERVISION CLINIQUE
(GOCS)

	<p>Directives</p> <p>Lors du visionnement de l'entretien de supervision clinique, lorsque le comportement est observé, faites un « X » dans la colonne « A » et inscrivez entre parenthèses à quel moment commence le comportement.</p> <p>À chaque fois que le comportement est observé, inscrivez le chiffre « 1 » dans la colonne « F ». À la fin, calculez les totaux des fréquences pour chacun des comportements observés. Vous pouvez intégrer un commentaire pour chacun des comportements évalués dans le cas où vous avez une interrogation au sujet de votre évaluation ou encore pour la préciser. Le commentaire pourra être rédigé de manière concise.</p> <p>PS : PS SC : supervision clinique</p>	Présence du comportement	Fréquence d'observation du comportement	Total des fréquences
N°	Comportements de supervision clinique	A	T	F
	La personne superviseure...			
1	Identifie les besoins d'apprentissage de la PS			
Commentaire				
2	Clarifie les objectifs et la direction de la supervision			
Commentaire				
3	Explique la procédure à suivre en SC			
Commentaire				
4	Négocie des décisions mutuelles concernant la direction nécessaire aux expériences d'apprentissage de la PS			
Commentaire				
5	Fournit des rétroactions spécifiques sur la conceptualisation de la PS à l'égard des préoccupations de la personne cliente			
Commentaire				
6	Fournit des rétroactions spécifiques au sujet de la façon dont la PS personnalise ses interventions en orientation			
Commentaire				

7	Détermine à quel point la PS a développé et appliqué sa propre conception de l'orientation			
Commentaire				
8	Identifie les forces professionnelles et personnelles de la PS, de même que ses faiblesses			
Commentaire				
9	Clarifie autant les besoins personnels (maniérisme comportemental, crises personnelles, apparence, etc.) que professionnels de la PS qui affecte le processus d'orientation			
Commentaire				
10	Effectue des interventions de supervision appropriées incluant des jeux de rôles et l'inversion de rôles			
Commentaire				
11	Donne directement des suggestions et des conseils			
Commentaire				
12	Enseigne : en informant et en éduquant			
Commentaire				
13	Améliore la compréhension, incluant sa complexité			
Commentaire				
14	Démontre des habiletés dans l'application de techniques d'orientation ajustées au contexte de travail			
Commentaire				
15	Utilise des outils pour soutenir la SC			
Commentaire				
16	Formule : résume, analyse, synthétise et explique			
Commentaire				
17	Écoute : est présent			
Commentaire				
18	Questionne : recueille l'information			
Commentaire				
19	Utilise des habiletés de confrontation quand il identifie des incohérences chez la PS			
Commentaire				

20	Fait ressortir les sentiments de la PS lors de ses séances d'orientation ou de consultation			
Commentaire				
21	Fait ressortir les perceptions de la PS à l'égard de la dynamique du counseling d'orientation			
Commentaire				
22	Crée des conditions facilitantes à la supervision clinique (empathie, concrétude, respect, authenticité, immédiateté)			
Commentaire				
23	Décrit ses propres tendances à composer avec les relations interpersonnelles			
Commentaire				
24	Donne de l'information négative ou positive, verbale ou écrite dans l'intention d'affaiblir ou de renforcer des aspects précis du comportement, des pensées ou des sentiments de la PS			
Commentaire				
25	Se montre encourageante, optimiste et motivante			
Commentaire				
26	Se montre sensible aux différences individuelles			
Commentaire				
27	Se montre sensible aux besoins de la PS			
Commentaire				
28	A le sens de l'humour			
Commentaire				
29	Démontre et fait respecter des standards déontologiques et éthiques			
Commentaire				
30	Fait ressortir de nouvelles perspectives de la PS pour déterminer des solutions, des techniques, des réponses, etc.			
Commentaire				
31	Planifie : prise de décision concernant les actions			
Commentaire				

32	S'attend à ce que la PS assume les conséquences de ses actions			
Commentaire				
33	Identifie ses propres forces et faiblesses en tant que personne superviseure			
Commentaire				

ANNEXE F

MANCHESTER CLINICAL SUPERVISION SCALE 26© (MCSS-26©)

MCSS-26© [Manchester Clinical Supervision Scale©]

Code du répondant: _____ Employeur: _____ Date: __/__/__

Vous êtes invités à participer à cette enquête confidentielle, qui vise à évaluer l'efficacité de la supervision clinique qui vous est dispensée sur votre lieu de travail. Il y a deux sections qui dureront environ 10 minutes. Cet investissement de votre temps fournira des informations uniques et précieuses, pour aider à informer le développement futur de la Supervision Clinique.

La Section A est conçue pour les personnes recevant *actuellement* une Supervision Clinique

En vous basant sur votre expérience actuelle de recevoir une Supervision Clinique sur votre lieu de travail, veuillez indiquer votre niveau d'accord avec les 26 énoncés suivants, en sélectionnant la case qui représente le mieux votre réponse. Ne passez pas trop de temps à réfléchir à chaque question; votre première réponse est probablement la meilleure.

SECTION A		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Sans opinion	D'accord	Tout à fait d'accord
1	D'autres pressions professionnelles interfèrent avec les séances de SC.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Il est difficile de trouver du temps pour les séances de SC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Les séances de SC ne sont pas nécessaires/ne résolvent rien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Le temps consacré aux séances de SC me détourne de mon vrai travail dans le domaine clinique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Trouver le temps pour les séances de SC peut faire monter la pression professionnelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Je trouve que les séances de SC prennent du temps	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Mon superviseur me soutient et m'encourage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Les sessions CS sont intrusives	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	La SC me donne le temps de réfléchir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Les problèmes professionnels peuvent être abordés de façon constructive pendant les séances de SC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Les séances de SC favorisent la pratique réflexive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Mon superviseur offre une opinion impartiale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Je peux discuter avec mon superviseur des cas sensibles rencontrés dans le cadre de mon exercice clinique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

MCSS-26® [Manchester Clinical Supervision Scale®]

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Sans opinion	D'accord	Tout à fait d'accord
14	Mes séances de SC représentent une part importante de mon travail habituel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	L'expérience de mon superviseur est pour moi une source d'enseignement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Il est important de trouver du temps pour les séances de SC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Mon superviseur me donne des conseils précieux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Mon superviseur est très ouvert avec moi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Les séances avec mon superviseur élargissent ma base de connaissances cliniques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	La SC n'est pas nécessaire pour le personnel expérimenté /titulaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	Mon superviseur adopte une attitude de supériorité pendant nos séances	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	La supervision clinique fait de moi un meilleur praticien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	Les séances de SC motivent le personnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	Mes séances de SC me permettent d'élargir mes compétences	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	Mon superviseur me conseille sur les soins à prodiguer aux patients/clients	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	Je pense que le fait de bénéficier d'une supervision clinique améliore la qualité des soins que je prodigue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lequel des termes suivants décrit le mieux votre niveau global de satisfaction à l'égard de la Supervision Clinique que vous recevez actuellement?

- Très insatisfait
- Modérément insatisfait
- Ni satisfait, ni insatisfait
- Modérément satisfait
- Très satisfait

Vous avez atteint la fin de la section A; veuillez continuer avec la section B.

ANNEXE G

OUTILS DE COMMUNICATION POUR LE RECRUTEMENT

UQAM Université du Québec
à Montréal

Étudiante-chercheuse : Chantal Lepire, c.o.


Directrice de recherche : Lise Lachance, Ph. D., psy., professeure-chercheuse

Codirecteur de recherche : Louis Cournoyer, Ph., D., c.o., professeur-chercheur

**CONSEILLÈRES ET CONSEILLERS D'ORIENTATION : PARTICIPEZ À UNE RECHERCHE SUR LE
DÉVELOPPEMENT DE VOS COMPÉTENCES À SUPERVISER
DANS LE CADRE D'UNE FORMATION UNIVERSITAIRE À LA SUPERVISION CLINIQUE**

DÉBUT DE LA PARTICIPATION : 7 SEPTEMBRE 2020

FIN DE LA PARTICIPATION : 17 DÉCEMBRE 2020



OBJECTIFS DE LA RECHERCHE
Étudier la manière dont se construisent et se mobilisent des compétences à superviser dans le contexte d'une formation à la supervision clinique

AVANTAGES DE LA PARTICIPATION
Développez vos compétences à la supervision clinique
Recevez de la rétroaction explicite au sujet de vos apprentissages
Partagez avec vos pairs les défis de formation à la supervision clinique
Cumulez 45 heures de formation continue à l'OCCOQ

ENGAGEMENT À CONSIDÉRER
Investissement financier pour la formation de 45 heures
2 rencontres de 90 minutes avec l'étudiante-chercheuse
Les rencontres de supervision seront filmées pour des fins pédagogiques et de recherche

PRIX À GAGNER Courez la chance de gagner une journée de formation continue de l'OCCOQ (2021) d'une valeur approximative de 325 \$ en participant à la recherche.

CONTEXTE DE LA RECHERCHE
Cours universitaire de trois crédits
45 heures de formation à la supervision clinique sur 15 semaines
Formation théorique et expérientielle
Lieu de formation : Université du Québec à Montréal (Montréal)
Formateurs : Chantal Lepire et Louis Cournoyer

QUI PEUT PARTICIPER
Être membre de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec
Cumuler trois années de pratique du counseling de carrière
Ne pas avoir été formé-e à la supervision clinique
Ne pas avoir pratiqué la supervision clinique
Au moment de compléter la formation, ne pas faire l'objet d'une radiation temporaire, d'une limite ou d'une suspension du droit d'exercer les activités professionnelles

POUR OBTENIR PLUS D'INFORMATIONS ET PARTICIPER :
514-894-5729 / LEPIRE.CHANTAL@UQAM.CA

Lien vers la vidéo de promotion : <https://www.facebook.com/chantal.lepire/videos/10158382915468493>

ANNEXE H

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Conseillères et conseillers d'orientation qui participent à la recherche

Titre du projet de recherche

Recherche mixte sur le développement des compétences en supervision clinique par le biais d'une formation adaptée à des conseillères et conseillers d'orientation.

Étudiante-chercheuse

Chantal Lepire, c.o., Doctorat en éducation

Courriel : lepire.chantal@uqam.ca

Direction de recherche

Directrice de recherche : Lise Lachance, Département d'éducation et pédagogie, Université du Québec à Montréal

Courriel : lachance.lise@uqam.ca

Téléphone : (514) 987-3000 poste 8332

Codirecteur de recherche : Louis Cournoyer, Département d'éducation et pédagogie, Université du Québec à Montréal

Courriel : cournoyer.louis@uqam.ca

Téléphone : (514) 987-3000 poste 3994

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui se greffe à la formation virtuelle de supervision clinique de 45 heures qui s'offre à l'Université du Québec à Montréal à laquelle vous êtes inscrite et inscrit. En plus, des activités pédagogiques et des travaux exigés pour la réussite du cours, vous aurez à participer en individuel à deux rencontres d'un maximum de 90 minutes (au début et à la fin de la formation) avec l'étudiante-chercheuse. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire d'information et de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire d'information et de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Brève description du projet

La pratique de l'orientation au Québec évolue dans un contexte social où de nombreux défis se présentent. Pour y faire face, les conseillères et conseillers d'orientation (c.o.) en devenir s'engagent dans leur développement professionnel dès leur scolarité tout en le poursuivant par la formation continue. La supervision clinique (SC) est une pratique reconnue pour favoriser le développement professionnel et améliorer les pratiques cliniques visant notamment la protection du public. La SC est

complexe et diffère de la pratique de l'orientation. Elle présente également de nombreux bénéfices, mais aussi des écueils. Il serait donc attendu que les PSC cliniques soient dûment formées à la pratique de SC. Or, la situation est tout autre, et ce, malgré un consensus sur la pertinence de la formation à la SC ainsi que la présence d'un corpus de connaissances sur le sujet (profils de compétences à la SC, contenus de formation, stratégies pédagogiques, recommandations pour de futures recherches). En outre, ces connaissances sont principalement issues de champs disciplinaires autres que celui de l'orientation et celles spécifiques à la formation des personnes c.o. superviseuses sont quasi absentes. De plus, elles peinent à informer la manière dont les compétences se mobilisent et se construisent dans le contexte d'une formation à la SC. La pertinence d'intensifier l'étude du développement des compétences à la SC est reconnue. À ce jour, aucune recherche recensée n'a étudié le développement des compétences à superviser auprès de c.o. dans le contexte d'une formation à la SC tout en misant sur différents temps et outils de mesure, ce à quoi le projet de recherche va œuvrer.

Le principal objectif de la thèse est d'étudier le développement de compétences à superviser, et ce, à l'aide de plusieurs sources de données (personne superviseuse, PS, personne évaluatrice externe) et différents outils de collecte de données (questionnaire sociodémographique, perception d'efficacité, analyse de pratique, entretien semi-dirigé, grille d'observation de comportements attendus). Deux temps de collecte de données seront utilisés, soit au début et à la fin de la formation pour ainsi observer les changements dans le développement des compétences à superviser.

Durée prévue du déroulement du projet

La formation se déroulera du 8 septembre 2020 au 15 décembre 2020 d'une durée de 45 heures sur 15 semaines consécutives. La collecte des données pour la recherche se déroulera à deux reprises pendant la formation, soit du 15 septembre 2020 au 6 octobre 2020 et du 8 décembre 2020 au 15 décembre 2020.

Nombre de participants impliqués

Le nombre de personnes participantes engagées dans la recherche sera de 12 à 16.

Population ciblée

La population ciblée se compose de membres de l'Ordre des conseillers et des conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ) depuis au moins trois ans et qui pratiquent le counseling de carrière. Elles et ils n'ont pas de pratique de supervision clinique au sein de leur offre de service, de même qu'elles et qu'ils n'ont pas reçus à ce jour de formation à ce propos. De plus, pour des raisons éthiques et déontologiques, les personnes c.o. qui, au moment de compléter la formation, font l'objet d'une radiation temporaire, d'une limitation ou d'une suspension du droit d'exercer les activités professionnelles, et cela imposée par le conseil de discipline de l'OCCOQ ou du Tribunal des professions du Québec, ne pourront pas être retenus pour la recherche, ni pour la formation.

Nature et durée de votre participation

Votre participation vous demande de décrire par écrit votre pratique de supervision clinique en développement dans le cadre de la formation à l'aide d'un canevas d'explicitation. Cette description de votre pratique est déjà incluse dans les objets d'évaluation de votre formation à la supervision clinique. Elle ne vous demande donc pas d'heures supplémentaires. Vous serez aussi formés-es à ce travail lors des premières semaines de cours.

Votre participation implique aussi la description de votre pratique de supervision clinique, cette fois à l'oral. Cette description orale n'est pas reliée aux objets d'évaluation de la formation. Pour ce faire, deux rencontres en individuel d'une durée maximum de 90 minutes sont prévues. La première a lieu au début

de la formation et la seconde à la fin de la formation. Ces rencontres se déroulent sous la forme d'un entretien semi-dirigé incluant des questions précises sur la manière dont se développent vos compétences à superviser et incluent un moment à la fin des rencontres pour exprimer des éléments importants que vous n'avez pas pu communiquer. Vous n'avez aucune préparation à faire pour ces rencontres. Ces rencontres se dérouleront de manière virtuelle à partir de la plateforme de visioconférence Clicpro. Ainsi, vous devez être suffisamment à l'aise avec l'informatique, avoir une connexion internet haute vitesse et de l'équipement fonctionnel (micro et caméra). Dans le cas contraire, l'entretien pourra se faire par téléphone.

Votre participation exige en plus l'enregistrement audiovidéo de deux rencontres de supervision. Ces enregistrements devront s'effectuer à l'aide des outils technopédagogiques proposés dans le cadre du cours. Des moments d'enregistrement sont déjà prévus dans le déroulement de la formation. Ces deux rencontres de supervision seront utilisées pour la recherche. Les autres activités expérientielles de supervision clinique intégrées dans la formation serviront seulement à des fins pédagogiques.

Votre participation implique aussi de parler de votre pratique en orientation exercée auprès de personnes clientes. Il est donc important d'exercer ou d'avoir exercé le counseling d'orientation dans les derniers mois.

La collecte des données pour la recherche se déroule à deux reprises pendant la formation, soit du 15 septembre 2020 au 6 octobre 2020 et du 8 décembre 2020 au 15 décembre 2020. Puisqu'une partie de la collecte des données est reliée à des activités produites (deux rencontres filmées de supervision clinique et explicitations écrites de pratique) dans le cadre de votre cours, il est possible qu'elle puisse prendre plus de temps dans la mesure ou vous demandez des extensions de remise de travaux reliées aux activités pédagogiques.

Avantages liés à la participation

Toutes personnes qui participent à la formation peuvent bénéficier des avantages suivants :

- Le premier avantage de votre participation à la recherche est le développement de vos compétences à la supervision clinique, conséquemment être mieux préparés-es pour amorcer une éventuelle pratique de supervision clinique;
- Le deuxième avantage est de recevoir de la rétroaction explicite au sujet de votre pratique de supervision clinique qui va commencer à se développer dans le cadre de la formation. Ces rétroactions sont susceptibles de faciliter les apprentissages et le développement des compétences;
- Le troisième avantage est relié au partage des défis de la formation avec vos collègues c.o. qui vivent une expérience similaire;
- Le quatrième avantage est l'attribution de trois crédits universitaires de deuxième cycle à la réussite du cours ;
- Le cinquième avantage est relié à la possible reconnaissance de 45 heures de formation continue à l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec.

La participation à la recherche permet en plus :

- Deux rencontres supplémentaires de réflexion sur votre pratique de supervision clinique qui se développe dans le cadre de la formation et portant sur ce que vous souhaitez améliorer et changer à partir des activités expérientielles réalisées dans le cadre de la formation. La réflexion sur les

améliorations et changements que vous souhaitez apporter a le potentiel de contribuer au développement des compétences de supervision clinique et d'intégrer des outils d'autosupervision.

Risques ou inconvénients liés à la participation

Information au sujet des risques pouvant être rencontrés par une participation autant à la formation qu'à la recherche :

- Un premier risque est relié aux effets possibles d'une formation qui vise notamment la pratique réflexive et le développement des compétences, soit de vous questionner sur votre identité professionnelle ou tout autre enjeu pouvant émerger. Dans ce cas, des ressources professionnelles peuvent vous aider gratuitement au Service à la vie étudiante de l'UQAM (Local DS-2110/services-conseils@uqam.ca) puisque vous aurez un statut d'étudiante et d'étudiant.
- Un deuxième risque est relié à des répercussions légales. Puisque l'étude se déroule dans un contexte de formation à la supervision clinique qui par définition est reliée à la protection de la clientèle auprès de laquelle vous intervenez, il est possible que dans un cas majeur de faute professionnelle (p. ex. : attouchement sexuel sur une personne cliente) que vous auriez divulgué, l'équipe de formateurs doive informer l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation de pratiques causant préjudice à la clientèle. Si la situation survient, une ressource professionnelle appropriée pourra vous être proposée pour un accompagnement dans le processus de divulgation.
- Un troisième risque est d'être en présence d'une situation professionnelle à titre de c.o. qui dépasse l'encadrement que peuvent vous donner les personnes formatrices. Dans ce cas, la référence à une ressource professionnelle externe pourra vous être proposée.

Confidentialité

1) Informations personnelles

Vos informations personnelles ne seront connues que des personnes chercheuses et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entrevues transcrites seront numérotées et seules les personnes chercheuses auront la liste des personnes participantes et du numéro qui leur aura été attribué. Tous les documents relatifs à votre entrevue seront conservés sous clé durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera détruit cinq ans après les dernières activités de diffusion.

2) Informations partagées dans le cadre de la formation

Les informations échangées lors de la formation, en classe virtuelle, dans les laboratoires de pratique lors des métasupervisions virtuelles (supervision de la supervision) et pendant les rencontres de supervisions enregistrées devront rester confidentielles. Ces informations ne peuvent être partagées qu'avec les personnes concernées. Les seules informations confidentielles pouvant être dévoilées sont par exemple lors de crise suicidaire et dans le cas d'un manquement déontologique important de la PS. Les plateformes de visioconférence utilisées, soit Clicpro (serveur logé au Canada) et ZOOM (serveur logé aux États-Unis), bien qu'offrant des standards élevés en matière de protection des informations, ne peuvent pas garantir une protection sans faille.

3) Informations au sujet des cas présentés en classe et lors des enregistrements

Dans le cadre de la formation, vous aurez à partager à l'oral des informations confidentielles au sujet des personnes clientes auprès desquelles vous intervenez. Il importe de préserver l'anonymat de ces personnes et de dévoiler que ce qui est nécessaire pour la supervision clinique. De même, vous vous engagez à ne pas poser de questions intrusives afin de préserver l'anonymat.

Il est à noter que les personnes qui collaborent à la recherche (formatrices, auxiliaire d'enseignement et de recherche) doivent signer une entente de confidentialité.

Protection des données

Les données papier et numériques produites par la recherche seront protégées de manière rigoureuse pendant la collecte de données et jusqu'à leur élimination qui se fera cinq années après la dernière diffusion des résultats de recherche.

Pendant la collecte de données

- Les données papier seront conservées dans le bureau de pratique privée de l'étudiante-chercheuse dans une filière barrée. Le bureau est aussi fermé à clé. Seule l'étudiante-chercheuse en détient la clé.
- Les données numériques seront conservées à la fois sur un disque dur externe crypté, sur une clé USB cryptée et dans un dossier crypté dans l'ordinateur de l'étudiante-chercheuse. Les données numériques 5 vont être conservées en plus sur l'ordinateur de l'assistante de recherche dans un dossier crypté.

Après la collecte de données

- Les données papier seront conservées dans le bureau de pratique privée de l'étudiante-chercheuse dans une filière barrée. Le bureau est aussi fermé à clé. Seule l'étudiante-chercheuse en détient la clé.
- Les données numériques seront conservées uniquement sur le disque dur externe et la clé USB. Ces deux périphériques seront cryptés et conservés dans le bureau de pratique privée de l'étudiante-chercheuse dans une filière barrée. Le bureau est aussi fermé à clé. Seule l'étudiante-chercheuse en détient la clé.

Élimination des données

- Les données papier seront détruites à l'aide d'une déchiqueteuse dans le bureau de pratique privée de l'étudiante-chercheuse et ensuite mises au recyclage.
- Les données numériques sur les deux périphériques (clé USB et disque dur externe) seront effacées de manière sécuritaire à l'aide du logiciel Active@ KillDisk pour Mac.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Chantal Lepire, l'étudiante-chercheuse verbalement ou par courriel. Vous pouvez toutefois continuer de suivre la formation à la supervision sans conséquence. Si vous poursuivez la formation, les données récoltées (analyse de pratique et enregistrement des rencontres de supervision) seront conservées uniquement pour des fins d'évaluation formative et sommative. En aucun cas, elles ne seront utilisées pour la recherche. Elles seront détruites six mois après la réception de votre note finale. Si vous quittez la formation, les données vous concernant seront conservées aux fins d'analyse.

Il importe de préciser qu'il y a différentes formes de retrait :

- 1) Retrait de la formation : vous quittez la formation, conséquemment votre participation à la recherche est terminée. Les données recueillies seront toutefois conservées aux fins d'analyse.
- 2) Retrait total de la recherche : vous demeurez dans la formation sans que vos données collectées, à partir des objets d'évaluation, soient retenues pour la recherche.
- 3) Retrait de votre consentement à titre de personne superviseure uniquement : dans ce cas, vous continuez la formation, mais les données récoltées de vos analyses de pratique et des deux rencontres de supervision ne sont pas retenues pour la recherche. Toutefois, celles (perception d'efficacité de la supervision reçue par un pair) de votre participation à titre de PS sont conservées pour la recherche.
- 4) Retrait de votre consentement à titre de PS uniquement : dans ce cas, vous continuez la formation, mais les données récoltées de votre perception d'efficacité de la supervision reçue par un pair ne sont

pas retenues pour la recherche. Toutefois, celles (les données récoltées de vos analyses de pratique et des deux rencontres de supervision) de votre participation à titre de personne superviseure sont conservées pour la recherche.

Indemnité compensatoire

Votre participation à la recherche vous permettra d'être éligible au tirage d'une journée de formation (6 heures) continue offerte par l'Ordre des conseillères et conseillers d'orientation du Québec d'une valeur approximative de 360,00 \$. Le tirage se fera à la fin de la formation, soit le 15 décembre 2020.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet :

Chantal Lepire, c.o., étudiante-chercheuse

Courriel : lepire.chantal@uqam.ca

Directrice du comité de recherche : Lise Lachance, Département d'éducation et pédagogie, Université du Québec à Montréal

Courriel : lachance.lise@uqam.ca

Téléphone : (514) 987-3000 poste 8332

Codirecteur du comité de recherche : Louis Cournoyer, Département d'éducation et pédagogie, Université du Québec à Montréal

Courriel : cournoyer.louis@uqam.ca

Téléphone : (514) 987-3000 poste 3994

Des questions sur vos droits?

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE :

Courriel : cerpe-pluri@uqam.ca

Téléphone : 514 987-3000, poste 6188

Remerciements

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

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose comme présenté dans le présent formulaire et discuté avec l'étudiante-chercheuse lors d'un entretien téléphonique. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction. Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision. Je peux télécharger une copie que j'ai approuvée de ce formulaire d'information et de consentement à partir de la plateforme LimeSurvey.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement de l'étudiante-chercheuse

Je, soussignée certifie

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

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE I

ENTENTE DE CONFIDENTIALITÉ

UQÀM | Université du Québec
à Montréal

ENTENTE RELATIVE À LA CONFIDENTIALITÉ

Signataire

Je, soussigné (e), _____, atteste assumer la fonction de

Formateur(trice) Auxiliaire d'enseignement Auxiliaire de recherche

dans le cadre du projet de recherche doctorale réalisé par Chantal Lepire, doctorante, sous la direction de Lise Lachance et la codirection de Louis Courmoyer, tous deux professeurs à l'Université du Québec à Montréal.

Informations confidentielles

La confidentialité s'exerce ici à toute information relative à la réalisation du projet de recherche doctorale de Chantal Lepire. Cela concerne des informations transmises de manière orale ou écrite, des données techniques, toute forme de savoir-faire industriel ou de renseignements relatifs aux produits ou procédés, faisant l'objet du projet de recherche doctorale. Plus spécifiquement, l'entente de confidentialité couvre :

- Les données collectées lors du temps 1 et du temps 2 ;
- Les résultats de recherche à la suite des analyses de données ;
- Le contenu rédigé dans les travaux des personnes étudiantes qui suivent la formation à la supervision clinique ;
- Le contenu verbalisé par les personnes étudiantes lors des laboratoires de pratique et des entretiens de supervision enregistrés qui suivent la formation à la supervision clinique ou tout autre moment de discussion avec les personnes étudiantes ;
- Les discussions formelles et informelles avec l'équipe de recherche.

La préservation de la confidentialité des données concerne en priorité la protection des informations relatives à la personne participante, mais également à la réputation et le professionnalisme attribuable à l'équipe de recherche, ainsi que l'institution universitaire.

DISPOSITIONS DE CONFIDENTIALITÉ

Je m'engage à :

1. Garder secrètes toutes les informations confidentielles définies précédemment ;
2. Ne pas reproduire, photocopier ou photocopier lesdites informations confidentielles ;
3. Retourner tout document qui me sera confié dans le cadre du présent engagement, sur demande de la responsable du projet, soit Chantal Lepire.

LIMITE DE L'ENGAGEMENT

Nonobstant les dispositions qui précèdent, les obligations du signataire relativement à la confidentialité valent pour la période allant du 1^{er} septembre 2020 au 15 janvier 2021, sinon dès le moment de la date d'engagement signé. Il est possible en cours de mandat d'ajuster l'entente en regard de nouvelles conditions à la réalisation de la recherche. Lesdites obligations deviendront également caduques si l'une ou l'autre des situations suivantes se présente :

- Les informations confidentielles portées à la connaissance du signataire faisaient partie du domaine public antérieurement à la signature du présent accord ou deviendront parties du domaine public au cours du projet par d'autres voies que par divulgation de la part du signataire ;
- Les informations confidentielles étaient connues d'une tierce partie, non soumise à la confidentialité avant la signature des présentes, et ce, sans que cette tierce partie l'ait obtenue du signataire ou de l'Université du Québec à Montréal ;
- Des connaissances de même nature ont été développées par une tierce partie de façon totalement indépendante et sans que ladite tierce partie ait été en relation avec l'Université du Québec à Montréal ou le signataire.

En gage de connaissance des conditions formulées, je m'engage, moi _____ à assurer de manière diligente et responsable les responsabilités de confidentialité qui me sont attribuées.

Signature _____ Ville : _____ Date : _____

Signature (témoin) _____ Ville : _____ Date _____

ANNEXE J

EXTRAITS DE L'EXPLICITATION PRODUCTIVE DE L'ACTIVITÉ T1 ET T2 – ALIX

T1		
Anticipation	1	<p>Alliance : « Mon attente initiale dans cette rencontre n'était pas claire concernant l'alliance. Je souhaitais durant cette rencontre que la PS se sente en confiance, écoutée et accompagnée dans son objectif. Je m'attendais à ce que l'alliance s'installe doucement. »</p> <p>Approches, modèles théoriques et pratiques : « Au travers de mes interventions, je souhaite aider la PS à clarifier ses préoccupations. Spécifier également l'enjeu vécu ici par la PS. »</p> <p>Éthique et déontologie : « Je m'attends aussi à ressentir du respect et de l'authenticité ainsi qu'une implication de la PS. »</p> <p>Évaluation du développement de la PS : « Dans ma compréhension de ce qu'est une supervision à ce stade, je m'attendais à user de permettre à la PS d'avancer dans à son rythme dans une réflexion. »</p>
	2	« Durant la rencontre, je n'ai pas été attentive à cet aspect de la supervision. J'ai plutôt observé l'alliance lors du visionnement de ma supervision. »
	3	Approches, modèles théoriques et pratiques : « La PS a évolué dans sa réflexion et a des pistes de réflexion pour l'aider à évoluer dans sa réflexion ou son enjeu. »
	4	Éthique et déontologie : « Le cadre éthique et déontologique n'a pas été abordé durant la rencontre, tant au niveau du contenu amené par la PS que dans nos échanges concernant la supervision et du cadre de la rencontre. Cependant, je crois que tout au long de la rencontre, j'apporte un cadre empathique, respectueux où la personne a en charge son autonomie (je n'ai pas de moment précis où cela a été fait). »
Règles d'action	5	Alliance : Dans cette première supervision, je constate avoir pris de temps pour discuter des rôles, du cadre et de l'objectif de la rencontre.
	6	Éthique et déontologie : Les actions engagées ont été principalement au niveau de mon écoute et du respect que j'ai ressenti tout au long de la supervision.
	7	Pratique réflexive : « Je crois que le seul moment où j'ai exprimé une force de SC, c'est en fin de supervision. J'ai indiqué à la PS que j'avais des connaissances ou une forme d'expertise (force). En effet, j'ai mentionné travailler principalement avec des personnes qui vivent des pertes importantes et sont dans le deuil. J'ai proposé à la PS de regarder son enjeu sous cet angle : le gain et le deuil de quelque chose. Je me suis très peu mouillée dans cette proposition. »
	8	Éthique et déontologie : Étapes : En début de rencontre, établir les bases déontologiques et éthiques. Tout au long de la supervision : être la gardienne à ce sujet et demeurer attentive à cet aspect de la supervision.
	9	« Aussi, mes convictions profondes dans mon rôle de conseillère d'orientation, de l'importance à la déontologie et l'éthique durant mes rencontres teintent certainement déjà mon nouveau rôle de SC. Je crois que je pourrai porter avec aisance cette conviction dans mon nouveau rôle de SC. »
Inférence	10	Alliance : « Dans ce cas-ci, la PS avait mentionné lors de la rencontre préparatoire à la supervision qu'elle n'aimait pas l'idée d'un choix imposé. Aussi, elle m'a mentionné qu'elle trouvait que j'avais l'air jeune en tout début de rencontre (je n'ai pas soulevé, je crois tout de même que cela est un élément à noter). Aussi, la PS m'a nommé en début de rencontre qu'elle avait déjà réfléchi à son enjeu avec différentes personnes (mentor, lors de rencontres de groupe et avec son superviseur) (...) Il me semble aussi que la PS a une dynamique différente à la mienne. »
	11	Approches, modèles théoriques et pratiques : « Les éléments mis en lumière par la PS. Le temps restant à la supervision, le contexte du besoin de la PS, les connaissances de la PS. »
	12	Évaluation du développement de la PS : « Je me questionne si la PS avait vraiment un besoin concernant son enjeu apporté. Le contexte de la supervision « imposée » est pour moi à considérer dans la supervision sur plusieurs aspects, dont celui du problème amené. Je ne sais si cela aurait été pertinent de discuter de cela durant la supervision. »
Invariant opératoire	13	Alliance/Approches, modèles théoriques et pratiques/Évaluation du développement de la PS : « Les principes, les connaissances et de counseling et d'accompagnement ont été utilisés ici (authenticité, respect, écoute, reflet et spécificité). Aussi, je trouve important de me montrer sensible et encourageante. Je crois m'être basée principalement sur mes notions de conseillère d'orientation dans un contexte de rencontre initiale où je suis amenée à principalement recueillir de l'information. »
	14	Éthique et déontologie : « Mon code de déontologie de l'OCCQ demeure un document de référence essentiel. Aussi, la déontologie et l'éthique sont dans mes valeurs et champs d'intérêt comme conseillère d'orientation. J'entretiens des convictions fortes au niveau de cet aspect de ma profession. Je crois que je les porte déjà aussi comme SC et je souhaite que cela demeure dans mon nouveau rôle de SC (...) Je crois qu'il est important de s'assurer d'abord du consentement de la PS. Il est pertinent de demeurer attentive aux actions de la PS envers ses clients (que l'enjeu exposé soit déontologique ou non). Dans le cas de ma supervision, il n'en a pas été question. »

	15	Évaluation du développement de la PS : « Comme avec un client dans une démarche d'orientation, mon accompagnement varie selon la dynamique de la PS, ses ressources et obstacles, son état au moment de la rencontre et tout au long de la rencontre. »
--	----	---

T2		
Anticipation	1	Alliance : « La PS m'indique durant la rencontre que ses besoins et que son objectif se raffinent. Aussi, son degré de réflexivité semble avoir augmenté. En fin de rencontre, la PS note des éléments qui l'aident dans sa réflexion. Mes interventions semblent être bien reçues par la PS (elle me dit des choses comme : ça me fait penser, ça me fait prendre conscience, etc.) Durant la rencontre, je me sens bien et ajustée avec la PS. Je sens et observe que mes interventions font écho. Durant la rencontre, j'ai laissé de l'espace à la PS. »
	2	Approches, modèles théoriques et pratiques : « Au travers de mes interventions, je souhaite permettre à la PS d'augmenter sa compréhension de l'enjeu nommé en début de supervision. Je souhaite aider à la PS à avoir un recul et une meilleure vue de ce qui est vécu. La PS semble avoir évolué concernant sa compréhension de sa situation. Des rétroactions ont permis à la PS de concevoir son rôle et l'orientation différemment. Aussi, la PS a des pistes de réflexion pour lui permettre d'évoluer dans sa réflexion pour la suite. La PS les nomme et me nomme des choses comme « cela me permet de prendre conscience et je réalise que... »
	3	Éthique et déontologie : « Je m'attends à communiquer et démontrer des standards éthiques et déontologiques dans la supervision et m'assurer que la PS pose des actions dans ce sens également. Je souhaitais maintenir l'autonomie de pensée et d'action de la PS. Mes interventions sont éthiques et déontologiques tout au long de la supervision. La SC s'assure également que la PS a aussi de l'espace pour prendre des décisions. »
	4	Stratégies pédagogiques : « Je souhaite fournir du contenu et des conseils à la PS afin de lui permettre d'avancer dans une réflexion en lien avec son objectif. Les interventions sont ajustées et permettent à la PS d'évoluer dans sa réflexion. Une exploration est faite concernant l'expérience de la PS avec différentes dimensions durant la supervision (PS, cliente de la PS, dynamique entre les deux et dynamique durant la supervision). Aussi, la PS évolue durant la rencontre. »
	5	Évaluation du développement de la PS : « Dans une première rencontre de supervision, je m'attends à ce que la PS évolue dans sa réflexion, tout en valorisant la PS dans ses forces et son unicité. L'évolution peut être nommée par la PS, je crois qu'il est aussi possible d'observer la PS qui, sans le nommer explicitement, semble avoir évolué dans sa réflexion. »
	6	Pratique réflexive : « Durant la rencontre, j'avais en tête plusieurs notions apprises dans le cadre de mon cours de supervision. Aussi, je souhaitais tester et appliquer ce nouveau contenu dans le cadre d'une supervision, et ce, en conservant la PS au cœur de la supervision. J'avais en tête aussi mon peu d'expérience de superviseuse et l'humilité demandée pour chausser ses nouveaux souliers. Pourtant, durant la rencontre, je me suis concentrée sur la PS et ses besoins et j'ai cessé d'observer mes mises en application. Je crois que ma force principale est mon intérêt pour ce qui est vécu par la PS. À ce stade de mon apprentissage, je sens une grande différence entre ma première rencontre de supervision à l'automne et la deuxième. Je crois que la qualité de mon activité peut être jugée en fonction de l'évolution entre les deux supervisions. Les interventions et choix faits durant ma supervision me permettent de juger qu'une amélioration. »
Règle d'action	7	Alliance : « En première rencontre, je comprends que de prendre bien soin de laisser la PS « s'installer dans la rencontre ». Lui laisser de l'espace pour s'expliquer l'enjeu amené, lorsque l'objectif est plus spécifique et clair pour moi et la PS, j'ai souhaité revenir sur l'objectif et les attentes de la PS. En fin de rencontre, revenir sur l'objectif, les besoins et les apprentissages réalisés durant la supervision. Finalement, je crois qu'offrir tout au long de la rencontre un environnement propice à l'empathie, le non-jugement en me montrant encourageante et sensible à la PS. De front : Il pourrait être pertinent pour les prochaines supervisions de revenir davantage sur ce qui a été vécu entre la PS et la SC durant la rencontre. Dans cette première supervision, je constate avoir pris de temps pour discuter des rôles, du cadre et de l'objectif de la rencontre. »
	7a	Stratégies pédagogiques : « L'apport de contenu était nouveau pour moi. De front : Je comprends que les conseils et suggestions devraient être suivis ensuite de retour avec la PS concernant ses apprentissages et son positionnement. Aussi, je n'ai pas encore utilisé le jeu de rôle dans un contexte de supervision. Je souhaite explorer cette stratégie lors de mes prochaines expériences de supervision. J'ai fourni des conseils directs et des suggestions à la PS après avoir permis à la PS de s'exprimer sur les différentes dimensions nommées plus haut. Je comprends également que l'alliance de travail doit permettre ce type d'action et également, que la proposition doit demeurer humble et prudente. »
	8	Approches, modèles théoriques et pratiques : « Actions : Rétroaction spécifique avec la PS afin de lui permettre d'observer l'enjeu sous les facettes suivantes : vécu de la PS (pensées, émotions, et actions), la cliente nommée dans la supervision, la relation et la dynamique entre la PS et la cliente. Durant la supervision, j'apporte prudemment des connaissances appliquées au contexte de l'enjeu de la supervision

		(rôles et responsabilités dans un contexte d'orientation avec détermination d'emploi convenable). Je formule aussi une hypothèse en fin de rencontre à la PS concernant l'objectif amené en supervision (qui serait davantage lié au confort dans un nouveau rôle plutôt que celui vécu exclusivement avec la cliente nommée au départ dans la supervision). »
	9	Évaluation du développement de la PS : « Une évaluation initiale concernant le niveau de réflexivité de la PS me semble essentielle, une attention tout au long de la rencontre également puis en fin de rencontre également. Il pourrait être intéressant de souligner davantage les forces personnelles et professionnelles de la PS. J'observe ne pas avoir fait cela particulièrement dans cette rencontre. J'aurais pu en fin de rencontre soulever différents points et observés de la PS. En début de rencontre, une évaluation de la PS (besoins et demande) est effectuée. Je crois que porter également attention aux réactions de la PS durant la supervision. Puis en fin de rencontre, un retour est effectué sur l'évolution de la PS. Dans le cas où il y aurait plusieurs rencontres, je crois qu'une évolution est aussi à prévoir entre les rencontres et devrait être vue par la SC. »
Inférence	10	Alliance : « Le contexte de la supervision (imposé) m'a amenée à être prudente, je comprends que la PS ne m'a pas choisie. Par contre, je ne sais pas si cela a eu un impact sur ma supervision. Je manque d'expérience pour me prononcer sur ce point. Aussi, le fait que nous ayons une seule supervision ensemble, lors de la fermeture de la rencontre, je ne me suis pas permis d'amener des points observés, car je ne souhaitais pas ouvrir des éléments que je ne pourrais pas travailler avec la PS dans une 2 ^e supervision. J'ai plutôt opté pour un résumé et un plan plus global pour la PS en l'encourageant tout de même à me donner des nouvelles. Les notions apprises dans mon cours de supervision ont amené de nombreux changements dans mon activité. Notamment concernant l'espace accordé à la PS dans son besoin, la spécification de l'objectif. Je crois avoir déployé par contre les mêmes compétences de counseling. »
	11	Approches, modèles théoriques et pratiques : « La PS et la SC œuvrent avec la même clientèle. Je crois que cela a facilité la transmission de contenu et de rétroactions pertinentes. Le vocabulaire spécifique partagé, le contexte de travail spécifique ont permis à la SC de cerner rapidement les enjeux et besoins de la PS. Aussi, le fait que la PS et la SC ne se connaissent pas au départ ont amené une particularité à la PS car cette dernière ne connaissait pas les connaissances de la SC et a démontré une surprise lorsque le contenu a été apporté. Procédures : Le contenu a été apporté en fonction des besoins de la PS. Aussi, j'ai amené de façon prudente et sans imposer ma vision à la PS. La suggestion plutôt de l'imposition de contenu me semble plus confortable et cohérente avec mon approche et mes valeurs de SC. »
	12	Éthique et déontologie : « Le contexte de la supervision imposée a été discuté et aussi des attentes et besoins en ce sens en début de rencontre. Aussi, les circonstances d'une première rencontre amènent une dimension de prudence, car l'évaluation de l'autonomie et de la PS n'a pas été effectuée au préalable. Procédures : Je crois que mes deux rencontres ont été menées avec respect et empathie. Je crois que cette dimension de la supervision est bien ancrée. Je comprends bien l'importance de demeurer attentive et vigilante. »
	13	Stratégies pédagogiques : « Dans le contexte du cours, la PS ne connaissait pas mon expertise ni mes connaissances (réadaptation). Aussi, mon manque d'expérience pour fournir du contenu m'a amenée à le faire avec une prudence ajoutée et un souci de la PS. Aussi, je me suis ajustée au contexte (supervision unique prévue avec la PS). Je pense que j'aurais pu ouvrir davantage en fin de rencontre si une autre rencontre était à venir. Dans mes débuts en supervision, j'ai tendance à offrir suggestions et connaissances avec beaucoup de prudence. J'ai aussi choisi de demeurer sur le plan cognitif et comportemental, que je sens plus adapté pour une première rencontre de supervision. »
	14	Pratique réflexive : « Les supervisions pour moi seront probablement dans un contexte de travail et donc avec des personnes en stage. Ce contexte amène son lot d'éléments à prendre en compte : plusieurs rencontres sont en prévoir, les besoins d'apprentissages de la personne en contexte de stage sont nombreux, une évaluation formelle est également requise. Aussi, le risque de préjudice envers la PS peut être grand. Finalement, le contexte de mon milieu de travail exige de nombreuses connaissances ainsi qu'une agilité particulière de par la diversité des mandats et des demandes. »
Invariant opératoire	14a	Alliance : « J'ai organisé mon activité en fonction principalement des besoins de la PS. Son besoin (régulation et formatif) a eu un impact sur la direction de la supervision. Les principes, les connaissances et de counseling et d'accompagnement ont été utilisés ici (authenticité, respect, écoute, reflet et spécificité). Aussi, je crois que mon style d'intervention et mes valeurs demeurent semblables lorsque je suis CO ou superviseur. Je crois avoir une position prudente et bienveillante en supervision. Durant ma supervision, les connaissances partagées d'un domaine spécifique en orientation (le secteur de la réadaptation) m'ont permis d'aller plus loin aussi avec la PS. J'ai pris conscience que l'évaluation de départ inclue de nombreux éléments qui doivent être considérés : le contexte de la supervision, les attentes de la PS, son objectif de supervision (formatif, normatif ou régulateur), les besoins exprimés et vécus par la PS, son niveau de connaissances et de compétences, son SEP envers son besoin, la dynamique de la rencontre, le rythme de la PS. La direction à prendre avec la PS durant la rencontre a aussi été ajustée en fonction de ses réponses et de ses réactions. Il me semble important de porter attention à la PS, à la relation, du lien aussi durant la rencontre et à mon vécu comme SC. » **Constructif au T1 : En discutant dans la rencontre avec l'enseignant, je prends conscience qu'il est important d'être attentive à la dimension de la relation durant la rencontre. Pour m'aider dans cela, je pourrais me faire des rappels et m'imposer des moments de pleine conscience et me questionner : comment va la relation, comment je me sens comme SC et valider avec la PS.

15	<p>Approches, modèles théoriques et pratiques : « Mon activité a été organisée principalement en fonction des connaissances et contenu apporté par la PS. Aussi, les rétroactions ont été apportées en fonction de mes préoccupations et ma compréhension des dimensions : cliente, PS et dynamique entre PS et cliente. Il a été nommé durant la rencontre que la dynamique entre la PS et la cliente était l'élément de préoccupation de la PS. Mes nouvelles connaissances concernant la supervision clinique ont été mises à profit. Mes expériences avec la clientèle dans un contexte de réadaptation m'ont permis d'apporter du contenu pertinent aux enjeux vécus par la PS. Finalement, les principes, les connaissances et de counseling et d'accompagnement ont été utilisés ici (authenticité, respect, écoute, reflet et spécificité). Aussi, je trouve important de me montrer sensible et encourageante. Le style d'apprentissage de la PS, son ouverture durant la rencontre, l'alliance de travail, les objectifs de la supervision (dans le cas il me semble ici régulateur et formatif). L'expérience nommée par la PS. »</p>
16	<p>Éthique et déontologie : « Justification : Les actions engagées sont en fonction de mes valeurs et également de mon cadre de superviseur et conseillère d'orientation. Principes/connaissances/valeurs/normes : Idem à ma première supervision : « Mon code de déontologie de l'OCCQ demeure un document de référence essentiel. Aussi, la déontologie et l'éthique sont dans mes valeurs et champs d'intérêt comme conseillère d'orientation. J'entretiens des convictions fortes au niveau de cet aspect de ma profession. Je crois que je les porte déjà aussi comme SC et je souhaite que cela demeure dans mon nouveau rôle de SC. Éléments : Je comprends qu'il est possible que la PS n'amène pas la situation avec un besoin éthique et déontologique. Cette évaluation fait donc partie du rôle de la SC. Aussi, je juge qu'il est de la responsabilité de la SC d'ajuster ses interventions et conseils en fonction de la PS. Je crois qu'il est important de s'assurer d'abord du consentement de la PS. Il est pertinent de demeurer attentif aux actions de la PS envers ses clients (que l'enjeu exposé soit déontologique ou non). » Aussi, la ligne me semble mince entre la responsabilité de la SC envers le client de la PS et l'autonomie de la PS. »</p>
17	<p>Stratégies pédagogiques : « Justification : Mon activité a été en fonction de la PS et de son évolution et ses besoins durant la supervision. Principes/croyances/valeurs/normes : Comme discuté avec l'enseignant, mes réflexes de CO semblent teinter également mon rythme et mes choix d'interventions : de travailler avec une clientèle fragilisée m'amène à agir avec beaucoup de prudence et douceur afin de préserver la structure fragile de mes clients. Je crois avoir agi avec cette prudence dans ma supervision. » Comme les stratégies pédagogiques sont utilisées pour augmenter la compréhension de la PS, j'aurais tendance à valider son évolution, ses réflexions et revoir son objectif. Aussi, le style de la PS, son style d'apprentissage et ses craintes, ses freins ainsi que ses besoins ».</p>
18	<p>Évaluation du développement de la PS : « L'activité a été organisée en fonction de mon évaluation initiale et de l'évolution de la réflexion de la PS. Aussi, comme dit précédemment, considérant le contexte de la supervision (première rencontre et dans une démarche non volontaire), j'ai choisi d'intervenir avec prudence et doucement. Comme dit dans l'analyse 1 : « Les principes, les connaissances et de counseling et d'accompagnement ont été utilisés ici (authenticité, respect, écoute, reflet et spécificité) ». Aussi, les nouvelles notions apprises dans le cours (degré de réflexivité, les 4 dimensions de l'intervention ainsi que le cycle d'exploration de l'expérience) ont contribué à mon évaluation. Le sujet de l'élément à travailler par la PS ainsi que le niveau de perplexité de la personne est à considérer. Je dirais également le contexte vécu de la PS aussi dans son ensemble (retour d'un congé de maternité, nouveau rôle et tâches nouvelles pour la PS). Aussi, le style de la PS, cette dernière semble être plus confortable avec un client dans une démarche d'orientation, mon accompagnement a été modulé selon la dynamique de la PS, ses ressources et obstacles, son état au moment de la rencontre et tout au long de la rencontre. La demande initiale et les propos amenés par la PS au départ. (Ce qu'elle dit et comment elle le dit). Puis également, les hypothèses émises durant la supervision. De cette façon, je crois que la fin de rencontre peut être plus signifiante si un comparatif peut être explicitement nommé durant la supervision. »</p>
19	<p>Pratique réflexive : « Mon rôle de CO contribue très bien à mes forces de SC : mes compétences de counseling sont utilisées. Également, l'évaluation initiale effectuée avec la PS est plus facilement transférable dans ce nouveau rôle. Mes nouvelles connaissances (encore pour moi en ajustement) s'installent également. Aussi, mon intention, mon attention contribue très certainement. »</p>

ANNEXE J-A

CHANGEMENTS DANS LES CONTENUS PRODUCTIFS DE L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ – ALIX

Compétences				
Alliance	Composantes	T1	T2	Changements T2
	Anticipations	« Durant la rencontre, je n'ai pas été attentive à cet aspect de la supervision. J'ai plutôt observé l'alliance lors du visionnement de ma supervision. Cependant, je constate m'être concentrée principalement sur les besoins de la PS afin de clarifier son objectif. Aider la PS, notamment en lui demandant de me donner des nouvelles de l'évolution de sa réflexion en fin de rencontre. »	« La PS m'indique durant la rencontre que ses besoins et que son objectif se raffine. Aussi, son degré de réflexivité semble avoir augmenté. En fin de rencontre, la PS note des éléments qui l'aident dans sa réflexion. Mes interventions semblent être bien reçues par la PS (elle me dit des choses comme : ça me fait penser, ça me fait prendre conscience, etc.). Durant la rencontre, je me sens bien et ajustée avec la PS. Je sens et observe que mes interventions font écho. Durant la rencontre, j'ai laissé de l'espace à la PS. »	Plus de précision dans la manière de juger de la qualité de son activité
	Inférences	« Il me semble aussi que la PS a une dynamique différente à la mienne. Discuter et adapter la rencontre en fonction des besoins aurait possiblement joué sur l'alliance. Finalement, je prends conscience que ma faible compréhension du rôle de SC et du cadre, des approches ont impacté ma rencontre. Je crois avoir opté pour une position connue (celle de l'accompagnante) et très peu dans celle de la formatrice (bien qu'elle me soit un peu connue). Je n'ai pas particulièrement senti l'autorisation de la PS à me laisser de l'espace pour la « former ». Mon aisance à endosser ce rôle est pour moi liée à ma compréhension de ce nouveau rôle et de mes possibilités comme SC. »	« Les notions apprises dans mon cours de supervision ont amené de nombreux changements dans mon activité. Notamment concernant l'espace accordé à la PS dans son besoin, la spécification de l'objectif. Je crois avoir déployé les mêmes compétences de counseling. »	<u>Intégration de notions vues en formation</u>

	Invariants opératoires	<p>« Dans ce cas, je ne sens pas avoir organisé mon activité. »</p> <p>« Le principal est le maintien d'une attitude facilitante et accorder un espace dans la rencontre pour discuter de la supervision en elle-même. Dans ce temps, établir une entente et clarifier les éléments suivants : objectif, rôles de chacun, besoin, méthode de fonctionnement et discuter de la relation SC et SP en elle-même. »</p>	<p>« J'ai organisé mon activité en fonction principalement des besoins de la PS. <u>Son besoin (régulation et formatif) a eu un impact sur la direction de la supervision.</u> »</p> <p>« J'ai pris conscience que <u>l'évaluation de départ inclue de nombreux éléments qui doivent être considérés : le contexte de la supervision, les attentes de la PS, son objectif de supervision (formatif, normatif ou régulateur), les besoins exprimés et vécus par la PS, son niveau de connaissances et de compétences</u> »</p>	<p>Présence d'éléments reliés à la composante</p> <p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p>
Compétences				
Approches, modèles théoriques et pratique	Composantes	T1	T2	Changements
	Anticipations	<p>« Au travers de mes interventions, je souhaite aider la PS à clarifier ses préoccupations. Spécifier également l'enjeu vécu ici par la PS. »</p> <p>« La PS a évolué dans sa réflexion et a des pistes de réflexion pour l'aider à évoluer dans sa réflexion ou son enjeu. En fin de supervision, la PS peut nommer clairement des actions à entreprendre et des observations à faire afin d'avancer de façon autonome. Elle nomme avoir des pistes pour évoluer. »</p>	<p>« Au travers de mes interventions, je souhaite permettre à la PS <u>d'augmenter sa compréhension de l'enjeu nommé en début de supervision.</u> Je souhaite aider à la PS à avoir un recul et une meilleure vue de ce qui est vécu. »</p> <p>« La PS semble avoir évolué concernant sa compréhension de sa situation. <u>Des rétroactions ont permis à la PS de concevoir son rôle et l'orientation différemment.</u> Aussi, la PS a des pistes de réflexion pour lui permettre d'évoluer dans sa réflexion pour la suite. La PS les nomme et me nomme des choses comme « cela me permet de prendre conscience et je réalise que... ».</p>	<u>Intégration de notions vues en formation</u>
	Règles d'action	« Par mon approche, j'utilise beaucoup la spécificité afin d'accroître la compréhension de la PS ».	« <u>Rétroaction spécifique</u> avec la PS afin de lui permettre d'observer l'enjeu <u>sous les facettes suivantes : vécu de la PS (pensées, émotions, et</u>	<u>Plus grand nombre de contenus reliés aux Règles d'action</u>

			<p><u>actions), la cliente nommée dans la supervision, la relation et la dynamique entre la PS et la cliente.</u></p> <p>Durant la supervision, <u>j'apporte prudemment des connaissances appliquées au contexte de l'enjeu de la supervision</u> (rôles et responsabilités dans un contexte d'orientation (y).</p> <p><i>Je formule aussi une hypothèse en fin de rencontre à la PS concernant l'objectif amené en supervision (y). Aussi, comme mentionné plus haut, après avoir fourni contenu à la PS, je crois qu'il est pertinent et important d'effectuer un retour et faire lien avec connaissances de la PS pour lui permettre de s'approprier les apprentissages, valider si les informations ont bien été reçues et comprises. »</i></p>	<p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p>
	<p>Inférences</p>	<p>« Les éléments mis en lumière par la PS. Le temps restant à la supervision, le contexte du besoin de la PS, les connaissances de la PS. Procédure : Première expérience de supervision. »</p>	<p><i>« La PS et la SC (y). Je crois que cela a facilité la transmission de contenu et de rétroactions pertinentes. Le vocabulaire spécifique partagé, le contexte de travail spécifique ont permis à la SC de cerner rapidement les enjeux et besoins de la PS. Aussi, le fait que la PS et la SC ne se connaissent pas au départ ont amené une particularité à la PS, car cette dernière (y). Le contenu a été apporté en fonction des besoins de la PS. Aussi, j'ai amené de façon prudente et sans imposer ma vision à la PS. La suggestion plutôt de l'imposition de contenu me semble plus confortable et cohérente avec mon approche et mes valeurs de SC. »</i></p>	<p><i>Contenus plus précis, en plus grand nombre</i></p>

	Invariants opératoires	« Dans ce cas, je ne sens pas avoir organisé mon activité »	<p>« Mon activité a été organisée principalement en fonction des connaissances et contenu apporté par la PS. Aussi, les rétroactions ont été apportées en fonction de mes préoccupations et ma compréhension des <u>dimensions : cliente, PS et dynamique entre PS et cliente</u>. Il a été nommé durant la rencontre que la dynamique entre la PS et la cliente était l'élément de préoccupation de la PS. <u>Mes nouvelles connaissances concernant la supervision clinique ont été mises à profit</u>. Mes expériences avec la clientèle dans un contexte de (y) m'ont permis d'apporter du contenu pertinent aux enjeux vécus par la PS. Finalement, les principes, les connaissances et de counseling et d'accompagnement ont été utilisés ici (authenticité, respect, écoute, reflet et spécificité). Aussi, je trouve important de me montrer sensible et encourageante.</p> <p>Le style d'apprentissage de la PS, son ouverture durant la rencontre, l'alliance de travail, les <u>objectifs de la supervision (dans ce cas, il me semble ici régulateur et formatif)</u>. L'expérience nommée par la PS. »</p>	<p>Présence d'éléments reliés à la composante</p> <p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p>
Compétences				
Éthique et déontologie	Composantes	T1	T2	Changements
	Anticipations	« Je m'attends à ressentir du respect et de l'authenticité ainsi qu'une implication de la PS. »	« Je m'attends à communiquer et démontrer des <u>standards éthiques et déontologiques dans la supervision</u> et m'assurer <u>que la PS pose des actions dans ce sens également</u> . Je souhaitais maintenir	<u>Intégration de notions vues en formation</u>

			l'autonomie de pensée et d'action de la PS. »	
	Invariants opératoires	« L'activité n'a pas été organisée »	<p>« Les actions engagées sont en fonction de mes valeurs et également de mon cadre de superviseur et conseillère d'orientation. »</p> <p>« Je comprends qu'il est possible que la PS n'amène pas la situation avec un <u>besoin éthique et déontologique. Cette évaluation fait donc partie du rôle de la SC. Aussi, je juge qu'il est de la responsabilité de la SC d'ajuster ses interventions et conseils en fonction de la PS.</u> »</p>	<p>Présence d'éléments reliés à la composante</p> <p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p>
Compétences				
Stratégies pédagogiques	Composantes	T1	T2	Changements
	Anticipations	Aucun contenu	<p>« Je souhaite fournir du contenu et des conseils à la PS afin de lui permettre d'avancer dans une réflexion en lien avec son objectif. »</p> <p>« Les interventions sont ajustées et permettent à la PS d'évoluer dans sa réflexion. Une exploration est faite concernant l'expérience de la PS avec différentes dimensions durant la supervision (<u>PS, cliente de la PS, dynamique entre les deux et dynamique durant la supervision</u>). Aussi, la PS évolue durant la rencontre. »</p>	<p>Présence d'éléments reliés à la composante</p> <p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p> <p>Contenus reliés à la manière de juger de la qualité de son activité</p>

	<p>Règles d'action</p>	<p>« Contenus reliés à du constructif (ce qui pourrait être fait) : Dans un cadre plus clair où une alliance de travail se dessine : utiliser différentes techniques pédagogiques adaptées à la PS dans un but toujours d'aider la personne à comprendre ses enjeux. »</p>	<p>« L'apport de contenu était nouveau pour moi. De front : Je comprends que <u>les conseils et suggestions</u> devraient être suivis ensuite de retour avec la PS concernant ses apprentissages et son positionnement. Aussi, je n'ai pas encore utilisé le jeu de rôle dans un contexte de supervision. Je souhaite explorer cette stratégie lors de mes prochaines expériences de supervision. »</p> <p>« J'ai fourni des conseils directs et des suggestions à la PS <u>après avoir permis à la PS de s'exprimer sur les différentes dimensions nommées plus haut. Je comprends également que l'alliance de travail doit permettre ce type d'action</u> et également, que la proposition doit demeurer humble et prudente. »</p>	<p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p> <p>Hiérarchisation des contenus (étapes)</p>
	<p>Inférences</p>	<p>« Première expérience de supervision. »</p>	<p>« Dans le contexte du cours, la PS ne connaissait pas mon expertise ni mes connaissances (Y). Aussi, mon manque d'expérience pour fournir du contenu m'a amené à le faire avec une prudence ajoutée et un souci de la PS. Aussi, je me suis ajustée au contexte (supervision unique prévue avec la PS). Je pense que j'aurais pu ouvrir davantage en fin de rencontre si une autre rencontre était à venir. Dans mes débuts en supervision, j'ai tendance à offrir suggestions et connaissances avec beaucoup de prudence. J'ai aussi choisi de demeurer sur le plan cognitif et comportemental, que je sens plus adapté pour une première rencontre de supervision. »</p>	<p>Présence d'éléments reliés à la composante</p>

	Invariants opératoires	Aucun contenu	« Mon activité a été en fonction de la PS et de son évolution et ses besoins durant la supervision. Comme discuté avec l'enseignant, mes réflexes de c.o. semblent teinter également mon rythme et mes choix d'interventions : de travailler avec une clientèle (Y) m'amène à agir avec beaucoup de prudence et douceur afin de préserver la structure (Y) de mes clients. Je crois avoir agi avec cette prudence dans ma supervision. »	Présence d'éléments reliés à la composante
Compétences				
Évaluation du développement de la personne supervisée	Composantes	T1	T2	Changements
	Anticipations	« Dans ma compréhension de ce qu'est une supervision à ce stade, je m'attendais à permettre à la PS d'avancer dans à son rythme dans une réflexion. »	« Dans une première rencontre de supervision, je m'attends à ce que la PS évolue dans sa réflexion, <u>tout en valorisant la PS dans ses forces et son unicité.</u> »	<u>Intégration de notions vues en formation</u>
	Règles d'action	« J'ai été principalement dans un rôle d'accompagnement dans ma supervision. J'étais très attentive durant la rencontre et j'ai utilisé mes compétences afin d'offrir des analyses, et ce, de façon spécifique et bienveillante à la PS » « À ce stade de mon apprentissage, j'ai du mal à répondre à cette question. » (étapes)	« <u>Une évaluation initiale concernant le niveau de réflexivité de la PS me semble essentielle, une attention tout au long de la rencontre également puis en fin de rencontre également.</u> » « En début de rencontre, une évaluation de la PS (besoins et demande) est effectuée. Je crois avoir porté également attention aux réactions de la PS durant la supervision. Puis en fin de rencontre, un retour est effectué sur l'évolution de la PS. »	<u>Intégration de notions vues en formation</u> Hiérarchisation des contenus et présence d'éléments reliés à la composante
	Invariants opératoires	« Je ne crois pas avoir organisé mon activité. » « Les principes, les connaissances et de counseling et d'accompagnement ont été utilisés ici (authenticité, respect, écoute, reflet et	« L'activité a été organisée en fonction de mon évaluation initiale et de l'évolution de la réflexion de la PS. Aussi, comme dit précédemment, considérant le contexte de la supervision (première rencontre et dans une	Présence d'éléments reliés à la composante <u>Intégration de notions vues en formation</u>

		<p>spécificité). Aussi, je trouve important de me montrer sensible et encourageante. Je crois m'être basée principalement sur mes notions de c.o dans un contexte de rencontre initiale où je suis amenée à principalement recueillir de l'information. »</p> <p>Comme avec un client dans une démarche d'orientation, mon accompagnement varie selon la dynamique de la PS, ses ressources et obstacles, son état au moment de la rencontre et tout au long de la rencontre.</p>	<p>démarche non volontaire), j'ai choisi d'intervenir avec prudence et doucement. »</p> <p>« Comme dit dans l'analyse 1 : « Les principes, les connaissances et de counseling et d'accompagnement ont été utilisés ici (authenticité, respect, écoute, reflet et spécificité) ». <u>Aussi, les nouvelles notions apprises dans le cours (degré de réflexivité, les 4 dimensions de l'intervention ainsi que le cycle d'exploration de l'expérience) ont contribué à mon évaluation.</u> Le sujet de l'élément à travailler par la PS ainsi que le niveau de perplexité de la personne est à considérer. Je dirais également le contexte vécu de la PS aussi dans son ensemble (retour d'un congé de maternité, nouveau rôle et tâches nouvelles pour la PS). Aussi, le style de la PS, cette dernière semble être plus confortable avec un client dans une démarche d'orientation, mon accompagnement a été modulé selon la dynamique de la PS, ses ressources et obstacles, son état au moment de la rencontre et tout au long de la rencontre. La demande initiale et les propos amenés par la PS au départ. (Ce qu'elle dit et comment elle le dit). Puis, les hypothèses émises durant la supervision. De cette façon, je crois que la fin de rencontre peut être plus signifiante si un comparatif peut être explicitement nommé durant la supervision. »</p>	<p>Contenus plus précis, en plus grand nombre</p>
Compétences				
	Composantes	T1	T2	Changements

Pratique réflexive	Anticipations	<p>« Durant la rencontre, je n'avais aucune attente spécifique à cet égard. Il ne m'était pas apparu comme important d'identifier avec la PS mes forces et faiblesses. Également, j'ai une faible connaissance de mes forces et faiblesses à titre de SC puisque j'en suis à mes débuts. »</p> <p>« À ce stade de mon apprentissage, j'ai du mal à répondre à cette question » (qualité de son activité).</p>	<p>« <u>Durant la rencontre, j'avais en tête plusieurs notions apprises dans le cadre de mon cours de supervision. Aussi, je souhaitais tester et appliquer ce nouveau contenu dans le cadre d'une supervision, et ce, en conservant la PS au cœur de la supervision.</u> J'avais en tête aussi mon peu d'expérience de superviseur et l'humilité demandée pour chausser ses nouveaux souliers. Pourtant, durant la rencontre, je me suis concentrée sur la PS et ses besoins et j'ai cessé d'observer mes mises en application. Je crois que ma force principale est mon intérêt pour ce qui est vécu par la PS. »</p> <p>« À ce stade de mon apprentissage, je sens une grande différence entre ma première rencontre de supervision à l'automne et la deuxième. Je crois que la qualité de mon activité peut être jugée en fonction de l'évolution entre les deux supervisions. Les interventions et choix durant ma supervision me permettent de juger d'une amélioration. »</p>	<p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p> <p>Présence d'éléments reliés à la composante</p>
	Invariants opératoires	<p>« Je ne crois pas avoir organisé mon activité. À ce stade de mon apprentissage, j'ai du mal à répondre à cette question. »</p>	<p>« Mon rôle de c.o. contribue très bien à mes forces de SC : mes compétences de counseling sont utilisées. Également, l'évaluation initiale effectuée avec la PS est plus facilement transférable dans ce nouveau rôle. <u>Mes nouvelles connaissances (encore pour moi en ajustement) s'installent également.</u> Aussi, mon intention, mon attention contribue très certainement. »</p>	<p>Présence d'éléments reliés à la composante</p> <p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p>

ANNEXE K

EXTRAITS DE L'EXPLICITATION PRODUCTIVE DE L'ACTIVITÉ T1 et T2 – CAMILLE

T1		
Anticipation	1	<p>Alliance : « Je voulais une rencontre authentique et avec légèreté ».</p> <p>Approches, modèles théoriques et pratiques : « Je voulais surtout que X puisse bien m'expliquer ce qui comptait pour elle dans la situation qu'elle m'amenait ».</p> <p>Éthique et déontologie : « Je voulais l'accompagner dans sa réflexion sur son rôle de CO. »</p> <p>Stratégies pédagogiques : « Je voulais que X comprenne que cette cliente apporte, autant à elle qu'à d'autres professionnels, des défis très importants sur le plan du sentiment d'efficacité personnelle. »</p> <p>Évaluation du développement de la PS : « Je voulais qu'elle prenne conscience de ses capacités à prendre conscience de ses ressources pour faire face à cette cliente, à comprendre ses difficultés et à modifier sa façon d'être en lien avec ses valeurs d'intervenante. »</p> <p>Pratique réflexive : « Je m'attendais à une rencontre de co-construction face à une situation difficile rencontrée par X. J'espérais échanger sur la mécanique qui sous-tend la façon de réagir dans une situation difficile en orientation pour X. »</p>
	2	<p>Évaluation du développement de la PS : « Elle en est arrivée à cibler ses valeurs, ses limites et des actions à faire pour la prochaine rencontre avec la cliente. »</p>
Règle d'action	3	<p>Alliance : « Je l'ai laissée parler de la situation et je l'ai accueillie avec empathie et respect. »</p> <p>Approches, modèles théoriques et pratiques : « J'ai, tout le long de la rencontre, fait des rétroactions à partir de ses propos. J'essaie le plus possible de rester collée aux discours de l'autre. »</p> <p>Éthique et déontologie : « Je l'ai questionnée et nous avons échangé sur ce qu'elle voulait pour la cliente. X avait plusieurs inquiétudes sur ce que peuvent penser les autres sur ses démarches qui sont selon elle longues et non conformes par rapport à ce qui est préconisé par son employeur sans pour autant recevoir une rétroaction en ce sens négatif. »</p> <p>Stratégies pédagogiques : « Je lui ai expliqué comment les personnes qui s'accrochent à l'intervenant pouvaient aussi nous remettre en question, nous déstabiliser. En l'informant de comment cela peut arriver, par exemple, en faisant pour la personne et en comprenant qu'elles sont les défis des personnes ayant une personnalité limite. »</p> <p>Évaluer le développement de la PS : « Beaucoup de reformulation, de suggestion et de précision sur ses pensées. Je lui ai demandé de reformuler ce qu'elle a compris, ce qu'elle va faire. »</p> <p>Pratique réflexive : « Je lui ai demandé ce que cette situation lui amenait à apprendre d'elle, mais sans succès. J'ai tout simplement glissé dans ce manteau d'experte sans vraiment m'en rendre compte. J'ai d'ailleurs, par moment, essayé de changer de direction, mais cela n'a pas été possible. »</p>
Inférence	4	<p>Éthique et déontologie : « À un moment donné, j'ai senti qu'elle voulait être rassurée sur ce qu'elle a fait, ce qu'elle doit faire et sur les conséquences de son approche. J'ai compris qu'il fallait certainement la recadrer dans son rôle. »</p> <p>Stratégies pédagogiques : « Elle a abordé son désir de plus en apprendre sur le sujet des personnes ayant une personnalité limite. »</p> <p>Évaluation du développement de la PS : « J'ai écouté son inquiétude d'être prise avec une plainte sur sa pratique de la part de la cliente et j'ai ajusté mon action en mettant de l'avant ses forces en intervention, en dédramatisant et recadrant les situations inquiétantes qui lui faisaient juger d'elle-même de façon sévère. »</p> <p>Pratique réflexive : « C'est sûr que le fait de travailler dans un contexte d'évaluation n'est malheureusement pas mon meilleur médium d'apprentissage. J'ai d'ailleurs hésité à suivre le cours tout simplement parce qu'il était noté. Comme X l'a bien dit, nous avons essayé toutes les deux de nous aider à bien faire le devoir demandé. Nous étions préoccupées par notre performance. »</p>
	5	<p>« Je ne sais pas, j'imagine que oui. J'ai tendance à voir le meilleur des personnes et de travailler à partir des forces qu'elles présentent. Je crois fondamentalement que les personnes ont tout ce qu'il faut pour passer à travers les obstacles qui se présentent, mais doivent être aidées pour les nommer et les mettre en action. »</p>
Invariant opératoire	6	<p>Stratégies pédagogiques : « Je crois que la position que X a prise à mon égard m'a amenée à plus tomber dans la position d'experte que de laisser X à ses propres réflexions sur sa pratique et de m'amener ses besoins en termes de développement. »</p>
	7	<p>Évaluation du développement de la PS : « Je crois qu'il est important d'amener l'intervenante à faire une petite différence, le principe du petit pas. Je ne voulais pas qu'elle change tout, par exemple, écourter ses rencontres, changer sa façon d'être accompagnante. Je voulais soulever le doute, mais surtout l'intérêt d'aller plus loin. »</p>
	8	<p>Pratique réflexive : « Je trouve toujours difficile de me départir de l'idée de servir à quelque chose. Lorsque j'ai accès plutôt à un sentiment d'être en développement avec l'autre dans une réciprocité authentique et inclusive (mon Dieu, je ne tiens plus à dire ce mot), je crois que je suis bien. »</p>

T2		
Anticipation	1	Alliance : « Je visais une rencontre structurée, permettant à la PS (PS) de bien présenter sa problématique, en l'aidant à l'aborder de façon réflexive et en maintenant des rétroactions constructives et positives afin de favoriser l'alliance. Je crois que j'aborde cette activité en espérant une complicité avec la PS et d'ainsi favoriser l'ouverture, l'authenticité, le respect, la fluidité dans un contexte où la rencontre est détendue. La PS m'a confirmé qu'elle avait apprécié qu'il y ait de l'interaction, des moments synthèse de ses propos et que je l'ai accompagnée durant ses réflexions en tenant compte de ses valeurs. La PS a trouvé de la légèreté dans la rencontre. »
	2	Approches, modèles théoriques et pratiques : « Je voulais explorer avec la PS plusieurs types d'interventions théoriques et pratiques en orientation afin de l'aider à faire progresser sa cliente. Je voulais travailler sur l'aspect formatif (augmenter ses connaissances), sur l'aspect normatif (sur les normes de pratique) et sur l'aspect régulateur en soulignant son vécu en lien avec sa relation avec sa cliente. Afin d'augmenter ses connaissances, j'ai suggéré plusieurs types d'intervention et lui ai livré des contenus formateurs, notamment sur l'importance du non-verbal dans notre pratique. J'ai souligné ses compétences, son aisance dans sa pratique et suggéré des scénarios possibles d'intervention inspirés de mon approche orientée vers les solutions.»
	3	Éthique et déontologie : « J'ai voulu mettre en place une rencontre empreinte de respect vis-à-vis la potentialité de l'autre, tout en insistant sur l'importance que la PS accepte la conséquence de ses actes. »
	4	Stratégies pédagogiques : « J'ai fourni des suggestions et des conseils, du contenu formateur en permettant une meilleure compréhension de la situation, tout en allégeant sa complexité. »
	5	Évaluation du développement de la PS : « Je voulais que la PS prenne conscience de ses capacités et de ses ressources pour faire face à cette cliente, à comprendre ses difficultés et à modifier sa façon d'être en lien avec ses valeurs d'intervenant. Je voulais aussi que la PS développe une conscience réflexive. »
	6	Pratique réflexive : « J'ai fait plusieurs tentatives pour explorer le ressenti. »
Règle d'action	7	Alliance : « J'ai demandé à la PS d'identifier ses attentes et ses besoins. Je l'ai aidée à clarifier ses objectifs et j'ai conclu avec elle de la direction à prendre pour sa supervision. (de front) : Écouter, refléter et résumer sont les actions que j'ai menées de front. (étapes) : Au départ, il est important de laisser parler la PS afin qu'elle puisse bien détailler sa problématique. Par la suite, il s'agira de trouver les bénéfices que la PS trouvera à cette démarche : « La question : qu'est-ce que cela va te donner de réaliser ton objectif. » Les étapes subséquentes seront la recherche de l'exception : « Le moment où la PS a atteint son objectif dans une situation similaire et la reproduction des ingrédients gagnants dans la problématique qui nous intéresse présentement. »
	8	Approches, modèles théoriques et pratiques : « J'ai formulé de nombreuses rétroactions à la PS sur sa façon d'aborder la situation, en soulignant ses préoccupations face aux défis de sa cliente et ses tentatives pour l'amener à être plus compétitive sur le marché du travail. Je crois qu'il fallait offrir des outils pratiques pour la PS et aborder de plus les aspects d'éducation plus psychologiques pour dénouer l'impasse. »
	9	Stratégies pédagogiques : « Q1 : J'ai beaucoup insisté sur le sentiment de la PS lors de ses séances de consultation en orientation. La PS n'était pas toujours réceptive à cette approche qui pourtant aurait pu faire avancer sa compréhension de la problématique avec sa cliente. En parallèle, j'ai exploré la recherche de solutions permettant de l'aider à obtenir des outils concrets pour dénouer la problématique avec sa cliente et j'ai fait des interventions afin de faire émerger ses sentiments. Cette dernière démarche était empreinte de résistance, probablement involontaire, car je crois que c'était trop

		demandé dans le contexte de cette rencontre. Il aurait été intéressant d'expliquer ce que je voulais faire et d'obtenir la collaboration de la PS. Par la suite, il aurait été plus facile de regarder les difficultés de perception des dynamiques relationnelles et de voir comment cette tension a eu d'impact sur la fluidité, l'authenticité et l'efficacité de l'intervention ».
Inférence	10	Alliance : « Je pense que j'ai intensifié mes rétroactions positives quand j'ai senti que le climat de confiance n'était pas assez propice pour amener la PS à travailler sur son développement. (Si elle procède toujours ainsi) : Pas toujours. Habituellement, quand je veux aller plus loin dans le développement de la personne, j'avise que je vais le faire, ce qui permet à la PS de maintenir la confiance dans notre démarche et de voir si cette direction peut aller dans le même sens que les objectifs de la PS. »
	11	Approche modèle théorique et pratique : « Je crois que tout au long de la rencontre, il était facile d'aller dans l'agir de la PS, mais le défi se situait dans la dimension affective de la PS. J'ai dû revenir à plusieurs reprises sur le ressenti en l'interpelant à certains moments. Antérieurement, j'y allais souvent par instinct. Cette fois-ci, j'y suis allée avec un plus grand souci de faire émerger une réflexion sur le soi. »
	12	Éthique et déontologie : « Je crois que le rôle du CO aurait dû être amené plus intensivement afin que la PS m'explique ses réticences, ses difficultés à mettre en place des actions qui demandent un standard élevé d'interventions. Je crois qu'il aurait fallu poser la question de ce qui est réaliste à faire et ce qui est tolérable pour la PS dans ce contexte. »
	13	Stratégies pédagogiques : « Je crois que j'ai ressenti à plusieurs moments que je n'avais pas la possibilité d'aller plus loin dans les stratégies pédagogiques tout simplement parce que c'était trop difficile d'en assumer les impacts de la part de la PS. Le manque d'immédiateté a beaucoup manqué de ma part. J'aurais dû faire un arrêt pour repenser à la dynamique relationnelle entre nous deux. »
Invariant opératoire	14	Alliance : « Je crois que pour réussir au mieux cette activité, je devrai m'ouvrir sur mon ressenti et sur la manière dont se passe la rencontre au moment présent, au regard de l'objectif. Je dois observer comment nous travaillons alors l'objectif et questionner l'état de la relation de part et d'autre (est-ce que nous nous comprenons sur ce qu'il y a à travailler? Comment nous y prenons-nous?)»
	15	Approches, modèles théoriques et pratiques : « Durant la rencontre, la problématique me semblait de plus en plus claire : le problème se situait dans la dimension affective (la peur envers la cliente) et la difficulté de la PS à aller vers l'authenticité. Je suis très influencée par l'approche orientée vers les solutions et je vois donc une construction conjointe de solution. Cette valeur a certainement guidé la réalisation de cette activité. Malgré plusieurs tentatives pour faire parler la PS sur son ressenti, je suis allée avec ses cadres de références qui se campaient toujours sur la recherche d'outils pour intervenir auprès de sa cliente. Je voulais conserver le sentiment de sécurité de la PS et j'ai préféré aborder en priorité les points forts de la PS, en soulignant les succès, en identifiant le moment où le changement a lieu et la façon de reproduire celui-ci dans le contexte qui nous préoccupe » (...) Il est important de voir si la PS est capable d'explorer toutes les dimensions (cognitive, affective, relationnelle) avec aisance. Il est important d'explorer la conception du rôle de CO quand on travaille avec quelqu'un qui n'est pas de notre culture. Je pense qu'il faut discuter plus spécifiquement des approches utilisées et vérifier si nous avons des référents communs et/ou divergents en matière d'intervention en orientation.
	16	Éthique et déontologie : « Je considère important que le CO se voit comme un agent de changement et un acteur actif dans le développement de la cliente. Nous devons échanger sur la compréhension des normes de pratique de la PS et sur sa capacité d'agir avec maîtrise et aisance. »

	17	Stratégies pédagogiques : « J'ai voulu éviter d'aller vers une approche d'experte qui donne des conseils sur la façon de répondre à des demandes de supervision clinique. Je vois plus d'avantages à approfondir nos stratégies mutuelles dans les relations interpersonnelles lors des rencontres avec les clients, au même titre, que ceux qui s'établissent dans une rencontre de supervision clinique. »
--	----	--

ANNEXE K-A

CHANGEMENTS DANS LES CONTENUS PRODUCTIFS DE L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ – CAMILLE

Compétences				
Alliance	Composantes	T1	T2	Changements
	Anticipations	« Je voulais une rencontre authentique et avec légèreté. »	<p>« Je visais une <u>rencontre structurée</u>, permettant à la personne supervisée (PS) de <u>bien présenter sa problématique</u>, en l'aidant à l'aborder de façon réflexive et en maintenant des <u>rétroactions constructives et positives</u> afin de favoriser l'alliance. Je crois que j'aborde cette activité en espérant une complicité avec la PS et d'ainsi favoriser l'ouverture, l'authenticité, le respect, la fluidité dans un contexte où la rencontre est détendue.</p> <p>La PS m'a confirmé qu'elle avait apprécié qu'il y ait de l'interaction, des moments synthèse de ses propos et que je l'ai accompagnée durant ses réflexions en tenant compte de ses valeurs. La PS a trouvé de la légèreté dans la rencontre. »</p>	<p>Contenus en plus grand nombre, plus précis</p> <p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p> <p>Contenus reliés à la manière de juger la qualité de l'activité</p>
	Règles d'action	« Je l'ai laissée parler de la situation et je l'ai accueillie avec empathie et respect. »	<p>« J'ai demandé à la PS <u>d'identifier ses attentes et ses besoins</u>. Je l'ai aidée à <u>clarifier ses objectifs et j'ai conclu avec elle de la direction à prendre pour sa supervision</u>. Écouter, refléter et résumer sont les actions que j'ai menées de front. Au départ, il est important de laisser parler la PS afin qu'elle puisse bien détailler sa problématique. Par la suite, il s'agira de trouver les bénéfices que la PS trouvera à cette démarche : « La question : qu'est-ce que cela va te donner de réaliser ton objectif ». Les étapes</p>	<p>Contenu en plus grand nombre, plus précis</p> <p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p> <p>Plus grande hiérarchisation des contenus (en étapes)</p>

			<p>subséquentes seront la recherche de l'exception : « Le moment où la PS a atteint son objectif dans une situation similaire » et la reproduction des ingrédients gagnants dans la problématique qui nous intéresse présentement. »</p>	
	Inférences	<p>Ce n'est pas difficile, j'aime échanger avec les professionnels de la relation d'aide. J'aime mettre de l'humour, j'aime donner de la rétroaction sur ce que dit la personne. Je trouve que mon travail est d'être généreuse sur mes réactions autant verbales que non verbales. Cela permet à l'autre d'avoir le sentiment d'être importante pour moi durant la rencontre et de fait, elle l'est.</p>	<p><i>Je pense que j'ai intensifié mes rétroactions positives quand j'ai senti que le climat de confiance n'était pas assez propice pour amener la PS à travailler sur son développement.</i></p> <p><i>Habituellement, quand je veux aller plus loin dans le développement de la personne, j'avise que je vais le faire, ce qui permet à la PS de maintenir la confiance dans notre démarche et de voir si cette direction peut aller dans le même sens que les objectifs de la PS.</i></p>	<p>Présence d'éléments relatifs à la composante</p>

Compétences

Approches, modèles théoriques et pratique	Composantes	T1	T2	Changements
	Anticipations	<p>« Je voulais surtout que X puisse bien m'expliquer ce qui comptait pour elle dans la situation qu'elle m'amenait. »</p>	<p>« Je voulais explorer avec la PS plusieurs <u>types d'interventions théoriques et pratiques en orientation</u> afin de l'aider à faire progresser sa cliente.</p> <p>Je voulais travailler sur <u>l'aspect formatif (augmenter ses connaissances), sur l'aspect normatif (sur les normes de pratique) et sur l'aspect régulateur en soulignant son vécu en lien avec la relation avec sa cliente. Afin d'augmenter ses connaissances, j'ai suggéré plusieurs types d'intervention et lui ai livré des contenus formateurs, notamment sur l'importance du non-verbal dans notre pratique. J'ai souligné ses compétences, son aisance</u></p>	<p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p>

			dans sa pratique et suggéré des scénarios possibles d'intervention inspirés de mon approche orientée vers les solutions. »	Manière de juger la qualité de l'activité
Règles d'action	« J'ai tout le long de la rencontre fait des rétroactions à partir de ses propos. J'essaie de rester collée le plus possible au discours de l'autre. »	« J'ai formulé de nombreuses rétroactions à la PS sur sa façon d'aborder la situation, en soulignant ses préoccupations face aux défis de sa cliente et ses tentatives pour l'amener à être plus compétitive sur le marché du travail. Je crois qu'il fallait offrir des outils pratiques pour la PS et aborder de plus les aspects d'éducation plus psychologiques pour dénouer l'impasse. »		Contenus plus précis, plus en grand nombre
Inférences	Aucun contenu	« Je crois que tout au long de la rencontre, il était facile d'aller dans l'agir de la PS, mais le défi se situait dans la <u>dimension affective de la PS</u> . J'ai dû revenir à plusieurs reprises sur le ressenti en l'interpelant à certains moments. Antérieurement, j'y allais souvent par instinct. Cette fois-ci, j'y suis allée avec un plus grand souci de <u>faire émerger une réflexion sur le soi</u> . »		Présence d'éléments relatifs à la composante <u>Intégration de notions vues en formation</u>
Invariants opératoires	Aucun contenu	« Durant la rencontre, la problématique me semblait de plus en plus claire : le problème se situait dans la dimension affective (la peur envers la cliente) et la difficulté de la PS à aller vers l'authenticité. Je suis très influencée par l'approche orientée vers les solutions et je vois donc une construction conjointe de solution. Cette valeur a certainement guidé la réalisation de cette activité. Malgré plusieurs tentatives pour questionner la PS sur son ressenti, je suis allée avec ses cadres de références		Passage d'éléments relatifs à la composante

			<p>qui se campaient sur la recherche d'outils pour intervenir auprès de sa cliente. Je voulais conserver le sentiment de sécurité de la PS et j'ai préféré aborder en priorité les points forts de la PS, en soulignant les succès, en identifiant le moment où le changement a lieu et la façon de reproduire celui-ci dans le contexte qui nous préoccupe. <u>Il est important de voir si la PS est capable d'explorer toutes les dimensions (cognitive, affective, relationnelle) avec aisance.</u> Il est important de questionner la conception du rôle de c.o. quand on travaille avec (y). Je pense qu'il faut questionner plus spécifiquement les approches utilisées et vérifier si nous avons des référents communs et/ou divergents en matière d'intervention en orientation. »</p>	<p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p>
--	--	--	--	--

Compétences

Éthique et déontologie	Composantes	T1	T2	Changements
	Anticipations	« Je voulais l'accompagner dans sa réflexion sur son rôle de c.o. Des critères pour juger qu'elle travaille avec un souci de bien faire son rôle en conformité avec ce qu'elle pense être éthique. Je crois avoir moins misé sur la déontologie. Je n'ai pas vu la nécessité de le faire. »	« J'ai voulu mettre en place une rencontre <u>empreinte de respect</u> vis-à-vis la potentialité de l'autre, tout en insistant sur <u>l'importance que la PS accepte la conséquence de ses actes.</u> J'ai utilisé tous les moyens possibles pour amener l'autre à se questionner, à se positionner en considérant son avis et à se mobiliser dans ses actions. »	<u>Intégration de notions vues en formation</u>
	Invariants opératoires	Aucun contenu	« Je considère important que la personne c.o. se voit comme une agente de changement et une actrice active dans le développement de la cliente. Nous devons échanger sur la	Présence d'éléments relatifs à la composante

			<i>compréhension des normes de pratique de la PS et sur sa capacité d'agir avec maîtrise et aisance. »</i>	
Compétences				
Stratégies pédagogiques	Composantes	T1	T2	Changements
	Anticipations	« Je voulais qu'elle comprenne que cette cliente apporte autant à elle qu'à d'autres professionnels des défis très importants sur le plan du sentiment d'efficacité personnelle. »	« J'ai voulu utiliser les stratégies pédagogiques préconisées dans l'approche orientées vers les solutions en cherchant, entre autres, l'exception : ce moment où la PS a réussi à aborder le sujet du non verbal auprès d'un autre client et qu'elle a pu réussir à l'aider. La PS a pu intégrer dans la situation actuelle des apprentissages d'interventions réussies dans le passé, en utilisant le transfert des éléments gagnants d'une situation. <u>J'ai fourni des suggestions et des conseils, du contenu formateur en permettant une meilleure compréhension de la situation, tout en allégeant sa complexité.</u> »	<p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p> <p>Présence de la manière de juger la qualité de l'activité</p>
	Règles d'action	« Je lui ai expliqué comment les personnes qui s'accrochent à l'intervenant pouvaient aussi nous remettre en question, nous déstabiliser. En l'informant de comment cela peut arriver, par exemple, en faisant pour la personne et en comprenant quels sont les défis des personnes ayant une personnalité limite. »	« J'ai beaucoup insisté sur le sentiment de la PS lors de ses séances de consultation en orientation. La PS n'était pas toujours réceptive à cette approche qui pourtant aurait pu faire avancer sa compréhension de la problématique avec sa cliente. En parallèle, j'ai exploré la recherche de solutions permettant de l'aider à obtenir des outils concrets pour dénouer la problématique avec sa cliente et j'ai fait des interventions afin de faire émerger ses sentiments. Cette dernière démarche (y), car je crois que c'était trop demander dans le contexte de cette rencontre. »	Contenus plus précis, en plus grand nombre

	Invariants opératoires	« Je crois que la position que X a prise à mon égard m'a amené à plus tomber dans la position d'experte que de laisser X à ses propres réflexions sur sa pratique et de m'amener ses besoins en termes de développement. »	« J'ai voulu éviter d'aller vers une approche d'experte qui donne des conseils sur la façon de répondre à des demandes de supervision clinique. Je vois plus d'avantages à approfondir nos stratégies mutuelles dans les relations interpersonnelles lors des rencontres avec les clients, au même titre, que ceux qui s'établissent dans une rencontre de supervision clinique. »	Contenus plus précis, en plus grand nombre
Compétences				
Évaluation du développement de la personne supervisée	Composantes	T1	T2	Changements
	Anticipations	<p>« Je voulais qu'elle prenne conscience de ses capacités à prendre conscience de ses ressources pour faire face à cette cliente, à comprendre ses difficultés et à modifier sa façon d'être en lien avec ses valeurs d'intervenante.</p> <p>Elle en est arrivée à cibler ses valeurs, ses limites et des actions à faire pour la prochaine rencontre avec la cliente.</p>	<p>« Je voulais que la PS prenne conscience de ses capacités et de ses ressources pour faire face à cette cliente, à comprendre ses difficultés et à modifier sa façon d'être en lien avec ses valeurs d'intervenante. Je voulais aussi que la PS développe une conscience réflexive. Je crois que j'ai réussi à souligner les forces de la PS, ses ressources et à faire émerger ses valeurs, mais je crois que j'ai dû faire beaucoup trop d'interventions afin de faire ressortir tous ces éléments chez elle.</p> <p>La démarche réflexive n'a pas été atteinte faute d'explorer la dynamique personnelle (du soi à soi, en interaction avec d'autres (citation de x dans l'analyse). »</p>	Contenu plus précis, en plus grand nombre
	Invariants opératoires	« Je crois qu'il est important d'amener l'intervenante à faire une petite différence, le principe du petit pas. Je ne voulais pas qu'elle change tout, par exemple, écouter ses rencontres, changer sa façon d'être accompagnante. Je voulais soulever le doute, mais	Aucun contenu	Absence de contenu au T2

		surtout l'intérêt d'aller plus loin. »		
Compétences				
Pratique réflexive	Composantes	T1	T2	Changements
	Anticipations	« Je m'attendais à une rencontre de co-construction face à une situation difficile rencontrée par X. J'espérais échanger sur la mécanique qui sous-tend la façon de réagir dans une situation difficile en orientation pour X. »	« Je voulais avoir une rencontre plus lente, laissant plus de place à la PS. Je voulais explorer le ressenti de la PS et moins axer mes interventions sur la recherche de solution. <i>J'ai fait plusieurs tentatives pour explorer le ressenti, mais je n'ai pas touché la dynamique personnelle. »</i>	<i>Manière de juger la qualité de ses interventions</i>
	Inférences	« C'est sûr que le fait de travailler dans un contexte d'évaluation n'est malheureusement pas mon meilleur médium d'apprentissage. J'ai d'ailleurs hésité à suivre le cours tout simplement parce qu'il était noté. Comme X l'a bien dit, nous avons essayé toutes les deux de nous aider à bien faire le devoir demandé. Nous étions préoccupées par notre performance. »	Aucun contenu	Absence de contenu au T2
	Invariants opératoires	« Je trouve toujours difficile de me départir de l'idée de servir à quelque chose. Lorsque j'ai accès plutôt à un sentiment d'être en développement avec l'autre dans une réciprocité authentique et inclusive (y), je crois que je suis bien. »	Aucun contenu	Absence de contenu au T2

ANNEXE L

EXTRAITS DE L'EXPLICITATION PRODUCTIVE DE L'ACTIVITÉ T1 et T2 – CHARLIE

T1		
Anticipation	1	Stratégies pédagogiques : « Ma stratégie principale est les suggestions et les conseils. Je m'attends à déposer ses suggestions/conseils de façon que la PS les accueille, les rejette ou les modifie pour mieux se les approprier. »
	2	Pratique réflexive : « Pas d'attente, si ce n'est d'être le plus naturel et d'embarquer dans cette activité expérientielle. »
	3	Approches, modèles théoriques : « Encore ici, pas trop d'attente en ce sens, j'étais de plutôt dans une entrevue d'exploration, ne me sentant pas trop "superviseure" comme n'étant pas rendue là. » Évaluation du développement de la PS : « Pas tellement d'attente, posture plus comme celle d'une CO que celle d'une superviseure. »
	4	Alliance : « Clarification des objectifs de travail Reflet, Écoute, Participation de la PS, Ambiance générale dégagée dans la rencontre, PS ouverte aux suggestions et capable de les "apporter" avec elle. » Approches, modèles théoriques et pratiques : « Travail fait "sur" la PS, Participation de la PS en cours de rencontre, Explication du pourquoi des questions, où je m'en allais. » Éthique et déontologie : « En cours de la rencontre, posture professionnelle et respectueuse. Aucun conflit éthique ou déontologique apparent dans la rencontre ou la situation apportée. Discussion sur les possibilités de briser l'alliance thérapeutique avec sa cliente selon les pistes d'action choisies. » Stratégies pédagogiques : « La fluidité de nos échanges, les suggestions apportent de l'eau au moulin, ce qui crée le dynamisme de la rencontre et la multiplication des possibilités. » Évaluation du développement de la PS : « Rétroactions spécifiques, Évaluations et discussions sur certaines interventions, Identification des forces. » Pratique réflexive : « Questionnement plus précis, de même que le cadre et la clarification des objectifs de travail. »
Règle d'action	5	Approches, modèles théoriques et pratiques : « Plutôt l'impression de ne pas avoir été un "superviseur", mais plutôt un collègue qui travaillait sur le cas, la cliente plus que sur la PS. -Explique pourquoi je pose telle ou telle question - Partage d'expériences communes et confiance. »
	6	Stratégies pédagogiques : « À travers les échanges, je fais des propositions, des suggestions. Petite tentative d'explorer le sentiment de déchirement. Exploration de la dynamique relationnelle, mais malheureusement celle de la cliente plutôt que de la PS. La compétence y est, mais sur le mauvais sujet. Partage d'expériences communes et confidences. »
	7	Évaluation du développement de la PS : « Tentative timide de demander à la PS de définir ce qu'est "accompagner". »
	8	Évaluation du développement de la PS : « Question/réponses, écoute et retour. »
Inférence	9	Approches, modèles théoriques et pratiques : « J'ai bien l'impression que oui (si elle procède toujours de la même manière), un beau mélange de qui je suis et les emplois que j'ai occupés, font que je me plais bien dans cette approche circulaire. Quand j'y pense je crois que c'est pour ça que parfois j'explique à la PS, pourquoi je pose telle ou telle question, pour qu'elle me suive, on explore ensemble. »
Invariant opératoire	10	Alliance : « Je ne parlerais pas ici d'organisation, mais plutôt d'une façon de fonctionner qui laisse la place à la PS de venir se déposer en créant cet espace. Alliance thérapeutique, laisser la place à l'autre et respect comme facteur important de la réussite. » Approches, modèles théoriques et pratiques : « Pour cette rencontre, elle a été plus organisée comme un CO qu'un SC. PS sait ce qu'elle est, ce qu'elle vaut, connaît ses besoins d'accompagnement, je suis là pour explorer avec elle, prendre le temps de voir les choses autrement, selon son point de vue et/ou le remettre en question. » Éthique et déontologie : « Constructivisme, Cohérence avec soi-même, Capacité d'adaptation. » Stratégie pédagogique : « Je crois que le mode suggestion/échange/modification peut provoquer un niveau d'énergie et de dynamisme qui laisse moins de place à l'expérience subjective de la PS. » Évaluation du développement de la PS : « Respect, Prendre le temps, Ouverture (...) Un peu comme les objectifs et le cadre, l'identification des forces s'est faite de façon plutôt implicite plus que claire. Lorsque j'y pense, c'est peut-être dû à mon approche circulaire et mon respect de l'autre. » Pratique réflexive : « Certaines portions de soi sont plus naturelles et rigides que d'autres. »

T2		
Anticipation	1	Alliance : M'adapter à la PS, à sa douceur, Être le plus possible fidèle à mon modèle, Aller davantage dans l'expérience vécue par la PS.
	2	Approches, modèles théoriques et pratiques : Être le plus fidèle à mon modèle d'intervention. Être dans l'expérience vécue de la PS.

	3	Éthique et déontologie : Avoir un souci pour l'éthique et déontologique d'une part parce que c'est notre rôle comme superviseure et d'autre part car l'éthique pro/personnel est un des angles que je veux donner à ma pratique en supervision.
	4	Stratégies pédagogiques : Thèse-antithèse-synthèse « vérité » Suggestions/propositions-accueillir-rejeter-transformer. Explication de ce qui se passe en supervision, du pourquoi des interventions Position majoritaire et minoritaire. Quête de sens pour le SOI professionnel et SOI personnel Vision d'une situation idéale à atteindre. Centré sur la personne Posture d'égal à égal Autodévoilement. Les moments de réflexion et les réactions de la PS sur les suggestions/propositions apportées. Pour la PS, nouvelles perceptions de SOI par rapport à la difficulté apportée en supervision. Le désir de se mettre en action et la mise en action (connu suite au feedback).
Règle d'action	5	Alliance : Signes verbaux et non-verbaux d'écoute, Reflets, reformulations, validations, vérifications, Partage d'expériences, d'impressions et de sentiments communs, -"Si tu as le goût, si c'est ton genre..." -"Tu me corriges si je me trompe, mais..."
	6	Approches modèles théoriques et pratiques : Quelles sont les actions à mener de front? Prendre le temps de démarrer et de fermer la rencontre. Bien identifier l'objectif et le clarifier en cours de rencontre. Quelles sont les actions qui doivent être réalisées par étapes? Afin de structurer la rencontre : Introduction à la rencontre Conclusion, Fermeture, Mise en action. Prochaine rencontre. Pour l'approche et la réflexion, je demeure dans un mode circulaire, j'observe ici et là, tente des pistes, approfondi lorsque ça semble pertinent.
	7	Éthique et déontologie : Utiliser des questions spécifiques sur les caractéristiques que je lui reconnais, si ça lui ressemble, si elle a le goût de faire telle ou telle chose. Toujours ramener la PS à SOI, à la cohérence.
	8	Stratégies pédagogiques : Exploration de la PS ainsi que de son milieu. Validation de l'objectif et de l'expérience subjective de la PS Suggestions/propositions, Autodévoilement.
	9	Évaluation du développement de la PS : Évaluation de la PS dans ses caractéristiques et proposition de stratégies adaptées. Exploration de ce qui a été fait jusqu'à maintenant. Définir les objectifs de la PS. Vérifier ce qui a été fait, ce qui a fonctionné, ce qui a moins été, Suggérer/proposer des actions en fonction de la PS.
Inférence	10	Approches, modèles théoriques et pratiques : Les circonstances du cours m'ont amenée à adapter mon intervention pour être plus concentrée sur l'expérience subjective et sur la structure de la rencontre, à tout le moins le début et la fin. Je dois dire que le fait de respecter la fin de rencontre me donne un sentiment positif. Je ne peux le préciser pour le moment mais ça ressemble à de la fierté, une impression de me respecter davantage.
Invariant opératoire	11	Alliance : Le contexte s'y prêtait peut-être un peu moins mais j'aurais aimé faire ressortir davantage les points forts de la PS, les actions déjà prises. Toutefois, je suis arrivée à lui faire nommer dans nos échanges pour l'amener à en avoir conscience.
	12	Approches, modèles théoriques et pratiques : J'ai tenté de suivre ce que j'avais inclus dans la conceptualisation. Je voulais mieux encadrer ma rencontre suite aux discussions et supervisions dans le cadre du cours. Dépassement de soi, devenir un meilleur professionnel et un bon superviseur. Une alliance thérapeutique centrée sur la personne, dans le respect de qui elle est en misant sur ses caractéristiques. Des propositions/suggestions qui favorisent la réflexion Compréhension des systèmes pour mieux les influencer Les rapports minoritaires/majoritaires. Quête de sens pour le SOI. En début de rencontre, j'étais plutôt focalisée sur les exigences du cours et celles que je m'étais données pour respecter ma conceptualisation. Il est important de me rappeler que ma conceptualisation a été faite à partir de moi, c'est donc une partie de moi. Elle évoluera dans le temps, tout comme moi alors elle me suivra toujours, rien ne sert de tenter de la suivre constamment, c'est en fait elle qui me suivra...
	13	Stratégies pédagogiques : Je crois qu'une atmosphère chaleureuse est propice à la coréflexion, au travail "ensemble". Je crois avoir évolué, bien grand mot, depuis ma première supervision en début de cours. Je me suis concentré davantage sur l'expérience subjective de la PS. Avec ses commentaires, je réalise l'impact de mon intervention.

ANNEXE L-A

CHANGEMENTS DANS LES CONTENUS PRODUCTIFS DE L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ – CHARLIE

Compétences				
Alliance	Composantes	T1	T2	Changements
	Anticipations	<p>« Au niveau de l’alliance thérapeutique, je n’avais pas trop d’attente. » (y).</p> <p>Note : La présence du (y) informe qu’un contenu a été retiré afin préserver l’anonymat.</p>	<p>« <i>M’adapter à la PS, à sa douceur, être le plus possible fidèle à mon modèle, <u>aller davantage dans l’expérience vécue par la PS.</u></i> J’ai pris le temps de mettre en place le début de rencontre. Clarification des objectifs de travail. Reflet, écoute. Participation de la PS. Ambiance générale dégagee dans la rencontre. PS ouverte aux suggestions et capable de les « apporter avec elle ». »</p>	<p><i>Présence d’éléments reliés à la composante</i></p> <p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p>
	Règles d’action	<p>(y)</p> <p>« Mes expériences passées en situation de (Y) m’ont bien préparées à mettre les choses extérieures de côté pour me concentrer sur l’intervention. Pour le reste, je ne fais rien de particulier, je dirais que généralement je fais cet effet de complicité assez tôt dans les rencontres. Mon côté naturel et authentique est, je crois, bien senti par la personne qui vient consulter. »</p>	<p>« Signes verbaux et non-verbaux d’écoute</p> <p>reflets, reformulations, validations, vérifications</p> <p>partage d’expériences, d’impressions et de sentiments communs</p> <p>- « <i>Si tu as le goût, si c’est ton genre.</i> »</p> <p>- « <i>Tu me corriges si je me trompe, mais... “</i> »</p>	<p><i>Contenus plus précis (donne des exemples)</i></p>
	Invariants opératoires	<p>« Je ne parlerais pas ici d’organisation, mais plutôt d’une façon de fonctionner qui laisse la place à la PS de venir se déposer en créant cet espace.</p> <p>Alliance thérapeutique, laisser la place à l’autre et respect comme facteur important de la réussite. »</p>	<p>« Afin de permettre à la PS d’être en confiance. Une alliance thérapeutique centrée sur la personne, dans le respect de qui elle est en misant sur ses caractéristiques.</p> <p>Des <u>propositions/suggestions qui favorisent la réflexion</u></p> <p>Dans une relation authentique, la prise de risques et l’acceptation des erreurs sont de mise, de part et d’autre, afin de répondre au besoin. Le</p>	<p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p>

			<p>contexte s’y prêtait peut-être un peu moins, mais j’aurais aimé faire ressortir davantage <u>les points forts de la PS, les actions déjà prises. Toutefois, je suis arrivée à lui faire nommer dans nos échanges pour l’amener à en avoir conscience. »</u></p>	
Compétences				
Approches, modèles théoriques et pratique	Composantes	T1	T2	Changements
	Anticipations	<p>« Encore ici, pas trop d’attente en ce sens, j’étais de plutôt dans une entrevue d’exploration, ne me sentant pas trop “superviseure” comme n’étant pas rendue là.</p> <p>Posture d’égal à égal, échanges fluides. »</p>	<p>« Être le plus fidèle à mon modèle d’intervention. <u>Être dans l’expérience vécue de la PS.</u> »</p>	<p><i>Présence de contenus reliés à la composante</i></p>
	Règles d’action	<p>« Impression de posture beaucoup plus de C.O. que de superviseure. Plutôt l’impression de ne pas avoir été une « superviseure », mais plutôt une collègue qui travaillait sur le cas, la cliente plus que sur la PS. Explique pourquoi je pose telle ou telle question - Partage d’expériences communes et confiance. »</p>	<p>« <u>Prendre le temps de démarrer et de fermer la rencontre</u></p> <p><u>Bien identifier l’objectif et le clarifier en cours de rencontre</u></p> <p><i>Afin de structurer la rencontre :</i></p> <p><i>Introduction à la rencontre</i> <i>Conclusion</i></p> <p><i>Fermeture</i></p> <p><i>Mise en action</i></p> <p><i>Prochaine rencontre »</i></p>	<p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p> <p><i>Présence de contenus reliés à la composante</i></p>
	Inférences	<p>« Un beau mélange de qui je suis et les emplois que j’ai occupés font que je me plais bien dans cette approche circulaire. Quand j’y pense je crois que c’est pour ça que parfois j’explique à la PS, pourquoi je pose telle ou telle question, pour qu’elle me suive, on explore ensemble. »</p>	<p>« <i>Les circonstances du cours m’ont amené à adapter mon intervention pour être plus concentrée sur l’<u>expérience subjective et sur la structure de la rencontre, à tout le moins le début et la fin.</u> Je dois dire que le fait de respecter la fin de rencontre me donne un sentiment positif. Je ne peux le préciser pour le moment, mais ça ressemble à de la fierté, une</i></p>	<p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p> <p><i>Présence d’éléments reliés à la composante</i></p>

			impression de me respecter davantage. »	
	Invariants opératoires	<p>« Pour cette rencontre, elle a été plus organisée comme un C.O. qu'un SC.</p> <p>PS sait ce qu'elle est, ce qu'elle vaut, connaît ses besoins d'accompagnement, je suis là pour explorer avec elle, prendre le temps de voir les choses autrement, selon son point de vue et/ou la remettre en question. »</p>	<p>« J'ai tenté de suivre ce que <u>j'avais inclus dans la conceptualisation.</u></p> <p>Je voulais mieux encadrer ma rencontre à la suite des discussions et supervisions dans le cadre du cours. »</p> <p>« <i>Dépassement de soi, devenir une meilleure professionnelle et une bonne superviseure</i></p> <p><i>Une alliance thérapeutique centrée sur la personne, dans le respect de qui elle est en misant sur ses caractéristiques.</i></p> <p><i>Des propositions/suggestions qui favorisent la réflexion</i> <i>Compréhension des systèmes pour mieux les influencer</i> <i>Les rapports minoritaires/majoritaires</i></p> <p><i>Quête de sens pour le SOI</i></p> <p>« En début de rencontre, j'étais plutôt focalisée sur les exigences du cours et celles que je <u>m'étais données pour respecter ma conceptualisation.</u></p> <p><u>Il est important de me rappeler que ma conceptualisation a été faite à partir de moi, c'est donc une partie de moi. Elle évoluera dans le temps, tout comme moi alors elle me suivra toujours, rien ne sert de tenter de la suivre constamment, c'est en fait elle qui me suivra.</u> »</p>	<p>Intégration de notions vues en formation</p> <p><i>Contenus plus précis, en plus grand nombre</i></p>
Compétences				
	Composantes	T1	T2	Changements

Éthique et déontologie	Anticipations	« Je n'avais aucune attente envers ce point. En cours de la rencontre, posture professionnelle et respectueuse. Aucun conflit éthique ou déontologique apparent dans la rencontre ou la situation apportée. »	« Avoir un <u>souci pour l'éthique et de la déontologie d'une part parce que c'est notre rôle comme superviseure et d'autre part, car l'éthique pro/personnel est un des angles que je veux donner à ma pratique en supervision. »</u>	Intégration de <u>notions vues en formation</u> Présence de contenus reliés à la composante
Compétences				
Stratégies pédagogiques	Composantes	T1	T2	Changements
	Anticipations	« Ma stratégie principale est les suggestions et les conseils. Je m'attends à déposer des suggestions/conseils de façon que la PS les accueille, les rejette ou les modifie pour mieux se les approprier. La fluidité de nos échanges, les suggestions apportent de l'eau au moulin ce qui crée le dynamisme de la rencontre et la multiplication des possibilités. »	« Thèse-antithèse-synthèse « vérité » Suggestions/propositions – accueillir-rejeter-transformer Explication de ce qui se passe en supervision, du pourquoi des interventions Position majoritaire et minoritaire Quête de sens pour le SOI professionnel et SOI personnel Vision d'une situation idéale à atteindre Centré sur la personne Posture d'égal à égal Autodévoilement » « Les moments de réflexion et les réactions de la PS sur les suggestions/propositions apportées. Pour la PS, nouvelles perceptions de SOI par rapport à la difficulté apportée en supervision. Le désir de se mettre en action et la mise en action (connu à la suite de la rétroaction. »	Contenus plus précis en plus grand nombre
	Règles d'action	« À travers les échanges, je fais des propositions, des suggestions. Petite tentative d'explorer le sentiment de déchirement, mais pas à mon goût. Tenter d'aller davantage dans la subjectivité de la PS. Exploration de la dynamique relationnelle, mais malheureusement celle de la cliente plutôt que de la PS. La compétence y est, mais sur le mauvais sujet. Partage	« Exploration de la PS ainsi que de son milieu. <u>Validation de l'objectif et de l'expérience subjective de la PS.</u> Suggestions/propositions. Autodévoilement »	Intégration de <u>notions vues en formation</u>

		d'expériences communes et confidences. »		
	Inférences	« En d'autres temps, parfois j'utilise « une personne invisible » liée à la situation « qu'est-ce que X dirait s'il était assis devant nous? », mais pas dans cette rencontre. »	Aucun contenu	Absence de contenu au T2
	Invariants opératoires	Aucun contenu	« Je crois qu'une atmosphère chaleureuse est propice à la coréflexion, au travail « ensemble ». »	Présence de contenus reliés à la composante
Compétences				
Évaluation du développement de la personne supervisée	Composantes	T1	T2	Changements
	Anticipations	« Pas tellement d'attente, posture plus comme celle d'une C.O. que celle d'une superviseuse. »	« Apporter avec la PS, un regard nouveau sur la difficulté amenée en supervision. Valider son expérience subjective. Amorcer une réflexion qui mène à l'action. »	Présence d'éléments reliés à la composante
	Règles d'action	« Évaluation plutôt circulaire plus que linéaire. Tentative timide de demander à la PS de définir ce qu'est « accompagner ». Question/réponses, écoute et retour. »	« Évaluation de la PS dans ses caractéristiques et proposition de stratégies adaptées. Exploration de ce qui a été fait jusqu'à maintenant. <u>Définir les objectifs de la PS. Vérifier ce qui a été fait, ce qui a fonctionné, ce qui a moins été, suggérer/proposer des actions en fonction de la PS.</u> »	<u>Intégration de notions vues en formation</u> Contenu plus précis au sujet de l'évaluation
Compétences				
Pratique réflexive	Composantes	T1	T2	Changements
	Règles d'action	« Continuer les lectures pour mieux me définir. J'ai besoin de mettre les pieds solides pour me sentir superviseuse, les lectures me font du bien, m'aident à me définir un peu. Écouter et réécouter l'entrevue avec la PS et avec X. Continuer les lectures pour mieux me définir. Commencer à clarifier mon offre de service comme outils de	« Bien définir mon offre de service pour mon site web. Dans la même lignée que mon commentaire de la première supervision, j'ai besoin de me sentir les pieds solides pour être une meilleure superviseuse. Comme le reste, certaines choses ne peuvent que se définir et/ou confirmer par la pratique. Ce cadre-ci limite ma capacité de réfléchir correctement, voire insécurisante. Ma	Le contenu est davantage relié à des moyens de faciliter sa pratique réflexive à l'extérieur de la rencontre de SC

		définition de qui je suis comme superviseure. »	conceptualisation sera mon guide à retravailler dans les prochains jours. J'aime les fins d'année pour faire des bilans de carrière. »	
--	--	---	--	--

ANNEXE M

EXTRAITS DE L'EXPLICITATION PRODUCTIVE DE L'ACTIVITÉ T1 ET T2 – CLAUDE

T1		
Anticipation	1	<p>Alliance : « Je m'attendais à créer une bonne alliance de travail avec la PS et à la maintenir tout au long de la rencontre. Je m'attendais à créer une bonne alliance avec la PS afin que celle-ci puisse me présenter les éléments pertinents à l'incident critique et qu'on puisse identifier des objectifs de supervision. Je m'attendais que l'alliance de travail développée puisse favoriser la pratique réflexive de la PS. »</p> <p>Approches, modèles théoriques et pratiques : « Je m'attendais que la PS identifie certains automatismes qu'elle pouvait avoir lorsqu'elle se retrouve dans un contexte de counseling d'emploi. Je m'attendais que la PS constate les actions prises dans un counseling d'emploi et identifie des éléments dont elle aurait pu négliger d'aborder au cours de cette rencontre. Je m'attendais que la PS ait une meilleure compréhension des facteurs pouvant expliquer l'apparition de l'incident critique. »</p> <p>Éthique et déontologie : « Je m'attendais à pouvoir aider la PS à agir de façon éthique en lien avec l'incident critique identifié. Également, je m'attendais à maintenir une bonne alliance de travail avec la PS. Je m'attendais à pouvoir répondre adéquatement à la demande de la PS. Je m'attendais à pouvoir aider la PS à mettre en place un plan d'action respectant l'éthique et la déontologie. »</p> <p>Stratégies pédagogiques : « Je m'attendais à fournir peut-être des suggestions ou des conseils à la PS. Je m'attendais à faire ressortir les sentiments de la PS en lien avec l'incident critique. »</p> <p>Évaluation du développement de la PS : « Je m'attendais à donner des alternatives d'actions à prendre à la PS. Je m'attendais à pouvoir formuler à la PS des analyses de la situation ainsi que de pouvoir discuter de sa perception par rapport aux suggestions. Je m'attendais à pouvoir discuter avec la PS de ses ressources et de sa perception en ce qui concerne les points à développer. »</p>
	2	<p>« Pour être honnête, je ne m'attendais pas à évaluer cette compétence. Lorsque j'ai fait la rencontre de supervision, je l'ai faite sans « préparation » afin d'avoir une vision objective de ce que j'aurais à travailler et à développer dans une pratique de supervision. Ainsi, je me suis présentée à la rencontre, sans penser que je devais analyser cette compétence pendant la rencontre de supervision. »</p>
	3	<p>Alliance : « La PS répondait aux questions de précisions demandées, pouvant faire croire à un début d'alliance. Par contre, je juge ne pas avoir favorisé la pratique réflexive de la PS en lien avec ses comportements et ses pensées, m'étant davantage attardée aux actions de la PS et de la réaction de la cliente. »</p> <p>Approches, modèles théoriques et pratiques : « J'ai donné plusieurs rétroactions à la PS. J'ai nommé à la PS les actions qu'elle a pu prendre au cours de sa rencontre avec la cliente. J'ai tenté de donner des pistes de solutions pour que la PS puisse obtenir un suivi auprès de la cliente. J'ai senti que j'étais celle qui devait trouver la solution au problème, identifier les éléments qui auraient pu être améliorés, alors que je souhaitais que la personne puisse participer davantage à la réflexion. J'ai l'impression que je souhaitais que le supervisé trouve les solutions comme si c'était un client dit régulier. Je trouve difficile de juger de la qualité de l'activité, car j'ai une vision floue de ce que devraient être les responsabilités du superviseur et du supervisé dans une telle relation. »</p> <p>Éthique et déontologie : « Lors de la rencontre, je me suis assurée de demander à la PS de me nommer sa demande, soit son motif de consultation. De plus, tout au long de la rencontre, la PS répondait aux questions de clarification demandée qui me permettait de mieux saisir la demande initiale. Cela me permettait également d'obtenir des informations en lien avec les actions prises et me permettait d'analyser la situation et de juger s'il n'y avait pas eu de problématique au niveau éthique. »</p> <p>Stratégies pédagogiques : « J'ai tenté d'apporter une nouvelle vision sur la situation d'intervention en proposant d'adopter certaines stratégies d'intervention (par exemple de nommer à la cliente que la fin de rencontre approche), cependant je constate que j'ai utilisé très peu de stratégies pédagogiques afin de faire cheminer la PS dans sa réflexion. »</p> <p>Évaluation du développement de la PS : « J'ai tenté de donner des alternatives d'actions à prendre afin de dénouer son incident critique. J'ai également tenté de formuler des analyses de situations, cependant, de par la nature du type des questions, il m'a été difficile de pouvoir discuter des points à développer. »</p>
Règle d'action	4	<p>Alliance : « En début de rencontre, j'ai demandé à la PS de me nommer ses besoins de supervision et suite à la demande de clarification, j'ai validé s'il y avait un changement à ce niveau. À l'aide des questions de précisions, j'ai tenté de faire ressortir les actions positives de la PS, dans le but de lui faire prendre conscience de ses bonnes actions. Il était aussi important pour moi de ne pas porter de jugement sur l'autre, sur ses actions. Je souhaitais que la personne se sente en confiance de me nommer des éléments pouvant être plus sensible pour elle, et qu'elle ne perçoive pas de jugement de ma part. J'ai senti que c'est ce que j'ai fait, soit d'apporter un regard critique sur les actions posées. Cela à mon avis, favorise l'établissement d'une bonne alliance. »</p> <p>Approches, modèles théoriques et pratiques : « Je donne des rétroactions tout au long de la rencontre. Je demande à la PS de me décrire les actions prises lors de sa rencontre. Je tente de revalider à un certain moment si sa demande initiale reste la même. Je discute avec la PS des étapes/actions qu'elle prend lors</p>

		<p>d'une rencontre de counseling dite classique. J'ai l'impression que je demandais des éclaircissements afin de valider ma perception de la situation décrite. »</p> <p>Éthique et déontologie : « Je tente de reformuler les propos de l'autre personne et de valider ma compréhension des actions prises par la PS (...) Je désirais également aider la PS à élaborer un plan d'intervention en lien avec l'incident critique. Ainsi, à la fin de la rencontre, je me suis assurée de questionner la personne en lien avec les prochaines étapes/actions qu'elle envisageait prendre. De cette façon, je peux aussi vérifier l'aspect éthique et déontologique des actions qui pourraient être faites suite à la rencontre. »</p> <p>Stratégies pédagogiques : « À l'aide de différentes questions, je tente par la suite de faire des suggestions d'interventions pour une prochaine rencontre. »</p> <p>Évaluation du développement de la PS : « À l'aide de différentes questions, je tentais par la suite de faire des suggestions d'interventions pour une prochaine rencontre. J'ai tenté d'offrir des alternatives de perceptions et d'actions à prendre. J'ai l'impression que les reformulations que j'ai tenté de faire étaient dans l'objectif d'apporter des analyses de l'incident critique à la PS. »</p>
	5	<p>Éthique et déontologie : « Au départ, il serait important d'identifier clairement les objectifs de rencontre et de s'assurer d'obtenir le consentement de la PS à travailler sur ces éléments au cours de la supervision. Par la suite, à la suite des demandes de clarification, il faudrait valider à nouveau les objectifs, puisqu'ils pourraient avoir changé. »</p>
Inférence	6	<p>Approches, modèles théoriques et pratiques : « La PS nomme à quelques reprises avoir été déroutée lors d'un point de bascule. Je souhaitais la questionner sur comment elle l'a vécu et comment cela aurait pu affecter ses interventions suivant ce moment (Intention). Cependant, étant donné que les questions sont de types fermés, je constate qu'il m'a été difficile d'adapter mon activité et d'utiliser des éléments d'approches ou de modèles théoriques, dû au fait que je n'obtenais pas les informations souhaitées. J'ai l'impression que puisque je n'arrivais pas à obtenir les informations souhaitées, je demeurais en surface et cela m'a déstabilisée (Critique et explication de la difficulté). »</p>
	7	<p>« J'ai l'impression que je n'ai pas adapté mon activité puisque je n'ai rien mis en place pour répondre à cette compétence (...) Cependant, dans un contexte client-conseiller, je termine toujours mes rencontres en demandant au client de me nommer comment elle repart de notre rencontre et ce qu'elle a apprécié et s'il y a des choses qu'elle souhaiterait développer davantage. J'aimerais pouvoir mettre en place quelque chose de similaire dans un contexte de supervision. »</p>
	8	<p>Alliance : « Il est primordial pour moi de ne pas porter de jugement sur l'autre, mais bien d'apporter un regard critique sur les actions posées. Pour moi, il est important d'adopter une position d'écoute, de non-jugement, et de positif afin de créer une bonne alliance avec l'autre personne. De plus, je juge qu'il faut faire attention lorsqu'on fait des rétroactions à la PS, qu'elles soient authentiques et respectueuses. »</p> <p>Approches, modèles théoriques et pratiques : « Ne pas porter de jugement sur l'autre, mais bien d'apporter un regard critique sur les actions posées. Le principe lié à la notion d'apprentissage dans un contexte de supervision, soit d'apporter un regard différent sur une situation en adoptant une position objective à l'incident identifié. »</p> <p>Éthique et déontologie : « Un souci d'être professionnelle et d'agir selon le Code éthique et déontologique de la profession. Un souci de ne pas porter de jugement sur l'autre, mais bien d'apporter un regard critique sur les actions posées. (...) La mise en place d'un cadre de supervision s'avère nécessaire selon moi. »</p> <p>Stratégie pédagogique : « Une certaine croyance que la PS doit apprendre quelques choses dans un contexte de supervision. Une certaine croyance que la PS doit se montrer ouverte à expérimenter dans un contexte de supervision, cependant je n'ai pas été en mesure de mettre cela en œuvre dans mon activité. Aussi, je crois avoir une certaine croyance que la PS doit trouver par elle-même la solution à son problème, cependant je constate que cette croyance est peut-être plus appropriée dans un contexte client-conseiller. »</p> <p>Évaluation du développement de la PS : « Encore une fois, une certaine croyance que la PS doit apprendre quelque chose dans un contexte de supervision, mais que cet apprentissage doit se faire en quelque sorte par elle-même et les observations qu'elle fait à l'aide de mes analyses et rétroactions. La valeur de respect dans les rétroactions offertes. »</p> <p>Pratique réflexive : « En tant que superviseure, je crois qu'il faut accepter aussi d'aller de la vulnérabilité, dans le sens d'accepter d'entendre une rétroaction de mes actions qui serait faite par le supervisé. Je crois qu'il faut être authentique envers soi. »</p>
T2		
Anticipation	1	<p>Alliance : « Je m'attendais à instaurer une alliance de travail où il me sera possible d'identifier l'objectif de travail de la rencontre, la façon qu'on souhaitait s'y prendre et la relation qu'on souhaitait instaurer entre moi et la PS. Je m'attendais aussi à définir les attentes et les rôles de chacun. »</p>
	2	<p>Approches, modèles théoriques et pratiques : « Je m'attendais à fournir différentes rétroactions à la PS et de l'amener à réfléchir à comment elle conçoit la situation, le problème et l'autre afin de l'amener à réfléchir sur sa conceptualisation du problème. Je m'attendais à ce que la PS puisse accroître sa compréhension face à sa situation critique. »</p>

		J'estime avoir fourni à la PS des rétroactions sur comment la PS conçoit ses préoccupations. Par ailleurs, je m'étais fixé comme objectif d'utiliser au maximum des questions ouvertes favorisant la réflexion, en demandant à la personne comment elle s'est sentie dans tel contexte/situation. De plus, j'ai tenté à l'aide d'hypothèse de formuler à la PS des analyses de la situation et des synthèses de ce qu'elle me partageait en reformulant ses propos (« j'entends que... »).
	3	Alliance : J'estime avoir fourni à la PS des rétroactions sur comment la PS conçoit ses préoccupations. Par ailleurs, je m'étais fixé comme objectif d'utiliser au maximum des questions ouvertes favorisant la réflexion, en demandant à la personne comment elle s'est sentie dans tel contexte/situation. De plus, j'ai tenté à l'aide d'hypothèse de formuler à la PS des analyses de la situation et des synthèses de ce qu'elle me partageait en reformulant ses propos (« j'entends que... »).
	4	Éthique et déontologie : « Je m'attendais à questionner le motif de consultation, ce qui amenait la personne à venir me rencontrer. Je m'attendais aussi à valider le motif de consultation en cours de rencontre. Je m'attendais aussi à m'assurer que la PS assume les conséquences de ses actions. Je m'attendais aussi à faire réfléchir la PS sur les actions prises en lien avec la problématique nommée. » Q2 : « Je me suis assurée de demander à la PS qu'elle me nomme les raisons qui l'amenaient à me rencontrer. De plus, tout au long de la rencontre, la PS a répondu aux questions de clarification demandées afin de m'assurer de bien répondre à la demande initiale, puisque pour moi, il y avait une confusion en lien avec l'objectif de rencontre. La clarification s'est donc avérée importante. Cependant, j'estime ne pas avoir pu vérifier si la PS assumait les conséquences de ses actions. Je crois que puisque je n'étais pas familière avec le rôle occupé par la personne, j'ai tenté de travailler sur le senti de la PS au lieu des conséquences possibles. »
	5	Stratégies pédagogiques : « Je m'attendais à accroître la compréhension de la situation évoquée et j'attendais à faire ressortir les sentiments de la PS ainsi que les perceptions de dynamiques dans les relations, autant entre la PS et sa cliente qu'avec moi. Je m'attendais possiblement à faire l'analyse d'une situation et d'utiliser des questionnements et de faire ressortir les ressources de la personne en utilisant la comparaison avec les situations antérieures. »
	6	Pratique réflexive : « Je m'attendais à identifier mes propres forces et faiblesses comme superviseure. J'estime ne pas avoir répondu à cette compétence dans le cadre de la rencontre. J'ai tenté de questionner à la fin la PS à savoir si ma façon d'intervenir au cours de la rencontre lui avait été bénéfique, cependant je n'ai pas su encherir sur les propos, de donner ma propre observation et de discuter de notre propre relation. »
Règle d'action	7	Approches, modèles théoriques et pratiques : « Je fais des rétroactions à la PS et j'utilise les questions ouvertes. Il est important pour moi de bien comprendre l'autre en lien avec son questionnement. De plus, à l'aide des questions ouvertes (comment...?), j'ai tenté à plusieurs reprises d'amener la PS à réfléchir sur elle-même par rapport à l'enjeu nommé. J'estime que cela a été atteint à un certain niveau, mais il aurait été intéressant de pousser davantage la réflexion en variant mes actions. Cependant, comme mentionné plus haut, j'avais l'objectif d'utiliser davantage de questions ouvertes afin d'éviter de retomber dans l'automatisme de question de validation. Cela a certainement influencé « ma présence » en faisant en sorte que je n'ai pas pu saisir toutes les occasions où j'aurais pu susciter davantage la réflexion. Par exemple, lorsque la PS fait part que la situation la fâche, lors du visionnement je me suis questionné sur le fait que cela aurait été intéressant de reprendre cet élément pour ainsi favoriser une réflexion en lien avec ce sentiment. Il est important de s'assurer de valider l'objectif de rencontre et de revalider en cours de rencontre afin de s'assurer qu'il demeure le même. Ainsi, la clarification m'a permis de fournir des rétroactions spécifiques sur la conceptualisation de la PS sur les préoccupations qu'elle avait. L'accroissement de la compréhension de la PS est central dans cette compétence, ainsi la réflexion, les rétroactions, la conceptualisation que la personne se fait de son problème, la présence de contenu formateur sont des éléments qui sont à mener de front tout au long de la rencontre et de les apporter dans les moments opportuns. La validation de l'objectif de supervision est importante puisque si cela n'est pas fait, il est difficile d'offrir des rétroactions spécifiques significatives à la PS. Par la suite, la présentation des contenus formateurs et l'accroissement de la compréhension de la PS se font de façon aléatoire en fonction des éléments abordés et approfondis. L'utilisation de questions ouvertes favorise le recueillement d'informations et par la suite l'analyse, dans le but de formuler des hypothèses, des synthèses et des explications qu'on se fait de la situation nommée. »
	8	Éthique et déontologie : « Les actions à mener de front selon moi sont de bien recevoir la demande de la personne, le tout en adoptant une attitude de confidentialité en se permettant de questionner les enjeux nommés. Il est aussi important d'amener la PS à réfléchir sur l'enjeu selon différents angles (sa relation avec le client, sa relation avec elle-même, sa relation avec le superviseur clinique, l'expérience de la personne cliente) sans l'influencer dans les actions qu'elle pourrait prendre (...) De plus, en favorisant la réflexion chez la PS des actions qu'elle a prise en lien avec l'enjeu nommé, cela permettrait de mettre en lumière les possibles conséquences des actions posées. »
	9	Stratégies pédagogiques : « L'importance de s'entendre sur l'objectif de départ ainsi que des rôles de chacun est importante afin de s'assurer d'offrir des stratégies pédagogiques favorisant la réflexion chez la PS en lien avec son dilemme. Les interventions agissant sur les quatre dimensions de l'intervention et l'utilisation du cycle d'exploration de l'expérience en orientation sont importantes tout au long de la rencontre afin d'aider à accroître la compréhension et de faire ressortir les sentiments et les perceptions

		des dynamiques relationnelles. Au départ, il est important d'identifier l'objectif afin d'offrir des contenus en lien avec le dilemme/questionnement de la PS. De plus, en définissant le rôle de chacun et en abordant comment la PS aimerait qu'on aborde la problématique, cela peut certainement aider à cibler des stratégies pédagogiques diversifiées. »
	10	Évaluation du développement de la PS : « J'ai posé comme actions l'utilisation de différentes questions ou reformulations comme « J'ai l'impression que les options actuelles sont plutôt négatives... », « Je sens qu'elle se victimise beaucoup... », « Qu'est-ce que tu retiens de la rencontre? », « Comment tu repars...? ». De cette façon, j'ai tenté de lui offrir des alternatives de perceptions et par le fait même d'actions à prendre. Vers la fin, en questionnant la cliente sur ce qu'elle retenait de la rencontre, je souhaitais évaluer ce qu'elle avait identifié de significatif. Cependant, puisque je n'avais pas fait d'évaluation initiale, et de plus, que la réponse de la PS était tout de même vague, l'effet recherché a été partiel. J'estime qu'il faudrait faire une évaluation initiale en début de rencontre. J'ai cependant encore un peu de difficulté à savoir comment je pourrais évaluer cette notion lors d'une première rencontre. Je le vois plus facilement le faire lorsque je serais en contexte de deuxième rencontre et que je pourrais demander à la personne de me faire un retour sur ce qu'elle pourrait retenir de la rencontre précédente. De plus, j'estime que l'évaluation peut être faite tout au long de la rencontre, sans pour autant que cela soit nommé à la PS. Cependant, je ne peux préciser pour le moment comme je conceptualise cette modalité d'évaluation. De plus, j'estime qu'il faudrait que j'explore davantage l'expérience subjective et dynamique et les enjeux relationnels pouvant être identifiés, et ce, tout au long de la rencontre. Par ailleurs, les analyses, les synthèses et les explications doivent être présentes tout au long de la rencontre, puisqu'elles permettent de favoriser la pensée réflexive chez la PS. Aussi, l'identification d'un objectif clair en début de rencontre aide grandement à faire l'évaluation du développement de la personne en fin de rencontre puisqu'on peut s'y référer afin de questionner les apprentissages que la PS estime avoir faits en lien avec cet objectif. L'identification de l'objectif en début de rencontre est importante de même que de le valider en cours de rencontre si l'objectif demeure le même ou s'il se modifie de même que de questionner sur l'efficacité des stratégies utilisées. De plus, il aurait été intéressant dans le cadre de cette rencontre d'annoncer clairement mes intentions lorsque je souhaitais aborder un aspect subjectif afin de pouvoir approfondir l'analyse de la situation et par le fait même pouvoir identifier les forces et les faiblesses de la PS et ainsi pouvoir proposer de nouvelles alternatives à la PS. »
	11	Pratique réflexive : « J'estime ne pas avoir mis en œuvre différentes actions en cours de rencontre. Cependant, je dois avouer que pendant la rencontre je me suis questionnée sur les actions que je posais, mais sans toutefois identifier comment je pourrais ajuster. Je tentais d'évaluer si les actions posées avaient l'effet escompté. Cependant, à la suite de la rencontre, suite au visionnement, j'ai tout de même observé et noté des points que j'estime avoir améliorés depuis la première rencontre et des points que je dois continuer à développer. J'ai encore une certaine difficulté à identifier les actions que je devrais mener de front pour réaliser cette activité. Je crois qu'une validation et un échange avec la PS sur les effets de la supervision et de ce que j'aurais pu faire différemment peuvent certainement susciter ma pratique réflexive. De plus, je crois que de discuter de notre propre relation (SC-PS) favorise la pratique réflexive. Aussi, je crois que des actions posées après la rencontre peuvent également favoriser ma pratique réflexive, comme l'auto-observation en réalisant des notes évolutives sur moi-même et sur les effets que la rencontre a pu avoir sur moi, ou participer à des supervisions en lien avec les supervisions que j'aurais faites. Dans ce cas-ci, la rencontre avec X m'a été bénéfique pour favoriser la réflexion de même que la préparation que j'avais faites avant la rencontre. J'ai encore une certaine difficulté à identifier les actions qui doivent être réalisées par étapes, puisque j'ai une difficulté à identifier quelles sont les actions à réaliser de manière générale pour atteindre cette compétence. Mais si je fournis une réponse plus globale, je crois qu'une préparation avant la rencontre, un questionnement pendant la rencontre, soit avec moi-même (de manière intrinsèque) afin d'évaluer l'effet de mes actions, mais aussi en collaboration avec la PS (questionner la PS sur comment elle repart, mais aussi sur notre propre relation), et une réflexion personnelle après la rencontre sont tous des actions qui doivent être réalisées. En revanche, il m'est difficile de décrire davantage chacune des étapes et en quoi elles consistent. »
Inférence	12	Alliance : « Lors de mon visionnement, je réalise que j'aurais peut-être dû offrir plus de reflets empathiques envers la PS afin de l'amener à réfléchir différemment. Je constate que les questions ouvertes n'ont pas toujours eu l'effet souhaité. Cependant, lors de cette rencontre, je souhaitais « casser » le pattern instauré lors de la première rencontre où j'employais davantage des questions fermées et je me suis donc permis ici de maintenir mon objectif afin de me démontrer que j'étais en mesure de mettre en place ce genre de question. Je constate que j'ai tendance à vouloir instaurer une alliance en adoptant une posture d'écoute, d'empathie, de respect, d'authenticité et d'ouverture. Ce qui a parfois tendance à laisser l'autre diriger la rencontre. Dans un contexte de supervision, je réalise que je dois prendre plus de place afin de donner plus de direction aux supervisions offertes. »
	13	Approches, modèles théoriques et pratiques : « Au départ, il était important pour moi de bien comprendre la situation afin de mieux me positionner. J'ai utilisé davantage les questions ouvertes du type « comment ». Puis, à l'occasion j'ai tenté de changer mon approche en formulant des hypothèses, mais sous forme de questions, dans le but d'amener la personne à réfléchir. Avec le recul, je crois qu'il aurait été pertinent dans ce cas-ci d'annoncer mon intention à la personne derrière la question afin de l'amener à réfléchir différemment. Je souhaitais aussi questionner les quatre dimensions de l'intervention, mais en me concentrant sur le type de questions que je souhaitais demander, je suis consciente de ne pas avoir abordé

		les quatre dimensions. Il s'agissait de la première fois que j'agissais ainsi puisque lors de ma première expérience de supervision, je n'avais pas de conceptualisation de modèle auxquels je pouvais me référer. J'estime que de pouvoir me référer au cycle d'exploration de l'expérience en orientation et aux quatre dimensions de l'intervention à influencer la direction donnée à la rencontre. »
	14	Éthique et déontologie : « Je constate avoir procédé légèrement différemment de la première rencontre, puisque dans cette rencontre je me suis plus souvent permis de questionner comment la personne se sentait et revenir à la charge lorsque je n'obtenais pas la réponse souhaitée. J'ai observé que j'ai maintenu la même façon de procéder tout au long de la rencontre, puisqu'afin d'être satisfaite de cette rencontre (ce qui n'avait pas vraiment été le cas après la première), je m'étais fixé de petits objectifs et je souhaitais me concentrer sur cela afin de ne pas avoir trop d'éléments à travailler. Cependant, je suis consciente qu'à la suite du visionnement, il sera pertinent d'adapter mes interventions afin de m'assurer de valider que la PS puisse assumer les conséquences de ses actions. »
	15	Stratégies pédagogiques : « Je remarque que les deux fois j'ai procédé à l'analyse d'une situation, que j'ai utilisé des questionnements de compréhension et fais l'usage de ressources de la personne en lien avec l'identification de situations antérieures et de réussites. Je crois que cela me sécurisait de demeurer dans l'utilisation de stratégies connues, me permettant de travailler sur d'autres objectifs que j'avais ciblés. »
	16	Évaluation du développement de la PS : « J'ai l'impression de ne pas avoir vraiment adapté mon activité, puisque j'ai maintenu la même stratégie d'analyse de situation comparative, d'utilisation de rétroactions, d'analyses, de synthèses et d'explications. Il se peut puisque j'avais l'impression de ne pas bien maîtriser le rôle professionnel occupé par la PS, je suis demeurée dans des techniques que je maîtrise un peu mieux. De plus, lors du visionnement j'ai observé avoir demandé à la PS ce qu'elle retenait, mais sans demander des explications sur sa réponse qui m'auraient permis de possiblement mieux évaluer son développement. Je constate à la suite du visionnement de ma deuxième rencontre, que je semble procéder de la même façon, soit en offrant des rétroactions, des analyses, des synthèses et des explications. J'offre peu de conseils, possiblement puisque j'ai une difficulté à me positionner en rôle d'experte en lien avec les objectifs fixés. De plus, bien que je conçoive un peu mieux mes responsabilités en lien avec cette compétence, j'ai l'impression que je dois développer d'autres compétences afin de pouvoir être plus à l'aise. J'ai l'impression que si je maîtrise davantage les compétences liées aux approches, modèles théoriques et stratégies pédagogiques, j'aurais plus de facilité à évaluer cette compétence puisque j'aurai approfondi davantage les dynamiques relationnelles. »
Invariant opératoire	17	Alliance : « Je souhaitais qu'on s'entende sur le but et l'objectif de rencontre, sachant qu'ils nous seraient impossibles de discuter de plusieurs objectifs en une seule rencontre. Je souhaitais aussi définir les attentes et les rôles de chacun. Il est important pour moi de ne pas porter de jugement sur l'autre, de même que sur la façon qu'elle a interagi dans la situation donnée, car j'estime que la personne est l'experte de sa situation. Donc, j'essaye toujours d'adopter une posture d'ouverture, de respect, de disponibilité à l'autre et d'empathie. Je crois qu'il faut particulièrement faire attention à l'identification du besoin d'apprentissage afin de ne pas créer de frustration chez la PS si on ne répond pas à son besoin nommé. Mais je crois qu'il faut aussi bien définir les rôles et les attentes de chacun dans le but de pouvoir donner une direction à la supervision tout en mettant en place des compétences relationnelles nécessaire à l'établissement d'une alliance. »
	18	Approches, modèles théoriques et pratiques : Je souhaitais donner des rétroactions spécifiques sur la conceptualisation qu'elle pouvait se faire à l'endroit de ses préoccupations. Je souhaitais aussi apporter des contenus formateurs et favoriser la compréhension de la PS en lien avec la problématique nommée. Je souhaitais formuler à la PS des analyses de la situation. Je constate qu'il est important de baser nos interventions sur des modèles et des approches spécifiques à la supervision. Je crois qu'il a plusieurs éléments à considérer pour réussir au mieux cette activité tels que le continuum de l'expérience subjective de l'intervenant, le cycle d'exploration de l'expérience en orientation, le changement dans le degré de réflexivité de la PS tout en considérant les quatre dimensions de l'intervention. »
	19	Éthique et déontologie : « La planification de l'objectif de rencontre est primordiale afin de s'assurer que nous travaillons tous les deux dans le même sens et ainsi permettre de bien recevoir la demande de la personne. Cela permet en même temps de s'assurer que je suis la bonne personne pour accompagner la personne dans l'objectif identifié. »
	20	Stratégies pédagogiques : « Au départ, mes questionnements de clarification ont eu comme effet que la PS a elle-même suggéré d'analyser une situation antérieure. Comme c'est une technique que je maîtrise et dont je suis à l'aise d'utiliser, j'ai poursuivi dans la direction que la PS avait instaurée. Je trouvais que c'était une bonne façon de répondre à l'un des objectifs de départ qui était de s'assurer qu'elle ne créait pas de précédent et qu'elle pouvait être confortable avec les actions qu'elle prendrait. (...) J'ai maintenant une vision que la supervision amène une meilleure compréhension que la supervision permet de mieux comprendre les dynamiques relationnelles à investiguer en supervision. Selon le cas, il pourrait être pertinent de discuter de l'ouverture que la personne démontre pour expérimenter des stratégies qui la sortent de sa zone de confort afin d'obtenir sa collaboration dans le processus. »
	21	Évaluation du développement de la PS : « Par des rétroactions et des analyses, je souhaitais susciter la réflexion chez la PS, mais aussi avec comme objectif de fournir de nouvelles alternatives d'interventions et possiblement des conseils et d'avis professionnel. J'ai la croyance qu'il est important de maintenir une conversation ouverte afin d'offrir des rétroactions positives et négatives, le tout fait dans le respect afin de pouvoir soulever les points à améliorer. En revanche, je constate que je garde une certaine réserve à

		soulever les points à améliorer. Est-ce dû au fait que nous étions dans un contexte d'apprentissage et que j'éprouvais une gêne à le nommer à la PS ou parce que nous étions en contexte de première rencontre? Je considère que je dois garder cet élément en tête afin de m'observer dans de future supervision. »
	22	Pratique réflexive : « J'avais un souci d'identifier mes propres forces et faiblesses en rencontre, ainsi j'ai tenté à la fin de questionner la PS sur l'atteinte des buts et la réalisation des tâches ensemble. Cependant, j'ai n'ai pas su prendre les réponses de la PS et d'approfondir la réflexion en partageant mes propres observations sur ce que j'aurais pu apporter en cours de rencontre et sur ce que j'observais sur notre propre dynamique de relation. Cependant, la réflexion que j'ai produite après la rencontre m'a permis d'identifier certaines forces et certaines faiblesses et aussi faire en sorte que je puisse être satisfaite de moi-même même si je suis consciente qu'il y a d'autres éléments à améliorer. »

ANNEXE M-A
CHANGEMENTS DANS LES CONTENUS PRODUCTIFS DE L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ – CLAUDE

Compétences				
Éthique et déontologie	Composantes	T1	T2	Changements
	Anticipations	<p>« Je m'attendais à pouvoir aider la personne supervisée à agir de façon éthique en lien avec l'incident critique identifié.</p> <p>Également, je m'attendais à maintenir une bonne alliance de travail avec la personne supervisée.</p> <p>Je m'attendais à pouvoir répondre adéquatement à la demande de la personne supervisée.</p> <p>Je m'attendais à pouvoir aider la personne supervisée à mettre en place un plan d'action respectant l'éthique et la déontologie. »</p>	<p>« Je m'attendais à questionner le motif de consultation, ce qui amenait la personne à venir me rencontrer. Je m'attendais aussi à valider le motif de consultation en cours de rencontre. <u>Je m'attendais aussi à m'assurer que la personne supervisée assume les conséquences de ses actions.</u> Je m'attendais aussi à faire réfléchir la personne supervisée <u>sur les actions prises en lien avec la problématique nommée.</u> »</p>	<p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p>
	Règles d'action	<p>« Tout au long de la rencontre, je crois qu'il faut s'assurer de valider les objectifs de rencontre et de bien les définir, tout en s'assurant de la compréhension de la personne envers nos actions posées.</p> <p>J'estime qu'il faut identifier avec la personne supervisée les actions et les décisions à prendre suite à la rencontre de supervision. Pour ce faire, il est important d'avoir bien adapté nos interventions pour ajuster les objectifs s'il y a lieu. »</p>	<p>« Les actions à mener de front selon moi sont de bien recevoir la demande de la personne, le tout <u>en adoptant une attitude de confidentialité en se permettant de questionner les enjeux nommés.</u></p> <p><u>Il est aussi important d'amener la personne supervisée à réfléchir sur l'enjeu selon différents angles (sa relation avec le client, sa relation avec elle-même, sa relation avec le superviseur clinique, l'expérience de la personne cliente) sans l'influencer dans les actions qu'elle pourrait prendre.</u> Au départ, il est important de clarifier les objectifs de rencontre et de s'assurer d'obtenir le consentement de la personne supervisée à travailler sur les éléments identifiés. De plus, il serait aussi judicieux de rappeler la notion de confidentialité. Je crois que</p>	<p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p>

			<p>cela pourrait permettre d'assurer qu'il s'agit d'un lieu de discussion et de partage qui peut se faire en toute confiance.</p> <p>De plus, en favorisant la réflexion chez la personne supervisée des actions qu'elle a prise en lien avec l'enjeu nommé, <u>cela permettrait de mettre en lumière les possibles conséquences des actions posées</u>. Ainsi, on pourrait favoriser la réflexion en lien avec les aspects éthique et déontologique dans la relation.</p> <p>»</p>	
	Inférences	« Je ne suis pas en mesure de répondre à cette question, puisqu'il s'agit de la première activité de supervision que je faisais au cours de ma carrière de c.o. »	<p><i>« Je constate avoir procédé légèrement différemment de la première rencontre, puisque dans cette rencontre je me suis plus souvent permis de questionner comment la personne se sentait et revenir à la charge lorsque je n'obtenais pas la réponse souhaitée. J'ai observé que j'ai maintenu la même façon de procéder tout au long de la rencontre, puisqu'afin d'être satisfaite de cette rencontre (ce qui n'avait pas vraiment été le cas après la première), je m'étais fixé de petits objectifs et je souhaitais me concentrer sur cela afin de ne pas avoir trop d'éléments à travailler. Cependant, je suis consciente qu'à la suite du visionnement, il sera pertinent d'adapter mes interventions afin de <u>m'assurer de valider que la personne supervisée puisse assumer les conséquences de ses actions.</u> »</i></p>	<p><i>Passage de présence d'éléments relatifs à la composante</i></p> <p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p>
	Invariants opératoires	« La planification d'objectifs de rencontre ainsi qu'une validation auprès de la personne supervisée si elle est consciente des actions qu'elle prend et des conséquences que cela peut avoir sur son client. »	<p><i>« La planification de l'objectif de rencontre est primordiale afin de s'assurer que nous travaillons tous les deux dans le même sens et ainsi permettre de bien recevoir la demande de la personne. Cela permet en même temps de s'assurer que je suis la bonne personne pour accompagner la personne dans l'objectif identifié.</i></p> <p>De plus, il est important de s'assurer que la personne est consciente des actions qu'elle pose et de leurs effets. Cela</p>	<p><i>Contenu plus précis et en plus grand nombre</i></p>

			permet de valider si la personne agit de façon éthique et déontologique. »	
Compétences				
Approches, modèles théoriques et pratique	Composantes	T1	T2	Changements
	Anticipations	<p>« Je m’attendais que la personne supervisée identifie certains automatismes qu’elle pouvait avoir lorsqu’elle se retrouve dans un contexte de counseling d’emploi.</p> <p>Je m’attendais que la personne supervisée constate les actions prises dans un counseling d’emploi et identifie des éléments dont elle aurait pu négliger d’aborder au cours de cette rencontre.</p> <p>Je m’attendais que la personne supervisée ait une meilleure compréhension des facteurs pouvant expliquer l’apparition de l’incident critique. J’ai donné plusieurs rétroactions à la personne supervisée.</p> <p>J’ai nommé à la personne supervisée les actions qu’elle a pu prendre au cours de sa rencontre avec la cliente.</p> <p>J’ai tenté de donner des pistes de solutions pour que la personne supervisée puisse obtenir un suivi auprès de la cliente.</p> <p>J’ai senti que j’étais celle qui devait trouver la solution au problème, identifier les éléments qui auraient pu être améliorés, alors que je souhaitais que la personne puisse participer davantage à la réflexion. J’ai l’impression que je souhaitais que la supervisée trouve les solutions comme si c’était une cliente dit régulière.</p>	<p>« Je m’attendais à fournir différentes rétroactions à la personne supervisée et de l’amener à réfléchir à comment <u>elle conçoit la situation</u>, le problème et l’autre afin de l’amener à réfléchir sur <u>sa conceptualisation du problème</u>.</p> <p><u>Je m’attendais à ce que la personne supervisée puisse accroître sa compréhension face à sa situation critique.</u> »</p> <p><i>« J’estime avoir fourni à la personne supervisée des rétroactions sur comment la personne supervisée conçoit ses préoccupations. Par ailleurs, je m’étais fixé comme objectif d’utiliser au maximum des questions ouvertes favorisant la réflexion, en demandant à la personne comment elle s’est sentie dans tel contexte/situation.</i></p> <p><i>De plus, j’ai tenté à l’aide d’hypothèses de formuler à la personne supervisée des analyses de la situation et des synthèses de ce qu’elle me partageait en reformulant ses propos (« j’entends que... »).</i> »</p>	<p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p> <p><i>Contenus relatifs à la manière de juger la qualité de l’activité</i></p>

		Je trouve difficile de juger de la qualité de l'activité, car j'ai une vision floue de ce que devraient être les responsabilités du superviseur et du supervisé dans une telle relation. »		
	Règles d'action	« J'ai l'impression que je demandais des éclaircissements afin de valider ma perception de la situation décrite. Cependant, je trouve difficile d'identifier les actions à mener de front, alors que je constate que je ne dois pas traiter une rencontre de supervision comme une rencontre client en counseling. »	<p>« Il est important de s'assurer de valider l'objectif de rencontre et de revalider en cours de rencontre afin de s'assurer qu'il demeure le même. Ainsi, la clarification m'a permis de fournir des <u>rétroactions spécifiques sur la conceptualisation de la personne supervisée sur les préoccupations qu'elle avait.</u></p> <p><u>L'accroissement de la compréhension de la personne supervisée est central dans cette compétence, ainsi la réflexion, les rétroactions, la conceptualisation que la personne se fait de son problème, la présence de contenus formateurs sont des éléments qui sont à mener de front tout au long de la rencontre et de les apporter dans les moments opportuns.</u></p> <p>La validation de l'objectif de supervision est importante puisque si cela n'est pas fait, il est difficile d'offrir des rétroactions spécifiques significatives à la personne supervisée.</p> <p><u>Par la suite, la présentation des contenus formateurs et l'accroissement de la compréhension de la personne supervisée se font de façon aléatoire en fonction des éléments abordés et approfondis. L'utilisation de questions ouvertes favorise le recueillement d'informations et par la suite l'analyse, dans le but de formuler des hypothèses, des synthèses et des explications qu'on se fait de la situation nommée. »</u></p>	<p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p> <p>Présence de contenus reliés à la composante</p>

	<p>Inférences</p>	<p>« Je réalise que je questionne beaucoup la personne supervisée sur ses actions, mais à l'aide de questions fermées. Ainsi, il m'est difficile d'obtenir des éléments d'informations que je pourrais utiliser lors de formulation d'analyses et de synthèses, ce que j'avais le désir de faire.</p> <p>La personne supervisée nomme à quelques reprises avoir été déroutée lors d'un point de bascule. Je souhaitais la questionner sur comment elle l'a vécu et comment cela aurait pu affecter ses interventions suivant ce moment. Cependant, étant donné que les questions sont de types fermés, je constate qu'il m'a été difficile d'adapter mon activité et d'utiliser des éléments d'approches ou de modèles théoriques, dû au fait que je n'obtenais pas les informations souhaitées. J'ai l'impression que puisque je n'arrivais pas à obtenir les informations souhaitées, je demeurais en surface et cela m'a déstabilisée. Il est difficile pour moi de répondre à cette question, puisqu'il s'agit de la première activité de supervision que je faisais au cours de ma carrière de CO.</p> <p>Cependant, en contexte de counseling d'orientation avec un client non supervisé, j'utiliserais l'approche liée à l'ACT de counseling de carrière. »</p>	<p>« Au départ, il était important pour moi de bien comprendre la situation afin de mieux me positionner. J'ai utilisé davantage les questions ouvertes du type « comment ». Puis, à l'occasion j'ai tenté de changer mon <u>approche en formulant des hypothèses</u>, mais sous forme de questions, dans le but d'<u>amener la personne à réfléchir</u>. Je souhaitais aussi questionner <u>les quatre dimensions de l'intervention</u>, mais en me concentrant sur le type de questions que je souhaitais demander. Je suis consciente de ne pas avoir abordé les quatre dimensions. <i>Il s'agissait de la première fois que j'agissais ainsi puisque lors de ma première expérience de supervision, je n'avais pas de conceptualisation de modèle auxquels je pouvais me référer. J'estime que de pouvoir me référer au cycle d'exploration de l'expérience en orientation et aux quatre dimensions de l'intervention à influencer la direction donnée à la rencontre.</i> »</p>	<p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p> <p>Présence de contenus reliés à la composante</p>
	<p>Invariants opératoires</p>	<p>« Je souhaitais valider auprès de la personne supervisée les approches et les modèles théoriques qu'elle utilise habituellement dans un contexte de counseling de carrière.</p> <p>Je souhaitais aider la personne à identifier des alternatives d'interventions lorsqu'elle fait face à une demande dite non classique. La planification d'objectifs en début de rencontre. Cela</p>	<p>« Je souhaitais donner des <u>rétroactions spécifiques sur la conceptualisation qu'elle pouvait se faire à l'endroit de ses préoccupations</u>. Je souhaitais aussi <u>apporter des contenus formateurs et favoriser la compréhension de la personne supervisée</u> en lien avec la problématique nommée.</p> <p>Je souhaitais <u>formuler à la personne supervisée des analyses de la situation</u>. Je</p>	<p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p>

		<p>permettra de mieux identifier l'approche ou les modèles théoriques à préconiser dans le cadre de la supervision. »</p>	<p>constate qu'il est important de baser nos interventions sur des modèles et des approches spécifiques à la supervision. Je crois qu'il y a <u>plusieurs éléments à considérer pour réussir au mieux cette activité tels que le continuum de l'expérience subjective de l'intervenant, le cycle d'exploration de l'expérience en orientation, le changement dans le degré de réflexivité de la personne supervisée tout en considérant les quatre dimensions de l'intervention.</u> Cependant, étant en tout début de pratique de la supervision, j'estime qu'il est plus réaliste et confortable pour moi de m'établir des objectifs d'intégration afin de maîtriser graduellement ces éléments. Pour moi, je sais que si je tente de tous les maîtriser en même temps, je me sentirai submergée et je n'aurai pas l'impression que cela sera aidant autant pour moi que pour la personne supervisée. »</p>	
--	--	---	---	--

Compétences

Alliance	Composantes	T1	T2	Changements
	Anticipations	<p>« Je m'attendais à créer une bonne alliance de travail avec la personne supervisée et à la maintenir tout au long de la rencontre.</p> <p>Je m'attendais à créer une bonne alliance avec la personne supervisée afin que celle-ci puisse me présenter les éléments pertinents à l'incident critique et qu'on puisse identifier des objectifs de supervision.</p> <p>Je m'attendais que l'alliance de travail développée puisse favoriser la pratique réflexive de la personne supervisée. »</p>	<p>« Je m'attendais à instaurer une alliance de travail où il me sera possible d'identifier l'objectif de travail de la rencontre, <u>la façon qu'on souhaitait s'y prendre et la relation qu'on souhaitait instaurer entre moi et la personne supervisée.</u> Je m'attendais aussi à définir les attentes et les rôles de chacun. »</p>	<p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p> <p>Contenu plus précis au sujet de la relation (attentes)</p>

	Inférences	« Il est difficile pour moi de répondre à cette question, puisqu'il s'agit de la première activité de supervision que je faisais au cours de ma carrière de CO. »	« Je constate que j'ai tendance à vouloir instaurer une alliance en adoptant une posture d'écoute, d'empathie, de respect, d'authenticité et d'ouverture. Ce qui a parfois tendance à laisser l'autre diriger la rencontre. Dans un contexte de supervision, je réalise que je dois prendre plus de place afin de donner plus de direction aux supervisions offertes. »	Présence d'éléments liés à la composante (si elle procède toujours de la même manière)
	Invariants opératoires	« Je souhaitais identifier des objectifs de supervision afin de donner une direction à la rencontre. Je souhaitais clarifier les besoins et les attentes afin de répondre à la demande de la personne supervisée et l'aider à clarifier son incident critique, le tout sans jugement. Bien que je sois consciente que le type de questions employé a eu un impact négatif sur l'atteinte de cet objectif, j'ai l'impression que la précision des objectifs en début de rencontre m'aurait permis de donner une direction plus claire à la rencontre. »	« Je souhaitais qu'on s'entende sur le but et l'objectif de <u>rencontre</u> , sachant qu'il serait impossible pour nous de discuter de plusieurs objectifs en une seule rencontre. Je souhaitais aussi définir les attentes et les rôles de chacun. <u>Je crois qu'il faut particulièrement faire attention à l'identification du besoin d'apprentissage afin de ne pas créer de frustration chez la personne supervisée si on ne répond pas à son besoin nommé.</u> »	<u>Intégration de notions vues en formation</u>

Compétences

Évaluation du développement de la personne supervisée	Composantes	T1	T2	Changements
	Règles d'action	« À l'aide de différentes questions, je tentais par la suite de faire des suggestions d'interventions pour une prochaine rencontre. J'ai tenté d'offrir des alternatives de perceptions et d'actions à prendre. J'ai l'impression que les reformulations que j'ai tenté de faire étaient dans l'objectif d'apporter des analyses de l'incident critique à la personne supervisée. J'ai le sentiment que mes actions ne me permettaient pas de faire des analyses approfondies	« J'ai posé comme actions l'utilisation de différentes questions ou reformulations comme « J'ai l'impression que les options actuelles sont plutôt négatives... », « Je sens qu'elle se victimise beaucoup... », « Qu'est-ce que tu retiens de la rencontre? », « Comment tu repars...? ». De cette façon, j'ai tenté de lui offrir des alternatives de perceptions et par le fait même d'actions à prendre. Vers la fin, en questionnant la cliente sur ce qu'elle retenait de la rencontre, je souhaitais évaluer ce qu'elle avait identifié de significatif. Cependant, puisque je n'avais pas fait d'évaluation initiale, et de plus, que la réponse de la	Contenus plus précis, en plus grand nombre (précision des actions mobilisées dans la situation) en donnant des exemples

		comme je l'aurai souhaité, par le fait que je n'ai pas eu accès aux éléments plus subjectifs. »	personne supervisée était tout de même vague, l'effet recherché a été partiel. »	
	Inférences	<p>« Encore une fois, puisque je réalise que je questionne beaucoup la personne supervisée sur ses actions, mais à l'aide de questions fermées, il m'est difficile d'obtenir le ressenti émotionnelle de la personne supervisée. J'ai l'impression que cela m'a déstabilisée et a fait en sorte que je suis restée prise dans ce « pattern »,</p> <p>La personne supervisée nomme à quelques reprises avoir été déroutée lors d'un point de bascule. Je souhaitais la questionner sur comment elle l'a vécu et comment cela aurait pu affecter ses interventions suivant ce moment. Cependant, étant donné que le type de question employé ne favorisait pas la pratique réflexive de la personne, il m'est difficile d'évaluer le développement de la personne supervisée et de comment j'aurais pu m'adapter. Il est difficile pour moi de répondre à cette question, puisqu'il s'agit de la première activité de supervision que je faisais au cours de ma carrière de c.o. »</p>	<p>« J'ai l'impression de ne pas avoir vraiment adapté mon activité, puisque j'ai maintenu la même stratégie d'analyse de situation comparative, d'utilisation de rétroactions, d'analyses, de synthèses et d'explications. <i>Il se peut, puisque j'avais l'impression de ne pas bien maîtriser le rôle professionnel occupé par la personne supervisée, je suis demeurée dans des techniques que je maîtrise un peu mieux.</i> De plus, lors du visionnement j'ai observé avoir demandé à la personne supervisée ce qu'elle retenait, mais sans demander des explications sur sa réponse qui m'auraient permis de possiblement mieux évaluer son développement. <i>Je constate à la suite du visionnement de ma deuxième rencontre, que je semble procéder de la même façon, soit en offrant des rétroactions, des analyses, des synthèses et des explications. J'offre peu de conseils, possiblement puisque je rencontre une difficulté à me positionner en rôle d'experte en lien avec les objectifs fixés.</i> De plus, bien que je conçoive un peu mieux mes responsabilités en lien avec cette compétence, j'ai l'impression que je dois développer d'autres compétences afin de pouvoir être plus à l'aise. J'ai l'impression que si je maîtrise davantage les compétences liées aux approches, modèles théoriques et stratégies pédagogiques, j'aurais plus de facilité à évaluer cette compétence puisque j'aurai approfondi davantage les dynamiques relationnelles. »</p>	<p><i>Contenus plus précis. Plus de précision sur ce qui semble freiner la capacité d'adaptation</i></p>
	Invariants opératoires	« Je souhaitais que la personne puisse apprendre quelque chose dans le cadre de la supervision, mais comme j'avais comme croyance que la personne supervisée doit trouver par elle-même les solutions, je	« Par des rétroactions et des analyses, je souhaitais susciter la réflexion chez la personne supervisée, mais aussi avec l'objectif de fournir <u>de nouvelles alternatives d'interventions et possiblement des conseils et</u>	<p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p>

		<p>constate que la façon dont j'avais organisé mon activité n'a pas favorisé l'atteinte de cette compétence selon moi. Encore une fois, une certaine croyance que la personne supervisée doit apprendre quelque chose dans un contexte de supervision, mais que cet apprentissage doit se faire en quelque sorte par elle-même et les observations qu'elle fait à l'aide de mes analyses et rétroactions.</p> <p>La valeur de respect dans les rétroactions offertes. »</p>	<p><u>avis professionnels</u>. J'ai la croyance qu'il est important de <u>maintenir une conversation ouverte afin d'offrir des rétroactions positives et négatives, le tout fait dans le respect afin de pouvoir soulever les points à améliorer</u>. Cependant, je constate que je garde une certaine réserve à soulever les points à améliorer. Est-ce dû au fait que nous étions dans un contexte d'apprentissage et que j'éprouvais une gêne à le nommer à la personne supervisée ou parce que nous étions en contexte de première rencontre? Je considère que je dois garder cet élément en tête afin de m'observer dans de future supervision. »</p>	
--	--	---	--	--

Compétences

Stratégies pédagogiques	Composantes	T1	T2	Changements
	Anticipations	<p>« Je m'attendais à fournir peut-être des suggestions ou des conseils à la personne supervisée.</p> <p>Je m'attendais à faire ressortir les sentiments de la personne supervisée en lien avec l'incident critique. »</p> <p>« J'ai tenté d'apporter une nouvelle vision sur la situation d'intervention en proposant d'adopter certaines stratégies d'intervention (par exemple de nommer à la cliente que la fin de rencontre approche). Cependant, je constate que j'ai utilisé très peu de stratégies pédagogiques afin de faire cheminer la personne supervisée dans sa réflexion. »</p>	<p>« Je m'attendais à <u>accroître la compréhension de la situation évoquée</u> et j'attendais à faire ressortir les sentiments de la personne supervisée ainsi que les perceptions de <u>dynamique dans les relations, autant entre la personne supervisée et sa cliente qu'avec moi</u>.</p> <p>Je m'attendais possiblement à faire l'analyse d'une situation et d'utiliser des questionnements et de <u>faire ressortir les ressources de la personne</u> en utilisant la comparaison avec les situations antérieures. »</p> <p>« J'estime avoir réussi partiellement cette activité, dans le sens où par des questionnements, des rétroactions et l'analyse d'une situation comparable ont fait accroître la compréhension de la situation évoquée.</p> <p>Il m'a été difficile de faire ressortir les sentiments de la personne supervisée, possiblement puisque je n'ai pas su adapter mes approches</p>	<p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p> <p>Contenus plus précis, en plus grand nombre au sujet de la manière d'évaluer la qualité de l'activité. Les attentes sont en plus grand nombre.</p>

		<p>et mes modèles théoriques (voir précédemment). Cependant, je m'étais fixé de petits objectifs que je souhaitais travailler lors de cette rencontre et la variation et l'utilisation de nouvelles stratégies pédagogiques dont je suis moins familière n'était pas un objectif que je m'étais fixé.</p> <p>De plus, sauf à la fin de la rencontre où cela m'est demandé, je n'ai pas offert en cours de rencontre de suggestions ou de conseils à la personne supervisée. »</p>	
Règles d'action	« À l'aide de différentes questions, je tente par la suite de faire des suggestions d'interventions pour une prochaine rencontre. »	<p>« Les différentes actions mises en œuvre sont l'utilisation de différentes questions ayant pour objectif de faire ressortir le sentie de la personne (Comment tu t'es sentie quand...?), mais aussi en utilisant l'analyse de situations antérieures de succès et en demandant comment la personne supervisée aurait pu agir différemment. »</p> <p>« L'importance de s'entendre sur l'objectif de départ ainsi que des rôles de chacun est importante afin de s'assurer d'offrir des stratégies pédagogiques favorisant la réflexion chez la personne supervisée en lien avec son dilemme.</p> <p><u>Les interventions agissant sur les quatre dimensions de l'intervention et l'utilisation du cycle d'exploration de l'expérience en orientation</u> sont importantes tout au long de la rencontre afin d'aider à <u>accroître la compréhension</u> et de faire ressortir les sentiments et <u>les perceptions des dynamiques relationnelles.</u> »</p>	<p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p> <p><i>Contenu plus précis, en plus grand nombre.</i></p>
Inférences	« Encore une fois, puisque je réalise que je questionne beaucoup la personne supervisée sur ses actions, mais à l'aide de question fermée, il m'a été difficile d'obtenir le ressenti	« Comme mentionné précédemment, l'adoption de stratégies pédagogiques variées ne faisait pas partie de mes objectifs. Je souhaitais que cette rencontre m'apporte une certaine fierté et j'avais donc	<u>Notions vues en formation</u>

		<p>émotionnel de la personne supervisée. Ainsi, j'ai le sentiment que puisque je n'obtenais pas les réponses souhaitées, je cherchais constamment une direction à donner à la rencontre et il m'a été difficile de réfléchir à quelles stratégies pédagogiques je pourrais employer.</p> <p>La personne supervisée nomme à quelques reprises avoir été déroutée lors d'un point de bascule. Je souhaitais la questionner sur comment elle l'a vécu et comment cela aurait pu affecter ses interventions suivant ce moment. Cependant, étant donné que le type de question employé ne favorisait pas la pratique réflexive de la personne, l'adaptation a été plus difficile. »</p> <p>Il est difficile pour moi de répondre à cette question, puisqu'il s'agit de la première activité de supervision que je faisais au cours de ma carrière de CO.</p>	<p>ciblé certains objectifs que je voulais travailler. Cependant, j'ai observé ne pas offrir <u>de suggestions ou de conseils à la personne supervisée</u>, sauf à la fin lorsque celle-ci me le demande. Je crois avoir été moins à l'aise de la faire en cours de rencontre, puisque j'estimais que je ne maîtrisais pas le rôle de (y) et je n'étais donc pas en mesure de saisir les subtilités du rôle. Cependant, je conviens que j'aurais pu demander à la personne supervisée qu'elle m'explique ses deux rôles afin de mieux comprendre. Certainement que cela a dû m'influencer dans mon assurance pour offrir des suggestions ou des conseils. De plus, en visionnement la rencontre, je réalise que puisque je maintenais mon besoin et mon objectif de questionner le sentie de la personne, je n'ai possiblement pas su saisir les opportunités où <u>il m'aurait été possible de fournir des conseils/suggestions.</u> »</p> <p><i>« Je remarque que les deux fois j'ai procédé à l'analyse d'une situation, que j'ai utilisé des questionnements de compréhension et fait l'usage de ressources de la personne en lien avec l'identification de situations antérieures et de réussites. Je crois que cela me sécurisait de demeurer dans l'utilisation de stratégies connues, me permettant de travailler sur d'autres objectifs que j'avais ciblés. »</i></p>	<p>Présence d'éléments reliés à la compétence (procédure)</p>
	<p>Invariants opératoires</p>	<p>« Je souhaitais accroître la compréhension de la personne supervisée par rapport à ses comportements qu'elle pourrait faire par automatisme dans un contexte de counseling d'emploi. Une certaine croyance que la personne supervisée doit apprendre quelque chose dans un contexte de supervision.</p> <p>Une certaine croyance que la personne supervisée doit se</p>	<p><i>« Au départ, mes questionnements de clarification ont eu comme effet que la personne supervisée a elle-même suggéré d'analyser une situation antérieure. Comme c'est une technique que je maîtrise et dont je suis à l'aise d'utiliser, j'ai poursuivi dans la direction que la personne supervisée avait instaurée. Je trouvais que c'était une bonne façon de répondre à l'un des objectifs de départ qui était de s'assurer qu'elle ne créait pas</i></p>	<p>Contenus plus précis, plus en grand nombre</p> <p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p>

		<p>montrer ouverte à expérimenter dans un contexte de supervision. Cependant, je n'ai pas été en mesure de mettre cela en œuvre dans mon activité.</p> <p>Aussi, je crois avoir une certaine croyance que la personne supervisée doit trouver par elle-même la solution à son problème. Cependant, je constate que cette croyance est peut-être plus appropriée dans un contexte client-conseiller. »</p>	<p><i>de précédent et qu'elle pouvait être confortable avec les actions qu'elle prendrait. J'ai toujours la croyance que la personne supervisée doit faire des apprentissages sur la situation, mais aussi sur elle-même comme étant son propre outil d'intervention.</i></p> <p><i>J'ai maintenant une vision que la supervision amène une meilleure compréhension et qu'elle permet de mieux comprendre les <u>dynamiques relationnelles à investiguer en supervision.</u></i></p> <p><i>J'ai la croyance que la personne doit démontrer une ouverture par rapport aux stratégies pédagogiques employées et donc une discussion en début de processus peut s'avérer pertinente pour s'assurer que la personne supervisée expérimentera lorsque cela lui sera suggéré.</i></p> <p><i><u>J'estime qu'il faut savoir apporter des contenus formateurs, des suggestions et des conseils tout en s'assurant qu'on maîtrise le sujet en lien avec l'objectif de supervision.</u></i> »</p>	
--	--	---	--	--

Compétences

Pratique réflexive	Composantes	T1	T2	Changements
	Anticipations	<p>« Pour être honnête, je ne m'attendais pas à évaluer cette compétence. Lorsque j'ai fait la rencontre de supervision, je l'ai faite sans « préparation » afin d'avoir une vision objective de ce que j'aurais à travailler et à développer dans une pratique de supervision. Ainsi, je me suis présentée à la rencontre, sans penser que je devais analyser cette compétence pendant la rencontre de supervision. »</p> <p>« Il m'est difficile de juger de la qualité de cette activité, car je ne suis pas en mesure</p>	<p>« <u>Je m'attendais à identifier mes propres forces et faiblesses comme superviseur.</u> »</p> <p>« <u>J'estime ne pas avoir répondu à cette compétence dans le cadre de la rencontre. J'ai tenté de questionner à la fin la personne supervisée à savoir si ma façon d'intervenir au cours de la rencontre lui avait été bénéfique, cependant je n'ai pas <u>su encherir sur les propos, de donner ma propre observation et de discuter de notre propre relation.</u></u> »</p>	<p>Présence d'éléments reliés à la composante</p> <p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p>

		d'identifier des éléments questionnant mes propres forces et faiblesses au cours de la rencontre. »		
	Règles d'action	« Je ne crois pas avoir mis en place des actions pour mettre en œuvre cette compétence au cours de la rencontre. »	« J'estime ne pas avoir mis en œuvre différentes actions en cours de rencontre. Cependant, je dois avouer que pendant la rencontre je me suis questionné sur les actions que je posais, mais sans toutefois identifier comment je pourrais ajuster. Je tentais d'évaluer si les actions posées avaient l'effet escompté. Cependant, à la suite de la rencontre et du visionnement, j'ai tout de même observé et noté des points que j'estime avoir améliorés depuis la première rencontre et des points que je dois continuer à développer. »	Présence d'éléments reliés à la composante
	Inférences	Aucun contenu	« Je ne crois pas avoir adapté mon activité pendant la rencontre. Cependant, après la rencontre, afin de me préparer à la rencontre avec X, j'ai modifié la façon dont j'avais initialement procédé lors de notre première rencontre. J'ai visionné le vidéo et pris en note chacune de mes interventions et noté l'effet/réponse obtenue. Par la suite, j'ai repris chacune des six compétences et j'ai associé mes interventions à l'une d'entre elles et également réfléchi à ce qui aurait pu être différent afin de tenter de créer l'effet souhaité. Cette réflexion m'a permis d'identifier plus facilement ce que j'estime mieux maîtriser, mais aussi permis de réfléchir aux actions posées, à pourquoi je me maintiens dans une même stratégie et comment je souhaite me développer »	Présence d'éléments reliés à la composante (après la situation de supervision).
	Invariants opératoires	« Je n'ai aucune justification à apporter. Comme j'ai oublié de considérer cette compétence, j'ai l'impression que mes actions ne peuvent pas justifier la mise en place de certaines actions. J'ai une difficulté à identifier des éléments de réussite puisque	« J'avais un souci d'identifier mes propres forces et faiblesses en rencontre, ainsi j'ai tenté à la fin de questionner la personne supervisée sur l'atteinte des buts et la réalisation des tâches ensemble. Cependant, j'ai n'ai pas su prendre les réponses de la personne supervisée et d'approfondir la réflexion en	Présence d'éléments relatifs à la composante

		<p>je n'ai pas d'expérience en tant que superviseure. »</p>	<p><i>partageant mes propres observations sur ce que j'aurais pu apporter en cours de rencontre et sur ce que j'observais sur notre propre dynamique de relation. Cependant, la réflexion que j'ai produite après la rencontre m'a permis d'identifier certaines forces et certaines faiblesses et aussi faire en sorte que je puisse être satisfaite de moi-même même si je suis consciente qu'il y a d'autres éléments à améliorer.</i></p> <p><i>J'ai encore une certaine difficulté à identifier les éléments, car comme je l'ai mentionné, la réalisation de cette compétence n'est pas encore précise pour moi. Cependant, l'ouverture face à l'autre, soit recevoir la rétroaction de la part de la personne supervisée, et l'ouverture face à soi, soit se donner l'espace pour se permettre de réfléchir sur notre pratique est deux éléments que j'estime être important. De plus, il est important de considérer la dynamique relationnelle qui s'installe entre moi-même et la personne supervisée et savoir en discuter en supervision avec l'autre. »</i></p>	
--	--	---	---	--

ANNEXE N

EXTRAITS DE L'EXPLICITATION PRODUCTIVE DE L'ACTIVITÉ T1 ET T2 – DOMINIQUE

T1		
Anticipation	1	Alliance : « J'espère pour moi créer un environnement qui favorise le partage de la PS, un environnement de non-jugement. »
	2	Approches, modèles théoriques et pratiques : « D'utiliser ou de discuter d'approches qui permettent de répondre aux besoins de la PS. »
	3	Éthique et déontologie : « Je m'attends à respecter la confidentialité de la PS en plus de la confidentialité des clients qui sont présentés dans le contexte de la supervision. Je m'attends à discuter des cas clients avec l'information nécessaire et pertinente à la question du supervisé et d'éviter de demander de l'information qui pourrait être jugée de l'ordre du bavardage. »
	4	Stratégies pédagogiques : « Étant donné que la supervision a également un objectif d'apprentissage, je m'attendrais à permettre à la PS de développer des savoirs, savoir-être, ou savoir-faire. »
	5	« Dans cette situation de simulation de supervision, j'ai eu beaucoup de difficulté avec la pratique réflexive durant la supervision car j'étais très nerveuse et pris dans le moment. La pratique réflexive a eu lieu après la rencontre. »
	6	« Il sera difficile d'évaluer le développement de la PS puisqu'il n'y aura pas la possibilité de faire un suivi à une prochaine rencontre. »
	7	Alliance : « Le degré d'ouverture de la personne et si la personne choisit de revenir pour d'autres rencontres de supervision. J'aime également l'idée d'avoir un formulaire de commentaires pour que la personne puisse exprimer ce qui pourrait être aidant pour elle durant les rencontres de supervision. » Approches, modèles théoriques et pratiques : « Rétroactions de la PS par rapport à ses besoins pour la supervision. » Éthique et déontologie : « Je vais juger par mon impression d'avoir respecté le code de déontologie à la suite de la supervision. » Stratégies pédagogiques : « Je crois que les rétroactions de la PS me permettront de juger si les stratégies pédagogiques employées lui permettent d'intégrer les apprentissages dans sa pratique. » Évaluation du développement de la PS : « Durant la supervision, il est possible de voir un développement au niveau de la compréhension de l'impasse par X. Elle reconnaît qu'elle a les compétences nécessaires pour adresser une situation similaire dans le futur en clarifiant le rôle de chacun. Par contre, il aurait été intéressant de pouvoir faire un suivi avec X après qu'elle est eu l'opportunité de rencontrer des clients. » Pratique réflexive : « Pour moi, la pratique réflexive développe un sentiment de clarté par rapport à mon rôle, mon approche, mes limites, difficultés, aptitudes, etc. Je crois que ceci se traduit, dans mes rencontres, par une plus grande confiance et, pour le client, une rencontre, plus calme, plus posée. »
Règle d'action	8	Alliance : « Je crois qu'il est important de reconnaître l'expérience professionnelle de la personne et soulever les points positifs de sa pratique tout en adressant le besoin, ou l'objectif de supervision, de la personne. » Approches, modèles théoriques et pratiques : « J'essayais d'aider la PS à clarifier ce qui était important pour elle dans son approche envers le client, tout en l'aidant à clarifier ses craintes, questionnements et inconforts. » Éthique et déontologie : « Me rappeler de mes responsabilités comme superviseur avant le début d'un processus de supervision et discuter de ces responsabilités avec le supervisé. » Stratégies pédagogiques : « Je crois qu'il est important de déterminer un objectif d'apprentissage clair, afin de pouvoir ensuite juger du progrès, ou non, de la PS. » Évaluation du développement de la PS : « La répétition de la question « tu serais satisfaite si... » pourrait avoir aidé à reconnaître le développement au niveau de la réflexion de X. » Pratique réflexive : « Prendre conscience et remarquer, durant les rencontres, quand des pensées, émotions, sentiments, se présentent. À la suite de la rencontre, revisiter ces expériences et clarifier ce qui se passait pour moi dans ce moment. »
	9	Alliance : « Accueillir la supervisée, discuter de normes et fonctionnement des rencontres, ce qui est nécessaire pour rendre la personne à l'aise, et déterminer un objectif commun. Il est également nécessaire de revisiter ces éléments pour revisiter l'objectif commun, ce qui peut également aider à évaluer s'il y a des apprentissages ou un développement de la PS. » Approches, modèles théoriques et pratiques : « Clarifier la situation de la PS et déterminer leur demande pour la supervision. Choisir l'approche qui répond au besoin de la personne. » Éthique et déontologie : « La première étape serait de m'informer et de me rappeler de mes responsabilités comme superviseur. M'assurer de porter des écouteurs et d'être dans un environnement qui me permet de respecter la confidentialité de la rencontre. Détruire l'enregistrement dès qu'il est déposé. La seconde étape serait de discuter de ces responsabilités avec la PS. » Stratégies pédagogiques : « Je crois qu'il est important d'évaluer les besoins de la PS et de clarifier son contexte de travail afin d'évaluer les ressources qui lui sont disponibles. La demande de la PS peut

		<p>également évoluer durant une rencontre de supervision. Je crois donc qu'il est important de revenir sur la demande afin de bien clarifier les besoins. »</p> <p>Évaluation du développement de la PS : « Afin d'évaluer de développement, il est important de bien évaluer l'impasse, la situation de départ de la PS, afin de pouvoir reconnaître et refléter le développement. X semble avoir compris l'impasse et avoir les outils pour faire face à des impasses similaires dans le futur. Si l'impasse avait demandé l'acquisition de connaissance ou d'expérience, j'imagine qu'un plan d'action aurait pu être développé pour déterminer les étapes à suivre. »</p> <p>Pratique réflexive : « Je crois qu'il est important pour moi de me poser au début de la rencontre. L'exercice de respiration est un outil que j'utilise à cet effet, pour mes clients mais aussi pour moi. Je crois également que je dois respirer durant la rencontre, laisser un espace pour les pensées, émotions, sentiments, etc. »</p>
Inférence	10	<p>Approches, modèles théoriques et pratiques : « Le besoin de la PS va déterminer comment je vais adapter mon activité. Particulièrement si mon approche ne semble pas répondre au besoin ou si ce besoin évolue et change au cours de la rencontre de supervision. Dans le cas de la supervision avec X, mon approche semblait répondre à son besoin de prendre du recul et analyser la situation à partir de ses besoins et valeurs pour elle-même et pour son client dans son rôle de CO. Cependant, si cette approche cognitivo-comportementale n'aurait pas fonctionné, ou si la demande devient plutôt technique, j'aurais à adapter mon approche pour répondre au besoin. »</p>
	11	<p>Éthique et déontologie : « J'adapte l'activité si je juge qu'il y a un risque imminent envers le client de la PS ou la PS elle-même. »</p>
	12	<p>Stratégies pédagogiques : « Si la demande est hors de mon champ d'expertise, il sera nécessaire d'aider la personne à trouver le professionnel qui pourra répondre à ses besoins d'apprentissages. Par contre, même dans cette situation, je crois qu'un accompagnement de la personne dans cette démarche peut être un type de supervision également bénéfique. »</p>
Invariant opératoire	13	<p>Alliance : « Je crois que le respect de l'autre, de sa propre expertise, de son expérience, et de son vécu, est important pour créer une atmosphère de partage plutôt que d'évaluation. D'éviter de prendre une posture d'expert et privilégier une posture d'accompagnante ou de collaboratrice. Ceci me semble particulièrement important dans le contexte de travailler avec un collègue d'expérience qui se forme pour être superviseur. »</p> <p>Approches, modèles théoriques et pratiques : « Je considère que mon rôle de superviseuse me demande de suivre la personne que je supervise dans ses questionnements. Je crois que je serais moins efficace dans ce rôle si je travaille dans un cadre ou une approche très rigide. Je crois que j'ai une approche également humaniste. Je crois que la personne est capable de reconnaître ce qui serait aidant pour elle et que la personne est, ultimement, l'expert sur elle-même. Je vois donc une certaine forme de respect à permettre à la personne de déterminer le « ton » de nos rencontres et à moi de m'y adapter comme je peux, en respectant mon rôle et les limites de mon rôle. »</p> <p>Éthique et déontologie : « Le code de déontologie de l'OCCOQ. La valeur de respect de l'autre, de mon collègue supervisé et du client. Les risques de la téléconsultation par rapport aux bris de confidentialité. Comment l'enregistrement est traité et l'environnement dans lequel le superviseur et le supervisé prennent part à la rencontre virtuelle. »</p> <p>Stratégies pédagogiques : « Je crois qu'il est nécessaire d'adapter le processus de supervision aux besoins de la PS. Je crois qu'il serait difficile de voir des apprentissages, une évolution, si le besoin n'est pas clair. Chaque personne est différente et approche les situations de façons différentes. Le même problème pourrait être vécu très différemment d'une personne à l'autre et les objectifs d'apprentissages pourraient être très différents en conséquence. Je crois que le contexte de la personne, son pouvoir d'agir et les ressources à sa disposition, par rapport à son travail, sont importants car le contexte peut aider ou nuire à l'apprentissage de la personne. Les objectifs doivent rester réalistes pour permettre à la personne de vivre des apprentissages et pas seulement des échecs. »</p> <p>Pratique réflexive : « Nous ne savons jamais exactement ce qui sera discuté durant une supervision. Je crois donc qu'il est important de se laisser le droit à des moments de réflexion, durant la rencontre, ainsi que prendre le temps, après la rencontre, pour examiner ce qui a bien fonctionné et ce qui pourrait être amélioré. Cette expérience de supervision m'a fait réaliser qu'il peut être bénéfique pour la PS de voir qu'il est acceptable de prendre des moments de reculs durant une rencontre et de ralentir le rythme de la rencontre quand on sent qu'on se perd dans notre contenu. Le superviseur peut agir comme exemple de pratique réflexive pour la PS. »</p>

T2		
Anticipation	1	Approches, modèles théoriques et pratiques : « Permettre à la PS d’explorer l’impasse de son point de vue, de celui du client, du point de vue de la relation entre client et conseiller, du point de vue de l’intervention et du point de vue de notre relation entre superviseur et supervisée. Utiliser le Cycle d’exploration de l’expérience de la PS. Si les différentes sphères d’exploration, pertinente à l’impasse, ont été adressées. Si la PS semble en mesure de dégager des apprentissages ou actions à mettre en place. »
	2	Éthique et déontologie : « Aider la PS à reconnaître son expertise et les limites de la pratique. Permettre à la PS de juger et questionner sa pratique par rapport aux normes de pratique. Développer la pratique réflexive de la PS. Rétroaction de la PS. Évaluation informelle des objectifs de la PS et de son développement professionnel. »
	3	Stratégies pédagogiques : « Clarifier un objectif commun pour la supervision et évaluer les apprentissages de la PS en fin de rencontre. »
	4	Évaluation du développement de la PS : « J’espère permettre à la PS de développer sa compréhension de l’impasse en utilisant le Cycle d’exploration de l’expérience de la PS. »
	5	Pratique réflexive : « Pouvoir reconnaître, durant la rencontre de supervision, lorsqu’il y a une impasse dans la relation entre superviseur et supervisé. Après la rencontre, j’ai reconnu certains moments durant la rencontre où le non-verbal de la PS laissait sous-entendre un malaise. Par contre, dans le moment, je ne suis pas intervenue sur ces signaux. Je crois qu’une bonne pratique réflexive permet au superviseur de reconnaître son vécu, et le vécu de la PS, durant la supervision pour pouvoir ajuster les interventions en conséquence. »
Règle d’action	6	Alliance : « Discuter des normes et des besoins de la PS pour qu’elle se sente à l’aise durant les rencontres. Également, inviter la PS à donner sa rétroaction sur ma supervision, mon rôle de superviseure, approche, etc. afin de limiter l’inégalité de pouvoir. Explorer les besoins (normes) de la PS pour se sentir à l’aise de participer et partager durant les rencontres de supervision. Discuter du rôle du superviseur, l’approche, et inviter la PS à fournir des rétroactions sur la supervision et le superviseur. »
	7	Approches, modèles théoriques et pratiques : « Réfléchir sur l’impasse et explorer la situation des différents points de vue pertinents à l’impasse présentée par la PS. »
	8	Éthique et déontologie : « Évaluer la pratique de la PS d’un point de vue normatif. »
	9	Stratégies pédagogiques : « Évaluer les besoins de la PS et clarifier l’objectif de supervision. Il n’y avait pas d’évaluation formelle (« gatekeeping ») dans cette situation. Je crois donc que le sentiment d’apprentissage relève particulièrement de la PS dans un tel cas. »
	10	Évaluation du développement de la PS : « Revoir le matériel sur le Cycle d’exploration de l’expérience de la PS avant la rencontre. Ajuster mes interventions pour explorer les sphères pertinentes au besoin de la PS. Ajuster mes interventions pour explorer les sphères pertinentes au besoin de la PS. À la fin de la rencontre, laisser la PS présenter ce qu’elle retient de la supervision pourrait également donner des pistes par rapport l’évaluation des apprentissages. »
	11	Pratique réflexive : « Remarquer, durant les rencontres, quand des pensées, émotions, sentiments sur la rencontre, se présentent. Réagir et intervenir sur les pressentiments face au vécu de la PS. Je crois que la première étape sera de devenir davantage confortable dans le rôle de superviseure en pratiquant. Une fois les nerfs sous contrôle, je sais que je serai en mesure d’être davantage présente et authentique durant la rencontre. »
Inférence	12	Alliance : « S’il y a question d’évaluation sommative ou de « gatekeeping », l’inégalité de pouvoir entre superviseure et supervisée est plus large. Je crois donc que de telles situations demanderaient une discussion encore plus élaborée sur le rôle du superviseur et les attentes face à l’évaluation. L’alliance de travail dépend particulièrement de la compréhension commune des objectifs d’apprentissages dans un tel cas. Je crois également qu’une rétroaction continue, de la part de la supervisée face à la superviseure, serait particulièrement importante pour conserver une alliance de travail aidante pour la PS. »
	13	Approches, modèles théoriques et pratiques : « L’impasse et l’objectif de supervision va déterminer quelles sphères seraient pertinentes d’aborder et d’explorer. Différentes impasses vont incorporer différents acteurs et différentes sphères d’exploration. Je crois, par contre, qu’il est toujours pertinent d’explorer d’abord la sphère du « moi » (la conseillère) car la relation entre la conseillère et l’impasse va permettre de déterminer quelles autres sphères semblent être pertinente à explorer pour la conseillère. »
Invariant opératoire	14	Alliance : « Je crois que le respect de l’expertise du supervisé, le respect de son expérience et de son vécu, permet de créer une atmosphère de partage plutôt que de confrontation. Je crois qu’il faut éviter la posture d’expert, être authentique dans nos forces et faiblesse, et privilégier une posture de collaboratrice, lorsqu’on travaille avec un collègue d’expérience (surtout s’il se forme pour être superviseure professionnelle). Bien qu’un collègue pourrait nous solliciter pour une de nos expertises, le collègue d’expérience a également des expertises. Comme pour le counselling, je crois qu’il est très difficile de travailler de façon efficace en supervision si l’alliance de travail n’est pas bien établie et maintenue. La supervisée peut choisir de retenir des informations pertinentes s’il n’est pas à l’aise avec la superviseure. Une bonne alliance de travail permet à la supervisée et à la superviseure

	de résoudre des impasses ensemble plutôt que l'une contre l'autre, ou ayant l'impression que l'une porte un jugement moral sur l'autre. (...) Mettre en place des normes pour la supervision qui reflètent les besoins de la supervisée ainsi que le contexte de supervision, s'il y a évaluation sommative par exemple. (...) Je vois donc ce type de supervision moins hiérarchique qu'on pourrait le vivre avec une situation où il y a évaluation sommative ou « gatekeeping ».
15	Approches, modèles théoriques et pratiques : « Le rôle de superviseure permet d'aider la PS à reconnaître sa propre dynamique envers l'impasse vécue. Pour une même impasse, cette dynamique peut être très différente d'un CO à l'autre et, donc, engendrer l'exploration de différentes sphères. J'apprécie l'idée de donner de la place à la PS afin de pouvoir explorer et adresser une impasse de son point de vue. En même temps, je crois aidant d'avoir un cadre flexible pour la supervision, permettant à la PS d'explorer également l'impasse d'un autre œil. Je crois qu'il faut trouver un équilibre entre donner et maintenir un cadre pour la supervision et avoir la liberté de suivre la PS dans ses questionnements. Pour moi, je crois que ma valeur de respect peut parfois m'amener à suivre la personne trop loin et perdre le cadre. Si je ne me sens pas à l'aise d'interrompre la personne, par signe de respect, je réalise que je m'efface et que je ne suis donc plus utile comme superviseure et cadre pour les réflexions de la personne. Je crois qu'un équilibre est important pour être aidante pour la personne. »
16	Éthique et déontologie : « Le code de déontologie de l'OCCOQ. Responsabilité par rapport à la protection du public. La valeur de respect de l'autre, de mon collègue supervisé et du client. Je crois important de démontrer de la compassion, être ferme par rapport à l'importance du respect des normes de pratique mais bienveillante par rapport aux personnes concernées. »
17	Évaluation du développement de la PS : « Les rétroactions de la PS par rapport à l'objectif de supervision, durant la rencontre, à la fin de la rencontre et après la rencontre, sont des éléments centraux pour juger de l'efficacité de la supervision. Évaluer l'objectif durant la rencontre pour voir si la PS voit une évolution ou si l'objectif a changé. »
18	Pratique réflexive : « Je crois que le rythme des rencontres est quelque chose que je dois travailler. Trouver un équilibre entre me donner le temps de reconnaître et refléter ce qui se passe comme dynamique et adresser le besoin et l'impasse. »

ANNEXE N-A

CHANGEMENTS DANS LES CONTENUS PRODUCTIFS DE L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ – DOMINIQUE

Compétences				
Alliance	Composantes	T1	T2	Changements
	Règles d'action	« Accueillir la supervisée, discuter de normes et fonctionnement des rencontres, ce qui est nécessaire pour rendre la personne à l'aise, et déterminer un objectif commun. Il est également nécessaire de revisiter ces éléments pour revisiter l'objectif commun, ce qui peut également aider à évaluer s'il y a des apprentissages ou un développement de la personne supervisée. »	« Discuter des normes et des besoins de la personne supervisée pour qu'elle se sente à l'aise durant les rencontres. <u>Également, inviter la personne supervisée à donner sa rétroaction sur ma supervision, mon rôle de superviseure, approche, etc., afin de limiter l'inégalité de pouvoir.</u> Explorer les besoins (normes) de la personne supervisée pour se sentir à l'aise de participer et partager durant les rencontres de supervision. Discuter du rôle du superviseur, l'approche et <u>inviter la personne supervisée à fournir des rétroactions sur la supervision et la superviseure.</u> »	<u>Intégration de notions vues en formation</u>
	Inférences	« L'expérience de superviser une autre professionnelle en orientation, qui suit la formation sur la supervision, et qui n'a pas demandé de la supervision clinique, est une circonstance qui sort un peu de l'ordinaire. Puisque les normes de fonctionnement avaient déjà été déterminées durant le premier cours, la discussion aurait été redondante. De plus, l'alliance était un peu un non-dit, car nous nous sommes inscrites au cours et prêtées au jeu. »	« S'il y a question <u>d'évaluation sommative ou de « gatekeeping », l'inégalité de pouvoir</u> entre superviseure et supervisée est plus large. L'alliance de travail dépend particulièrement de la compréhension commune <u>des objectifs d'apprentissages</u> dans un tel cas. Je crois également qu'une <u>rétroaction continue</u> , de la part de la supervisée à la superviseure, serait particulièrement importante pour conserver une alliance de travail aidante pour la personne supervisée. »	<u>Intégration de notions vues en formation</u>

	<p>Invariants opératoires</p>	<p>« Le contexte de travailler avec une camarade de classe fait en sorte que certains éléments de l’alliance de travail sont déjà travaillés puisque nous avons choisi de s’inscrire au cours. Le contexte d’être étudiante dans un cours et le respect pour mes camarades qui sont des professionnels d’expérience qui cherchent à se former comme superviseurs. »</p> <p>« Je crois que le respect de l’autre, de sa propre expertise, de son expérience, et de son vécu, est important pour créer une atmosphère de partage plutôt que d’évaluation. D’éviter de prendre une posture d’expert et privilégier une posture d’accompagnant ou de collaborateur. Ceci me semble particulièrement important dans le contexte de travailler avec un collègue d’expérience qui se forme pour être superviseur. »</p>	<p>« Comme pour le counseling, je crois qu’il est très difficile de travailler de façon efficace en supervision si l’alliance de travail n’est pas bien établie et maintenue. <u>La supervisée peut choisir de retenir des informations pertinentes si elle n’est pas à l’aise avec la superviseure.</u> Une bonne alliance de travail permet à la supervisée et à la superviseure de <u>résoudre des impasses ensemble plutôt que l’une contre l’autre, ou ayant l’impression que l’une portant un jugement moral sur l’autre.</u></p> <p>Je crois que le respect de l’expertise de la supervisée, le respect de son expérience et de son vécu, permet de créer une atmosphère de partage plutôt que de confrontation. <u>Mettre en place des normes pour la supervision qui reflètent les besoins de la supervisée ainsi que le contexte de supervision, s’il y a évaluation sommative par exemple.</u> Je crois qu’il faut éviter la posture d’expert, être authentique dans nos forces et faiblesse, et privilégier une posture de collaborateur, lorsqu’on travaille avec un collègue d’expérience (surtout s’elle se forme pour être superviseure professionnelle). Bien qu’une collègue pourrait nous solliciter pour une de nos expertises, le collègue d’expérience a également des expertises. <u>Je vois donc ce type de supervision moins hiérarchique qu’on pourrait le vivre avec une situation où il y a évaluation sommative ou « gatekeeping ».</u> »</p>	<p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p> <p>Présence d’éléments reliés à la composante</p>
<p>Compétences</p>				
<p>Approches, modèles</p>	<p>Composantes</p>	<p>T1</p>	<p>T2</p>	<p>Changements</p>

théoriques et pratique	Anticipations	« D'utiliser ou de discuter d'approches qui permettent de répondre aux besoins de la personne supervisée. »	« Permettre à la personne supervisée d'explorer <u>l'impasse de son point de vue, de celui du client, du point de vue de la relation entre client et conseiller, du point de vue de l'intervention et du point de vue de notre relation entre superviseuse et supervisée. Utiliser le Cycle d'exploration de l'expérience de la personne supervisée.</u> »	<u>Intégration de notions vues en formation</u>
	Règles d'action	« J'ai l'impression d'avoir utilisé une approche plutôt cognitivo-comportementale, influencée de l'approche de l'acceptation de l'engagement. Je me suis également basée sur une approche de codéveloppement. J'essayais d'aider la personne supervisée à clarifier ce qui était important pour elle dans son approche envers le client, tout en l'aidant à clarifier ses craintes, questionnements et inconforts. Il y avait également une discussion qui pourrait être de nature psychodynamique puisque la question tournait autour de la relation entre la personne supervisée et son client. »	« Réfléchir sur l'impasse et explorer la <u>situation des différents points de vue pertinents à l'impasse présentée par la personne supervisée.</u> »	<u>Intégration de notions vues en formation</u>
	Inférences	« Le besoin de la personne supervisée va déterminer comment je vais adapter mon activité. Particulièrement si mon approche ne semble pas répondre au besoin ou si ce besoin évolue et change au cours de la rencontre de supervision. Dans le cas de la supervision avec X, mon approche semblait répondre à son besoin de prendre du recul et d'analyser la situation à partir de ses besoins et valeurs pour elle-même et pour son client dans son rôle de CO. Par contre, si cette approche cognitivo-comportementale n'avait pas fonctionné, ou si la demande devient plutôt technique, j'aurais à adapter	« L'impasse et l'objectif de supervision vont déterminer <u>quelles sphères seraient pertinentes d'aborder et d'explorer.</u> Différentes impasses vont incorporer différents acteurs et différentes sphères d'exploration. <u>Je crois, cependant, qu'il est toujours pertinent d'explorer d'abord la sphère du « moi » (le conseiller), car la relation entre le conseiller et l'impasse va permettre de déterminer qu'elles autres sphères semblent être pertinentes à explorer pour le conseiller.</u> »	<u>Intégration de notions vues en formation</u>

		<p>mon approche pour répondre au besoin. Je crois donc qu'il est possible d'avoir une approche qui est privilégiée, mais il faut être flexible et suivre la personne supervisée d'après ses besoins qui peuvent se clarifier et changer durant la supervision. »</p>		
	Invariants opératoires	<p>« Je considère que mon rôle de superviseure me demande de suivre la personne que je supervise dans ses questionnements. Je crois que je serais moins efficace dans ce rôle si je travaille dans un cadre ou une approche très rigides. Je crois que j'ai une approche également humaniste. Je crois que la personne est capable de reconnaître ce qui serait aidant pour elle et que la personne est, ultimement, l'expert sur elle-même. Je vois donc une certaine forme de respect à permettre à la personne de déterminer le « ton » de nos rencontres et à moi de m'y adapter comme je peux, en respectant mon rôle et les limites de mon rôle.</p> <p>« Les besoins exprimés par la personne supervisée et si ces besoins peuvent être communiqués étant donné mes limites dans le rôle de superviseure. Je crois qu'il faut être capable de reconnaître quand les besoins exprimés par une personne supervisée sortent du cadre de la supervision professionnelle. »</p>	<p>« Le rôle de superviseure permet d'aider la personne supervisée à reconnaître sa propre dynamique envers l'impasse vécue. Pour une même impasse, cette dynamique peut être très différente d'un CO à l'autre et, donc, <u>engendrer l'exploration de différentes sphères</u>. J'apprécie l'idée de donner de la place à la personne supervisée <u>afin de pouvoir explorer et discuter d'une impasse de son point de vue</u>. En même temps, je crois aidant d'avoir un cadre flexible pour la supervision, permettant à la personne supervisée d'explorer également l'impasse d'un autre œil. »</p> <p><i>« Je crois qu'il faut trouver un équilibre entre donner et maintenir un cadre pour la supervision et avoir la liberté de suivre la personne supervisée dans ses questionnements. Pour moi, je crois que ma valeur de respect peut parfois m'amener à suivre la personne trop loin et perdre le cadre. Si je ne me sens pas à l'aise d'interrompre la personne, par signe de respect, je réalise que je m'efface et que je ne suis donc plus utile comme superviseure et cadre pour les réflexions de la personne. Je crois qu'un équilibre est important pour être aidant pour la personne. »</i></p>	<p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p> <p><i>Contenus plus précis, plus en grand nombre au sujet de la focalisation de son activité</i></p>
Compétences				
	Composantes	T1	T2	Changements

Éthique et déontologie	Anticipations	« Je m'attends à respecter la confidentialité de la personne supervisée en plus de la confidentialité des clients qui sont présentés dans le contexte de la supervision. Je m'attends à discuter des cas clients avec l'information nécessaire et pertinente à la question de la supervisée et d'éviter de demander de l'information qui pourrait être jugée de l'ordre du bavardage. Je vais juger par mon impression d'avoir respecté le code de déontologie à la suite de la supervision. »	« Aider la personne supervisée à <u>reconnaitre son expertise et les limites de la pratique. Permettre à la personne supervisée de juger et questionner sa pratique par rapport aux normes de pratique. Développer la pratique réflexive de la personne supervisée. Rétroaction de la personne supervisée. Évaluation informelle des objectifs de la personne supervisée et de son développement professionnel.</u> »	<u>Intégration de notions vues en formations</u>
	Règles d'action	« Me rappeler de mes responsabilités comme superviseure avant le début d'un processus de supervision et discuter de celles-ci avec la supervisée. »	« <u>Évaluer la pratique de la personne supervisée d'un point de vue normatif</u> »	<u>Notions apprises dans le cours</u>
	Invariants opératoires	« Le code de déontologie de l'OCCOQ. La valeur de respect de l'autre, de ma collègue supervisée et du client. »	« <u>Le code de déontologie de l'OCCOQ. Responsabilité par rapport à la protection du public. La valeur de respect de l'autre, de ma collègue supervisée et du client. Je crois important de démontrer de la compassion, être ferme par rapport à l'importance du respect des normes de pratique, mais bienveillante par rapport aux personnes concernées.</u> »	<u>Intégration de notions vues en formation</u> Contenu plus précis, en plus grand nombre
Compétences				
Stratégies pédagogiques	Composantes	T1	T2	Changements
	Anticipations	« Étant donné que la supervision a également un objectif d'apprentissage, je m'attendrais à permettre à la personne supervisée de développer des savoirs, savoir-être, ou savoir-faire. »	« Clarifier un objectif commun pour la supervision et <u>évaluer les apprentissages de la personne supervisée en fin de rencontre.</u> »	<u>Intégration de notions vues en formation</u>
	Règles d'action	« Évaluer les besoins de la personne supervisée et clarifier la demande par rapport au processus de supervision. »	« Évaluer les besoins de la personne supervisée et clarifier l'objectif de supervision. <i>Il n'y avait pas d'évaluation formelle (« gatekeeping ») dans cette situation. Je crois donc que le sentiment d'apprentissage</i>	<i>Contenus plus précis au sujet de l'évaluation en contexte de SC</i>

			<i>relève particulièrement de la personne supervisée dans un tel cas. »</i>	
Compétences				
Évaluation du développement de la personne supervisée	Composantes	T1	T2	Changements
	Anticipations	« Il sera difficile d'évaluer le développement de la personne supervisée puisqu'il n'y aura pas la possibilité de faire un suivi à une prochaine rencontre. »	« <i>J'espère permettre à la personne supervisée de développer sa compréhension de l'impasse en utilisant le Cycle d'exploration de l'expérience de la personne supervisée.</i> »	Présence d'éléments reliés à la compétence (attente) Intégration de notions vues en formation
	Règles d'action	« La répétition de la question « tu serais satisfaite si... » pourrait avoir aidé à reconnaître le développement au niveau de la réflexion de X. » « X semble avoir compris l'impasse et avoir les outils pour faire face à des impasses similaires dans le futur. »	« Revoir le matériel sur le Cycle d'exploration de l'expérience de la personne supervisée avant la rencontre. Ajuster mes interventions pour explorer les sphères pertinentes au besoin de la personne supervisée. » « Évaluer le besoin de la personne supervisée. Déterminer l'objectif pour la supervision. À la fin de la rencontre, laisser la personne supervisée présenter ce qu'elle retient de la supervision pourrait également donner des pistes par rapport l'évaluation des apprentissages. »	Intégration de notions vues en formation
Invariants opératoires	« Les retours sur les impasses discutées permettraient pour la personne supervisée de reconnaître, ou non, son propre développement par rapport à l'impasse. Il est possible que la personne supervisée n'ait pas l'opportunité de discuter de l'impasse entre deux rencontres de supervision. Un retour pourrait donc prendre quelques rencontres avant de pouvoir évaluer le développement pour une certaine impasse. »	« Les rétroactions de la personne supervisée par rapport à l'objectif de supervision, <u>durant la rencontre, à la fin de la rencontre et après la rencontre, sont des éléments centraux</u> pour juger de l'efficacité de la supervision. <u>Évaluer l'objectif durant la rencontre pour voir si la personne supervisée voit une évolution ou si l'objectif a changé.</u> »	Intégration de notions vues en formation	

Compétences				
Pratique réflexive	Composantes	T1	T2	Changements
	Anticipations	« Dans cette situation de simulation de supervision, j'ai eu beaucoup de difficulté avec la pratique réflexive durant la supervision, car j'étais très nerveuse et pris dans le moment. La pratique réflexive a eu lieu après la rencontre. »	« Pouvoir reconnaître, durant la rencontre de supervision, lorsqu'il y a une impasse dans la relation entre superviseuse et supervisée. »	Présence d'éléments reliés à la composante
	Règles d'action	« Prendre conscience et remarquer, durant les rencontres, quand des pensées, émotions, sentiments, se présentent. À la suite de la rencontre, revisiter ces expériences et clarifier ce qui se passait pour moi dans ce moment. »	« Remarquer, durant les rencontres, quand des pensées, émotions, sentiments sur la rencontre, se présentent. Réagir et intervenir sur les pressentiments face au vécu de la personne supervisée. »	Contenus plus précis, en plus grand nombre (action à mobiliser après la conscientisation)

ANNEXE 0

EXTRAITS DE L'EXPLICITATION PRODUCTIVE DE L'ACTIVITÉ T2 – MAXENCE

Anticipation	1	<p>Alliance : « Créer une situation de confiance avec la supervisée tout au long du processus de supervision en binôme. L'alliance signifie des feedbacks donnés par la supervisée et donnés par le superviseur. »</p> <p>Approches, modèles théoriques et pratiques : « Discuter de théorie de CO et de supervision. Vérifier ensemble du bon usage de cette théorie. »</p> <p>Éthique et déontologie : « Je m'attends à avoir pu communiquer avec la supervisée sur la déontologie durant le processus de supervision. »</p> <p>Stratégies pédagogiques : « L'intégration de nouveaux savoirs. »</p> <p>Évaluation du développement de la PS : « Être capable d'évaluer le niveau de la supervisée via un canevas objectif d'évaluation. »</p> <p>Pratique réflexive : « Une évolution dans ma pratique de superviseur entre le point départ et la suite de mes supervisions. »</p>
	2	<p>Alliance : « Via des demandes de feedbacks réguliers durant la séance de supervision : le ressenti, reformulations, demande de précisions, exemples de vécus, rassurer sur le processus réalisé, discussion sur les pistes. Via la grille d'évaluation/réaction transmise par la supervisée et aussi par son e-mail de compléments de rétroactions. »</p> <p>Approches, modèles théoriques et pratiques : « En discutant de cette théorie avec la supervisée surtout à la suite d'une mise en application de cette théorie. »</p> <p>Éthique et déontologie : « Via le référentiel de métier de CO et via la théorie et les codes en supervision clinique. »</p> <p>Stratégies pédagogiques : « Lors de mise en situation (jeux de rôle) ou de débriefing de situation d'entretien. »</p> <p>Évaluation du développement de la PS : « Je pense que cela est qualitatif si j'utilise des outils d'analyse objectifs. Aussi, si je définis une méthodologie d'analyse pour laquelle la supervisée a été informée. »</p> <p>Pratique réflexive : « Grâce aux rétroactions de la supervisée et de l'enseignant qui m'encadre dans ce contexte de supervision. »</p>
	3	<p>Alliance : « Écouter, méta communiquer sur le processus de supervision (théories utilisées, durée, objectifs de la supervisée et du superviseur), demander des feedbacks (ressentis, objectifs, état des lieux des objectifs), continuer à donner des feedbacks entre les séances. »</p> <p>Approches, modèles théoriques et pratiques : « Décoder l'usage des théories durant les séances. Écouter, savoir utiliser la théorie au moment idoine tout en restant connecté au processus de supervision. »</p> <p>Éthique et déontologie : « Vérifier la déontologie via les référentiels. Discuter avec la supervisée de ce thème et de notre position dans ce thème. »</p> <p>Stratégies pédagogiques : « Transmission de savoirs en direct, transmissions indirectes. »</p> <p>Évaluation du développement de la PS : « Prendre note de la supervision : noter les limites et éléments de maîtrise de la PS. »</p>
	4	À venir
Inférence	5	Alliance : « Les feedbacks et objectifs de la supervisée. Le temps qui nous est donné pour mener ces supervisions. »
	6	Éthique et déontologie : « Les besoins des protagonistes après discussions et observations. »
	7	Stratégies pédagogiques : « Les besoins du bénéficiaire. Son évaluation. Les types d'intelligences du bénéficiaire. »
	8	Pratique réflexive : « Des rétroactions de la supervisée. »
Invariant opératoire	9	<p>Alliance : « Déontologie/éthique du métier – référentiel métier du CO. Pour une alliance, il est important de se parler, de définir des règles de communication Les normes/règles du processus de communication interpersonnelle m'aident. »</p> <p>Approches, modèles théoriques et pratiques : « Les théories du CO, l'expérience, le peu de concepts que je lie à la supervision. »</p> <p>Éthique et déontologie : « Référentiels métiers et théorie de supervision. Valeurs de communication. Objectifs/règles que se donnent les protagonistes. »</p> <p>Stratégies pédagogiques : « Compétences des parties prenantes. Les besoins du bénéficiaire. Ses automatismes et le type d'intelligence préféré du bénéficiaire. »</p> <p>Pratique réflexive : « Mes valeurs, règles/théorie de supervision, les règles définies avec la PS. Comprendre ses forces et points d'amélioration dans ce contexte. »</p>

T2		
Anticipation	1	Alliance : « Créer une situation de confiance entre les 2 personnes tout au long du processus de supervision. J'aurais souhaité donner plus de rétroactions à X sur l'alliance durant tout le processus. J'ai pris le risque de lui laisser un temps de parole et d'écoute important. Cela me semblait important dans la dynamique (uniquement basée sur mes ressentis). »
	2	Approches, modèles théoriques et pratiques : « Discuter de théories en CO et supervision (approche tandem et modèle triangle, par exemple). Vérifier ensemble du bon usage de cette théorie. Pouvoir expliquer à la PS sa position parmi les théories au regard de sa situation. Via les rétroactions de l'enseignant en supervision clinique sur l'utilisation de cette théorie. Via aussi les rétroactions de la PS. Mes ressentis lors de la rencontre avec X et dans les jours qui suivent. »
	3	Éthique et déontologie : « Je m'attends à avoir pu communiquer avec la PS sur la déontologie et notre éthique durant le processus de supervision, selon nos besoins. Notamment, en créant une alliance durant toute la supervision. Via le référentiel de métier de CO et via la théorie et les codes en supervision clinique appris durant notre formation en supervision. J'ai pu évoquer avec X la situation des CO en xxxxx (reconnaissance de la profession). En visionnant notre vidéo. »
	4	Stratégies pédagogiques : « Pour analyser la demande de la personne : posture d'écoute et de disponibilité (sur base de son sentiment de frustration souvent cité). Échanger sur nos expériences mutuelles. La placer dans un jeu de rôle selon son besoin. Via les rétroactions de la PS (pendant et après la séance) et du professeur. »
	5	Évaluation du développement de la PS : « Pouvoir communiquer l'évolution de la personne entre le début et la fin de rencontre, sur base de ses objectifs à atteindre (contextualisation retirée) et de ses ressentis (frustration). Pendant et après l'entretien sur base de ce que me communique X et via rétroactions enseignant. »
	6	Pratique réflexive : « Pouvoir décoder (pendant et après la supervision) mes limites ressenties durant l'entretien. Comme la gestion du temps, par exemple. Si j'ai pu formuler mes limites à la PS ou non. Cela n'a pas été le cas dans ce contexte. »
Règle d'action	7	Approches, modèles théoriques et pratiques : « Connaître les théories, pouvoir les appliquer aux situations, décoder l'usage des théories durant les séances. Investir le processus si je ne connais pas les concepts de la situation traitée (retour suite à mon évaluation avec X). Écouter, savoir utiliser la théorie au moment idoine tout en restant connecté au processus de supervision. Connaître les théories, pouvoir les appliquer aux situations (travailler le processus et les contenus selon la situation), décoder l'usage des théories durant les séances. »
	8	Éthique et déontologie : à mener de front = « Discuter avec la PS de ce thème et de notre position dans ce thème (expérience avec la situation en xxxxx), selon les besoins de l'entretien. Se mettre d'accord sur le processus entre X et moi. J'ai laissé place à X quant au temps de partage et je l'ai laissé imaginer comment traiter son implication liée à son sujet. Garder en tête les valeurs et références de CO et de la supervision. Tout au long du processus de supervision, nous pourrions vérifier la déontologie du métier et de la supervision (cela se travaille en lien aussi avec l'alliance). »
	9	Stratégies pédagogiques : « Écoute, reformulation, laisser l'autre prendre toute sa place. Transmission d'expériences en direct. Laisser la PS décider des bonnes actions pour son objectif (rôle dans xxxxx). Écoute, prendre des notes des éléments saillants, observer le non verbal (le sentiment de frustration si c'est possible). Écoute, reformulation, synthèse, actions de synthèse demandées à la PS. Élaboration des pistes par la PS. »
	10	Évaluation du développement de la PS : « Écouter, créer alliance, questionner les besoins et objectifs en début. En fin, questionner X sur l'atteinte ou non des objectifs. Prendre note sur le discours de la PS, écouter. Vérifier les besoins et objectifs pendant la supervision à différents moments. »
	11	Pratique réflexive : « Durant la supervision j'ai plus décodé mes ressentis sans les partager en direct. »
Inférence	12	Alliance : « Les informations et besoins de la PS tout au long de la rencontre. Le temps qui file. La visioconférence. La procédure est discutée avec la PS et donc s'adapte au contexte et aux besoins des 2 personnes. »
	13	Approches, modèles théoriques et pratiques : « La connaissance de nouvelles théories. La personnalité de la PS. Le temps disponible. L'utilisation de la vidéo qui ne facilite pas toujours le bon passage sonore. »
	14	Éthique et déontologie : « Les besoins des protagonistes après discussions et observations. Les rétroactions évaluatives, critiques. Dans ce cas, les besoins de X quant à la situation en xxxxx. J'adapte aussi sur base de ce que me communique X quant à son analyse de l'énergie des CO dans sa région. »
	15	Évaluation du développement de la PS : « Les rétroactions de la PS durant la supervision. Si X souhaite d'autres objectifs. »
	16	Pratique réflexive : « Des rétroactions de la PS et de l'enseignant post supervision. Des simulations précédentes. »
Invariant opératoire	17	Alliance : Q1 : La personnalité de la PS, ses besoins/attentes, ses ressentis (à plus questionner). Son contexte professionnel et lié à la situation traitée. Le timing imparti. L'expérience des 2 personnes (a été citée pour X). Éléments sur lesquels j'ai voulu me baser avec X. Q2 : Garder l'alliance en toile de fond et le vérifier tout au long. Cela je ne l'ai pas assez vérifié tout au long de l'entretien.
	18	Approches, modèles théoriques et pratiques : « Le souhait de maîtriser les données/théories et ensuite de pouvoir les appliquer dans les situations de supervision. Les théories de supervision (tandem, et modèle du

		triangle – cf. dia de synthèse de ma supervision), l'expérience (situation des CO), la formation actuelle en supervision, les rétroactions évaluatives récentes. (...) À la situation de supervision et son cadre, aux besoins de la personne (personnalité de la PS) et au processus enclenché. »
	19	Éthique et déontologie : « Mes valeurs, ce que j'ai pu observer et pratiquer par le passé (expériences). Mes formations. Les rétroactions reçues via la formation, notamment. Référentiels métiers et théorie de supervision. Valeurs de communication : respect mutuel, par exemple. Laisser du temps de parole. Rétroactions de superviseurs et supervisés. »
	20	Stratégies pédagogiques : « Nos ressentis et les objectifs de la séance (+ le timing). Q4 : Les besoins et objectifs de la PS (cf. ci-dessus). »
	21	Évaluation du développement de la PS : « Mon but est de respecter la dynamique de la personne. Q2 : Les connaissances en supervision clinique (cf. cours CAR), mes connaissances sur l'accompagnement de CO. Les croyances de respecter la dynamique de X dans ce contexte de supervision. »
	22	Pratique réflexive : « Mes croyances du moment, le besoin de respecter la dynamique de X. Q2 : L'idée du tandem en laissant plus de place à X. Mes croyances que cela est prioritaire sur mes limites. »

ANNEXE N-A

CHANGEMENTS DANS LES CONTENUS PRODUCTIFS DE L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ – MAXENCE

Compétences				
Alliance	Composantes	T1	T2	Changements
	Inférences	« Les rétroactions et objectifs de la supervisée. Le temps qui nous est donné pour mener ces supervisions. »	« Les informations et besoins de la PS tout au long de la rencontre. Le temps qui file. <i>La vidéoconférence.</i> »	<i>Contenu plus précis</i> (Précision sur le contexte de la rencontre)
	Invariants opératoires	<p>Déontologie/éthique du métier – référentiel métier du CO.</p> <p>Mes croyances/valeurs : pour une alliance, il est important de se parler, de définir des règles de communication.</p> <p>Les normes/règles du processus de communication interpersonnelle m'aident.</p> <p>Je pense, aussi, avoir une intelligence interpersonnelle me permettant de réaliser cette activité.</p> <p>L'expérience liée à d'autres processus de supervision : principalement comme personne supervisée, mais aussi quelques expériences de maître de stage. Le contexte professionnel de la supervisée, ses besoins/attentes, ses ressentis. Le temps imparti. L'expérience de la superviseure. Les rétroactions de chaque partie prenante.</p>	<p><i>Les besoins des deux personnes. La situation traitée et le canal de communication, mais aussi les règles de déontologie/éthique du métier de CO et de superviseure. Mes croyances, mes valeurs et mes expériences. Déontologie/éthique du métier – référentiel métier du CO.</i></p> <p>Mes croyances/valeurs : pour une alliance, il est important de se parler, de définir des règles de communication.</p> <p><i>Les normes/règles du processus de communication interpersonnelle m'aident – je pense particulièrement à des outils comme le MBTI.</i></p> <p><i>Suite des ateliers visant la connaissance de soi, j'ai pu réaliser passer des questionnaires quant à mes forces et types d'intelligence : le côté interpersonnel actif est assez présent. Cela est aussi basé sur des rétroactions de mon entourage personnel et professionnel.</i></p>	<i>Contenus plus précis, en plus grand nombre</i>

			<p>L'expérience liée à d'autres processus de supervision : principalement comme personne supervisée (dans mon contexte de travail et via le cours ici présent), mais aussi quelques expériences de maître de stage lors de mon premier emploi : le retour est que je suis engagée dans ma dynamique à l'autre dans ce contexte.</p> <p><i>La personnalité de la PS, ses besoins/attentes, ses ressentis (à plus questionner). Son contexte professionnel et lié à la situation traitée.</i></p> <p>Le temps imparti. L'expérience des deux personnes (a été citée pour X). <i>Éléments sur lesquels j'ai voulu me baser avec X.</i> »</p>	
--	--	--	---	--

Compétences

Approches, modèles théoriques et pratique	Composantes	T1	T2	Changements
	Anticipations	« Discuter de théories en orientation et supervision. Vérifier ensemble du bon usage de ces théories. En discutant de ces théories avec la supervisée surtout à la suite d'une mise en application de celles-ci. Via les rétroactions de l'enseignant en supervision clinique sur l'utilisation de ces théories. »	Discuter de théories en orientation et supervision (<u>approche tandem et modèle triangle, par exemple</u>). Vérifier ensemble du bon usage de ces théories. <i>Pouvoir expliquer à la PS sa position parmi les théories au regard de sa situation.</i> Via les rétroactions de l'enseignant en supervision clinique sur l'utilisation de ces théories. <u>Via aussi les rétroactions de la PS.</u> <i>Mes ressentis lors de la rencontre avec X et dans les jours qui suivent.</i> »	<p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p> <p><i>Contenu plus précis, en plus grand nombre</i></p>
	Règles d'action	« Connaître les théories, pouvoir les appliquer aux situations, décoder l'usage des théories durant les séances. Écouter, savoir utiliser la théorie au moment idoine tout en	« Connaître les théories, pouvoir les appliquer aux situations, décoder l'usage des théories durant les séances. <i>Investir le processus si je ne connais pas les concepts de la</i>	<i>Contenu plus précis</i>

		restant connectée au processus de supervision. »	<i>situation traitée (retour à la suite de mon évaluation avec X). Écouter, savoir utiliser la théorie au moment idoine tout en restant connectée au processus de supervision. Connaître les théories, pouvoir les appliquer aux situations (travailler le processus et les contenus selon la situation), décoder l'usage des théories durant les séances. »</i>	
	Inférences	« La connaissance de nouvelles théories. »	« La connaissance de nouvelles théories. La personnalité de la PS. Le temps disponible. »	<i>Présence d'éléments reliés au schème</i>
	Invariants opératoires	« Les théories du CO, l'expérience, le peu de concepts que je lie à la supervision. »	« <u>Les théories de supervision (tandem, et modèle du triangle – cf. dia de synthèse de ma supervision)</u> , l'expérience (situation des CO), la formation actuelle en supervision, les rétroactions évaluatives récentes. Les théories du CO et en supervision clinique. <i>Les rétroactions les plus récentes.</i> À la situation de supervision et son cadre, <i>aux besoins de la personne (personnalité de la PS) et au processus enclenché.</i> »	<u>Intégration de notions vues en formation</u> <i>Contenus plus précis, en plus grand nombre</i>

Compétences

Éthique et déontologie	Composantes	T1	T2	Changements
	Anticipations	« Je m'attends à avoir pu communiquer avec la supervisée sur la déontologie durant le processus de supervision. » « Via le référentiel de métier de CO et via la théorie et les codes en supervision clinique. »	« Je m'attends à avoir pu communiquer avec la PS sur la déontologie et notre éthique durant le processus de supervision, <i>selon nos besoins.</i> <i>Notamment, en créant une alliance durant toute la supervision.</i> » « Via le référentiel de métier de CO et via la théorie et <u>les codes en supervision clinique appris durant notre formation en</u>	<u>Intégration de notions vues en formation</u> <i>Contenus plus précis, en plus grand nombre</i>

			<p><u>supervision</u>. J'ai pu évoquer avec X la situation des CO en X (reconnaissance de la profession). »</p>	
Règles d'action	<p>« Vérifier la déontologie via les référentiels. Discuter avec la supervisée de ce thème et de notre position dans ce thème. Je n'en vois pas (actions de front). Cependant, il y a des actions par étape. Tout au long du processus de supervision, nous pourrions vérifier la déontologie du métier et de la supervision. Observer nos enregistrements et retravailler certains points liés à l'éthique et la déontologie selon les besoins des protagonistes. »</p>	<p>« Discuter avec la P.S. de ce thème et de notre position dans ce thème (<i>expérience avec la situation en X</i>), selon les besoins de l'entretien. Se mettre d'accord sur le processus entre X et moi. J'ai laissé place à X quant au temps de partage et je l'ai laissé imaginer comment traiter son implication liée à son sujet. <u>Garder en tête les valeurs et références de CO et de la supervision</u>. Tout au long du processus de supervision, nous pourrions vérifier la déontologie du métier et de la supervision (<i>cela se travaille en lien aussi avec l'alliance</i>). Observer nos enregistrements et retravailler certains points liés à l'éthique et la déontologie selon les besoins des 2 personnes. »</p>	<p><i>Contenu plus précis, en plus grand nombre</i></p> <p><u>Présence d'éléments reliés à la composante (action à mener de front)</u></p>	
Inférences	<p>« Les besoins des protagonistes après discussions et observations. »</p>	<p>« Les besoins des protagonistes après discussions et observations. Les <i>rétroactions évaluatives, critiques</i>. Dans ce cas, les besoins de X quant à la situation en X. J'adapte aussi sur la base de ce que me communique X quant à son analyse de l'énergie des CO dans sa région. »</p>	<p><i>Contenus plus précis, en plus grand nombre</i></p>	
Invariants opératoires	<p>« Mes valeurs, ce que j'ai pu observer et pratiquer par le passé (expériences). Référentiels métiers et théorie de supervision. Valeurs de communication. Référentiels métiers et théorie de supervision. Valeurs de communication. Objectifs/règles que se donnent les protagonistes. La déontologie de base des CO / la situation présentée</p>	<p>« Mes valeurs, ce que j'ai pu observer et pratiquer par le passé (expériences). <i>Mes formations. Les rétroactions reçues via la formation, notamment.</i> Référentiels métiers et théorie de supervision. Valeurs de communication : <i>respect mutuel, par exemple. Laissez du temps de parole. Rétroactions de</i></p>	<p><i>Contenus plus précis, en plus grand nombre</i></p>	

		qui peut demander ses propres ajustements. »	superviseure et supervisée.»	
Compétences				
Stratégies pédagogiques	Composantes	T1	T2	Changements
	Anticipations	« L'intégration de nouveaux savoirs Lors de mise en situation (jeux de rôle) ou de débriefage de situation d'entretien. »	« Pour analyser la demande de la personne : <u>posture d'écoute et de disponibilité</u> (sur base de <u>son sentiment de frustration</u> souvent cité). <i>Échanger sur nos expériences mutuelles. La placer dans un jeu de rôle selon son besoin. »</i>	<i>Contenu plus de précis (sur les attentes)</i> <u>Intégration de notions vues en formation</u>
	Règles d'action	« Transmission de savoirs en direct, transmissions indirectes (réflexion en groupe, pistes de réflexion, partage avec des collègues, entretiens, observations). Adapter ses techniques pédagogiques à l'évolution de la supervision et à l'évolution des apprentissages de la supervisée. Préparer les techniques par étape selon l'évolution de la supervision. L'apprentissage est en soi un processus par étapes, avec évaluation dans le temps. Des actions sont reliées aux comportements stratégiques pédagogiques. »	« Écoute, reformulation, laisser l'autre prendre toute sa place. Transmission d'expériences en direct. Laisser la PS décider des bonnes actions pour son objectif (rôle dans son association). <i>Écoute, prendre des notes des éléments saillants, observer le non verbal (le sentiment de frustration si c'est possible). Écoute, reformulation, synthèse, actions de synthèse demandées à la PS. Élaboration des pistes par la PS. »</i>	<i>Contenus plus précis (concrétude dans les actions)</i>
Invariants opératoires	« Compétences des parties prenantes. Les besoins de la bénéficiaire. Ses automatismes et le type d'intelligence préféré de la bénéficiaire. »	« Les besoins de la bénéficiaire (besoin de comparer avec le système X et besoin de trouver une place ou non dans X). <i>Nos ressentis et les objectifs de la séance (+ le tempo). Les besoins et objectifs de la PS (cf. ci-dessus). »</i>	<i>Contenus plus précis en plus grand nombre.</i>	
Compétences				
Évaluation du développement	Composantes	T1	T2	Changements

de la personne supervisée	Anticipations	« Être capable d'évaluer le niveau de la supervisée via un canevas objectif d'évaluation. »	« Pouvoir communiquer <u>l'évolution de la personne entre le début et la fin de rencontre, sur base de ses objectifs à atteindre</u> (contextualisation retirée) et de ses ressentis (frustration). »	<u>Intégration de notions vues en formation</u>
	Règles d'action	« Prendre note de la supervision : noter les limites et éléments de maîtrise de la personne supervisée. Le but sera de déceler les éléments de progression au fur et à mesure des supervisions. Par la suite, il semble important de disposer d'une grille d'analyse. Prendre note des informations communiquées par la supervisée concernant son cas critique, mais aussi des notes sur l'évolution, écouter. Repérer les points d'évolution au travers des moments de supervision. »	« <u>Écouter, créer alliance, questionner les besoins et objectifs en début. En fin, questionner X sur l'atteinte ou non des objectifs. Prendre note sur le discours de la PS, écouter.</u> <u>Vérifier les besoins et objectifs pendant la supervision à différents moments.</u> »	<u>Intégration de notions vues en formation</u>
	Inférences	« De nouvelles connaissances liées à cette compétence. »	« <u>Les rétroactions de la PS durant la supervision. Si elle souhaite d'autres objectifs.</u> »	<u>Intégration de notions vues en formation</u>
	Invariants opératoires	« Mon but est d'être la plus objective possible et de ne pas perdre de données liées à l'évolution de la supervisée. Principe d'objectivité, de rigueur. »	« Mon but est de respecter la <u>dynamique de la personne. Les connaissances en supervision clinique (cf. cours CAR)</u> , mes connaissances sur l'accompagnement CO. Les croyances de <u>respecter la dynamique de X dans ce contexte de supervision.</u> »	<u>Intégration de notions vues en formation</u>

Compétences

Pratique réflexive	Composantes	T1	T2	Changements
	Anticipations	« Une évolution dans ma pratique de superviseure entre le point départ et la suite de mes supervisions. Une meilleure connaissance des théories liées à la supervision clinique. Grâce aux rétroactions de la supervisée et de l'enseignant qui m'encadre	« <u>Pouvoir décoder (pendant et après la supervision) mes limites ressenties durant l'entretien. Comme la gestion du temps, par exemple. Si j'ai pu formuler mes limites à la PS ou non.</u> »	<i>Présence d'éléments reliés à la composante</i>

		<p>dans ce contexte de supervision. »</p> <p>« Aussi via un canevas d'analyse de mes supervisions qui me permet de repérer mon évolution. »</p>		<p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p>
	Règles d'action	<p>« Suivre un cours sur la supervision clinique. Me documenter sur ce thème de supervision. Réaliser des mises en situation et accompagner une personne supervisée. Visionner les enregistrements de supervision pour repérer mes limites et mes évolutions. Partager mes connaissances avec d'autres superviseurs. Décoder mes supervisions avec un enseignant. Développer ses connaissances en supervision et réaliser des mises en situation avec une personne supervisée. L'ensemble de la pratique réflexive se veut évolutive et par étapes : développer ses savoirs théoriques, réaliser des mises en situation et décoder sa pratique (limites et améliorations). L'ensemble de ces actions est une succession d'étapes. »</p>	<p>« En amont et en aval de la supervision,</p> <p>Suivre un cours sur la supervision clinique. Me documenter sur ce thème de supervision. Réaliser des mises en situation. Visionner les enregistrements de supervision pour repérer mes limites et mes évolutions. Partager mes connaissances avec d'autres superviseurs. Décoder mes supervisions avec un enseignant. <u>Durant la supervision, j'ai plus décodé mes ressentis sans les partager en direct.</u> Gérer la supervision et le ressenti face à ses limites et les communiquer au besoin. Arriver à communiquer sur ses limites durant l'évolution de la supervision. »</p>	<p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p>
	Inférences	<p>« Des rétroactions de la supervisée et de l'enseignant. »</p>	<p>« Des rétroactions de la PS et de l'enseignant <i>post supervision. Des simulations précédentes.</i> »</p>	<p><i>Contenu en plus grand nombre(ajout)</i></p>
	Invariants opératoires	<p>Mes valeurs, règles/théorie de supervision, les règles définies avec la personne supervisée.</p> <p>Les règles choisies avec la personne supervisée. Les théories de supervision adaptées aux situations traitées. Comprendre ses forces et points d'amélioration dans ce contexte.</p>	<p>Mes croyances du moment, <u>le besoin de respecter la dynamique de X. L'idée du tandem en laissant plus de place à X.</u> Mes croyances que cela est prioritaire sur mes limites. <u>L'alliance de la supervision.</u> Comprendre ses forces et points d'amélioration dans ce contexte.</p>	<p><u>Intégration de notions vues en formation</u></p>

ANNEXE P

COMPORTEMENTS ATTENDUS DE SUPERVISION CLINIQUE AUX 2T- ALIX

	T1	T2
C1	1	3
C2	0	1
C3	0	1
C4	1	0
C5	0	2
C6	1	4
C7	0	4
C8	3	2
C9	3	0
C10	0	1
C11	0	2
C12	0	0
C13	4	5
C14	1	1
C15	0	0
C16	3	5
C17	3	15
C18	30	24
C19	3	0
C20	2	5
C21	0	1
C22	27	12
C23	1	1
C24	0	0
C25	0	2

C26	0	0
C27	2	0
C28	0	0
C29	0	0
C30	1	4
C31	3	3
C32	0	1
C33	2	1
Total	91	100
Total sans		
C18	58	85

ANNEXE Q

COMPORTEMENTS ATTENDUS DE SUPERVISION CLINIQUE AUX 2T- CAMILLE

	T1	T2
C1	2	2
C2	5	2
C3	1	2
C4	0	1
C5	0	0
C6	7	5
C7	0	3
C8	8	6
C9	2	1
C10	0	2
C11	15	8
C12	10	2
C13	3	0
C14	2	1
C15	0	0
C16	5	11
C17	28	30
C18	16	31
C19	0	0
C20	0	3
C21	2	1
C22	12	12
C23	2	1
C24	1	0
C25	12	17

C26	1	1
C27	1	4
C28	2	3
C29	0	1
C30	1	3
C31	2	2
C32	0	0
C33	0	0
Total	140	155
Total	96	94
sans C18		

ANNEXE R

COMPORTEMENTS ATTENDUS DE SUPERVISION CLINIQUE AUX 2T- CHARLIE

	T1	T2
C1	1	1
C2	0	1
C3	1	1
C4	0	0
C5	2	0
C6	3	0
C7	3	0
C8	0	2
C9	0	0
C10	0	0
C11	12	5
C12	1	4
C13	0	1
C14	0	1
C15	0	1
C16	8	3
C17	17	1
C18	13	23
C19	0	0
C20	1	3
C21	0	1
C22	2	7
C23	0	0
C24	0	2
C25	1	1

C26	3	1
C27	1	4
C28	2	1
C29	0	0
C30	1	1
C31	0	2
C32	0	0
C33	2	0
Total	74	67
Total	44	43

sans C18

ANNEXE S

COMPORTEMENTS ATTENDUS DE SUPERVISION CLINIQUE AUX 2T- CLAUDE

	T1	T2
C1	2	1
C2	2	2
C3	2	1
C4	0	0
C5	1	1
C6	3	1
C7	6	3
C8	4	0
C9	0	0
C10	0	0
C11	0	0
C12	0	0
C13	1	0
C14	1	0
C15	0	0
C16	6	2
C17	1	17
C18	38	35
C19	0	0
C20	2	7
C21	3	4
C22	6	8
C23	1	1
C24	1	0
C25	5	1

C26	3	0
C27	3	2
C28	0	0
C29	0	0
C30	3	2
C31	1	2
C32	0	0
C33	0	1
Total	95	91
Total	56	39

sans C18

ANNEXE T

COMPORTEMENTS ATTENDUS DE SUPERVISION CLINIQUE AUX 2T- DOMINIQUE

	T1	T2
C1	2	2
C2	4	1
C3	0	1
C4	0	7
C5	0	0
C6	2	3
C7	4	3
C8	1	2
C9	1	0
C10	0	0
C11	1	1
C12	0	0
C13	8	1
C14	1	0
C15	1	0
C16	11	3
C17	1	25
C18	27	30
C19	0	0
C20	2	9
C21	3	6
C22	10	27
C23	0	0
C24	0	2
C25	0	1

C26	0	0
C27	6	0
C28	0	0
C29	9	0
C30	2	0
C31	4	0
C32	0	0
C33	0	0
Total	100	124
Total	72	69

sans C18

ANNEXE U

COMPORTEMENTS ATTENDUS DE SUPERVISION CLINIQUE AUX 2T- MAXENCE

	T1	T2
C1	1	1
C2	3	1
C3	1	1
C4	2	0
C5	3	0
C6	6	0
C7	1	1
C8	1	0
C9	0	0
C10	0	0
C11	7	1
C12	1	0
C13	1	0
C14	3	0
C15	0	0
C16	6	1
C17	0	0
C18	19	15
C19	0	0
C20	1	2
C21	0	0
C22	6	1
C23	1	0
C24	0	0
C25	3	1

C26	0	1
C27	1	2
C28	0	0
C29	0	0
C30	2	0
C31	0	1
C32	0	0
C33	1	0
Total	70	29
Total	51	14

sans C18

ANNEXE V

QUATRE TYPES DE RESSOURCES À LA SC AU DÉPART DE LA FORMATION À LA SC DES SIX CAS- TÉMOINS

A	Habilités et attitudes en counseling de carrière
	<p>Compétences de counseling (authenticité, reflet, écoute, reformulation, respect, spécificité, présence active);</p> <p>Utilisation fréquente d'une communication spécifique dans le but d'accroître la compréhension de la personne auprès de laquelle elle intervient;</p> <p>Posture professionnelle, d'accompagnement et de collaboration;</p> <p>Attitude caractérisée par : une facilité à créer de la complicité, attitude naturelle, authentique, délicatesse dans les propositions, franchise et sincérité, l'humour, la générosité, l'encouragement, puis l'importance de rendre la PS importante, la sensibilité et l'encouragement, la bienveillance;</p> <p>Intérêt sincère d'aider;</p> <p>Intelligence interpersonnelle.</p>
B	Conceptualisation faite de valeurs, de croyances, de connaissances spécifiques au domaine de l'orientation, d'approches d'intervention
	<p>Valeurs;</p> <p>Valorisation de l'éthique et de la déontologie des personnes conseillères d'orientation, du pouvoir d'agir, de l'expérience professionnelle de la PS, de non-jugement, de la communication;</p> <p>Appréciation de la dynamique d'échange avec des personnes professionnelles de la relation d'aide;</p> <p>Positionnement d'intervention de type accompagnement en favorisant l'autonomie de la PS et qui s'adapte à la dynamique de la PS, ses ressources et ses obstacles, comme lors de rencontre en orientation avec une personne cliente;</p> <p>Norme : code de déontologie de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation;</p> <p>Croyances;</p> <p>Croyance que la PS doit apprendre quelque chose dans un contexte de supervision;</p> <p>Croyance que le processus doit s'adapter aux différences et besoins de la PS;</p> <p>Connaissances spécifiques au domaine de l'orientation et domaines connexes;</p> <p>Alliance thérapeutique, Alliance de travail;</p> <p>Notions de : l'approche Acceptation et engagement (ACT) en orientation en communiquant le souhait de la transférer en SC, en psychologie positive (faire ressortir les ressources de la PS), d'apprentissage (apporter un regard différent en adoptant une position objective), reliée à la communication d'une rétroaction (le nombre de commentaires positifs à communiquer est de 5 pour 1 commentaire négatif);</p> <p>Les dynamiques relationnelles client.e-c.o. qui se vivent et les défis dans la relation et les enjeux d'intervention auprès de personnes qui composent avec un diagnostic de santé mentale;</p> <p>Connaissances des risques de la téléconsultation et des bris de confidentialité;</p> <p>Connaissances et compétences en pédagogies (non spécifiées);</p> <p>Notion de risque imminent et d'adaptation de l'intervention en conséquence;</p> <p>Approches d'intervention;</p> <p>Approche circulaire (tourner, chercher, essayer de comprendre la globalité);</p> <p>Conception claire du rôle de la personne conseillère d'orientation, de l'évaluation dans le temps de l'apprentissage, de la relation par la coconstruction, d'une rencontre initiale en orientation qui vise le recueil d'informations;</p> <p>Approche cognitive comportementale de 3^e vague : Acceptation et engagement;</p> <p>Grille de clarification et d'évaluation de besoin qui provient de l'animation de groupe de codéveloppement;</p> <p>Principe d'objectivité et de rigueur dans la manière d'être avec la PS;</p>

	<p>Discrétion dans la discussion de cas et respect des limites; Prise en compte du contexte de travail de la PS dans ses défis; Respect de la confidentialité du client et de la PS; Types d'intelligence de la PS; Métacommuniquer sur le processus de supervision; Plonger dans la pratique de l'autre considérant les différences de culture et les codes propres au milieu; Différents types de rétroaction.</p>
C	Stratégies spécifiques d'intervention
	<p>Stratégies de prise de notes : information + évolution pendant la rencontre; Stratégies pour évaluer le développement de la PS, l'atteinte des objectifs avec au départ, une clarification de l'objectif d'apprentissage; Usage de la méditation au début de la rencontre; Évaluation en continu de la demande initiale; Exploration de la pratique en orientation de la PS; Validation de ses perceptions auprès de la PS; Planification des objectifs en début de rencontre; Offre de pistes de solutions basées sur ses expériences; Communication de ses intentions d'intervention; Interventions d'évaluation, de rétroactions positives et qui suscitent la réflexion; Apport de suggestions et de conseils; Identifications des forces de la PS; Communication de rétroactions sur les sujets abordés par la PS et des suggestions, de bons coups de la PS et de mise en contexte des mauvais et d'explications afin de mieux comprendre les défis rencontrés; Stratégies d'interventions caractérisées par la centration sur les forces de la personne, les principes de petits pas, la croyance au potentiel humain et à la mise en action; Retour fréquent sur les objectifs en rencontre de SC et le relevé des changements, si petits soient-ils Communication d'analyses de la situation à la personne auprès de laquelle elle intervient.</p>
D	Expériences passées
	<p>Expériences à titre de PS (sans préciser ce qui en découle); Expérience de réflexions éthiques en orientation.</p>

APPENDICE A

RÉPERTOIRE DES PROFILS DE COMPÉTENCES À LA SUPERVISION CLINIQUE

1	<p>Supervision Interest Network, Association for Counselor Education and Supervision (ACES) / États-Unis/1990</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 11 compétences, dont les deux premières sont davantage des prérequis ou encore des caractéristiques imprécises. Les compétences ne sont pas retranscrites puisqu'elles le sont dans la section suivante. ✓ Les neuf autres éléments sont des énoncés formulés comme une compétence.
2	<p>Supervision Interest Network, Association for Counselor Education and Supervision (ACES) / États-Unis/2011</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Version actualisée de celle de 1990. 12 catégories sont développées : 1) amorce de la supervision, 2) établissement des objectifs, 3) formulation des commentaires, 4) déroulement de la supervision, 5) relation de supervision, 6) considérations sur la diversité et la défense des droits, 7) considérations éthiques, 8) documentation, 9) évaluation, 10) formes de supervision, 11) superviseur, 12) préparation du superviseur.
3	<p>American Board of examiners in Clinical Social Work / États-Unis/2002</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Un profil qui contrairement aux autres implique des niveaux de compétences professionnelles : 1) niveau de pratique de cycle supérieur, 2) niveau de pratique autonome – niveau du permis d'exercice, 3) niveau de pratique avancée (niveau agrégé) ✓ Plutôt que de présenter des énoncés de compétences, le profil est présenté de manière développementale, du premier au troisième niveau.
4	<p>The Association of State and provincial Psychology Boards / États-Unis/2003</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Un profil présenté à l'aide de trois catégories : 1) connaissances, 2) habiletés, 3) attitudes et valeurs.
5	<p>Falender et al. / États-Unis/2004</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Un profil présenté à l'aide de six catégories : 1) connaissances, 2) habiletés, 3) valeurs, 4) enjeux prioritaires du contexte social, 5) formation aux compétences de supervision, 6) évaluation des compétences de supervision. ✓ Les catégories 5 et 6 ne sont pas des compétences, mais plutôt les moyens de développer la compétence à superviser et une validation de la compétence.

6	<p>Substance Abuse and Mental Health Services-Administration U.S. Department of Health and Human Services / États-Unis/2007</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Le profil de compétences présente cinq catégories : 1) théories, rôles et modalité de la supervision clinique, 2) leadership, 3) alliance de supervision, 4) pensée critique, 5) gestion et administration de l'organisation.
7	<p>American Association for Marriage and Family Therapy / États-Unis/2007</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Un profil qui intègre neuf compétences : 1) modèles de supervision, 2) modèle de supervision personnel, 3) faciliter les relations thérapeute-client et superviseur-thérapeute, 4) évaluer et cerner les problèmes relationnels, 5) structurer la supervision/résoudre des problèmes/mettre en œuvre des interventions de supervision, 6) aborder des problématiques particulières, 7) sensibilité aux variables contextuelles, 8) connaissances des enjeux éthiques et juridiques de la supervision, 9) être au fait des exigences et des procédures de supervision de stagiaires en vue d'une adhésion.
8	<p>Association of Social Work Boards / États-Unis/2009</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Le profil de compétences est présenté en six domaines : 1) relation et processus de supervision, 2) supervision de la pratique du supervisé, 3) relations professionnelles, 4) contexte de travail, 5) évaluation, 6) formation continue et responsabilité professionnelle.
9	<p>National Career Development Association – Career Counsellors / États-Unis/2009</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Deux principales compétences, dont la deuxième est détaillée en quatre éléments : 1) connaissances des modèles et des théories de supervision, 2) aptitude à fournir une supervision efficace aux intervenants en développement de carrière possédant divers niveaux d'expérience.
10	<p>Behavior Analyst Certification Board / États-Unis/2012</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Le profil de compétences se présente en six énoncés : 1) raison d'être de la supervision, 2) caractéristiques importantes de la supervision, 3) formation aux techniques d'analyse comportementale, 4) prestation de rétroaction sur la performance, 5) évaluation des effets de la supervision, 6) développement professionnel continu. ✓ Le 3^e énoncé réfère davantage à une approche spécifique reliée (analyse du comportement) qu'à des compétences génériques.
11	<p>Guidelines for Clinical Supervision in Health Services Psychology / États-Unis/2014</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Le profil de compétences est présenté à partir de six domaines : 1) compétence du superviseur, 2) diversité, relation de supervision, 3) professionnalisme, 4) appréciation/évaluation/rétroaction, 5) problèmes de compétence professionnelle, 6)

	<p>considérations éthiques, juridiques, réglementaires.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Le premier domaine « compétence du superviseur » porte à confusion en raison de l'utilisation du vocable « compétence ».
12	<p>Centre de toxicomanie et de santé mentale / Canada/2008</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Un profil présenté à l'aide de six catégories : 1) connaissances, 2) habiletés, 3) valeurs, 4) contexte social, 5) formation aux compétences de supervision, 6) évaluation des compétences de supervision. ✓ Les catégories 5 et 6 ne sont pas des compétences, mais plutôt les moyens de développer la compétence à superviser et une validation de la compétence. ✓ Ce profil est fortement inspiré de Falender <i>et al.</i> (2004).
13	<p>Health Workforce Australia, Human Capital Alliance / Australie/2012</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Présente le profil à partir de quatre niveaux de compétence : 1) activité de supervision clinique dans un contexte connu et stable et sous supervision, 2) supervision clinique de façon autonome dans un contexte défini, selon des paramètres établis, 3) supervision clinique de façon autonome dans un contexte changeant et selon de larges paramètres, 4) leadership en supervision clinique et développement des systèmes, des processus, des ressources en vue d'améliorer la pratique de supervision clinique. ✓ Plutôt que de présenter des énoncés de compétences, le profil est présenté de manière développementale, du premier au quatrième niveau.
14	<p>Health Workforce Australia / Australie/2013</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Le profil de compétences est présenté en trois catégories : 1) supervision clinique, 2) sécurité et qualité de la supervision clinique, 3) organisation.
15	<p>British Psychological Society's Centre for Outcome Research and effectiveness (CORE) / Royaume-Uni/2007</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ce modèle découle des travaux de Pilling et Roth (2008). ✓ Le profil de compétences est présenté en quatre dimensions : 1) compétence de supervision générique, 2) compétence de supervision particulière, 3) cas d'utilisation de la supervision dans les modèles ou des contextes particuliers, 4) métacompétences. ✓ La troisième dimension « cas d'utilisation de la supervision dans les modèles ou des contextes particuliers » permet l'adaptation du profil à différentes approches d'intervention.
16	<p>Lombardo (2007), États-Unis</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Il présente 10 connaissances spécifiques (Critical Knowledge Competencies) du superviseur en counseling de carrière : 1) interinfluence entre les enjeux de carrière et autres enjeux de

	<p>vie personnelle, 2) enjeux éthiques et légaux reliés au counseling de carrière, 3) théories et modèles du développement de carrière, 4) évaluation psychométrique, 5) modèle de développement humain et du développement de carrière, 6) enjeux éthiques et légaux à la supervision, 7) théories, approches et pratiques générales du counseling, 8) styles d'apprentissage et leurs applications dans le développement de la pratique du développement de carrière, 9) mise à jour des ressources en informations scolaires et professionnelles, 10) technologie de l'information et de la communication.</p> <p>✓ Les connaissances 6 et 7 ne sont pas spécifiques à la supervision de professionnels du counseling de carrière.</p>
--	---

APPENDICE B

SEPT DÉFINITIONS DE LA SUPERVISION CLINIQUE

Bernard et Goodyear (2014)	« Supervision is an intervention provided by a more senior member of a profession to a more junior colleague or colleagues who typically (but not always) are members of that same profession. This relationship is evaluative and hierarchical, extend over time, and has the simultaneous purposes of enhancing the professional functioning of the more junior person(s); monitoring the quality of professional services offered to the clients that she, he, or they see; and serving as a gatekeeper for the particular profession the supervisee seeks to enter. » (p. 9).
Lecomte et Savard (2012)	« À l’instar de plusieurs auteurs, nous considérons la supervision comme un processus d’apprentissage unique qui se singularise par ses objectifs, ses procédures, méthodes et ses modalités d’évaluation » p.(342) (...) « La supervision clinique vise à créer un espace intersubjectif de réflexion permettant à l’intervenant d’explorer, de comprendre et de modifier son autorégulation et sa régulation interactive pour arriver à offrir des réponses optimales. » (p. 348).
Milne et Watkins (2014)	« The formal provision, by approved supervisors, of a relationship-based education and training that is work-focused and which manages, supports, develops, and evaluate the work of colleague/s. It therefore differs from related activities, such as mentoring and therapy, by incorporating an evaluative component and by being obligatory. The main methods that supervisors use are corrective feedback on the supervisee’s performance, teaching, and collaborative goal-setting. The objectives of supervision are normative (e.g., case management and quality control issues), restorative (e.g. encouraging emotional experiencing and processing, to aid coping and recovery), and formative (e.g., maintaining and facilitating the supervisee’s competence, capability, and general effectiveness). These objectives could be measured by current instrument (e.g. Teacher’s PETS; Milne, James, Keegan et Dudley, 2002) » (p. 4).
Cournoyer et Martin (2017)	« Super » « viser », c’est porter par-dessus (super) un regard sur l’expérience souvent incomplète, incertaine, indécise d’un autre (vision) au travers d’un processus interactif de soutien formateur (Bernard et Goodyear, 2009) dont l’issue — la mobilisation et le développement de compétence — s’opère en contexte de pratiques plurielles et contextualisées (Shepard et Martin, 2012). La supervision est un processus unique et engagé de communication, d’apprentissage, de résolution de problème, de conscientisation et d’épanouissement (Corey, Haynes, Moulton et Muratori, 2010) à des fins de pratiques professionnelles plus autonomes, objectivées, efficaces et significatives, tant pour le professionnel supervisé, que pour la profession et le public concerné par son action (Corey et al. 2010) (p. 236).
Proctor et Inskipp (2014)	« It is consultative, exploratory, and essentially non-judgmental, not ordinarily a time to declare what the supervisee must do. It is a boundaries, purposeful relationship with time limits and defined tasks and responsibilities, which means it is not a friendship. (...) It is designed to support and enable reflective practice.

	(...) In supervision it is primarily a confidential space where messy emotions provoked but the supervisee's work or affecting their performance can be reviewed, contextualized and released. Developmental issues can emerge, and plans can be made to increase knowledge, skills, or emotional awareness in order to cope better with the work. » (p. 14).
Falender et Shafranske (2014)	Supervision is a distinct professional activity in which education and training aimed at developing science-informed practice are facilitated through a collaborative interpersonal process. It involves observation, evaluation, feedback, the facilitation of supervisee self-assessment, and the acquisition of knowledge and skills by instruction, modeling and mutual problem solving. In addition, by building on the recognition of the strengths and talents of the supervisee, supervision encourages self-efficacy. Supervision ensures that clinical consultation is conducted in a competent manner in which ethical standards, legal, prescriptions, and professional practices are used to promote and protect the welfare of the client, the profession, and society at large (p. 3).
Storm et Todd (2014)	Most agree that supervision is where one professional (who we call supervisee) hoping for guidance enters into a learning relationship with another professional (who we call supervisor) with a mutual goal of advancing the supervisee's clinical and professional competencies while ensuring quality services to clients. Although systemic supervisors perform the same normative (i.e., gatekeeping), restorative (i.e. mentor et evaluator) and formative (i.e. developing supervisee's competence and capabilities) functions as other supervisors (Milne, Aylott, Fitzpatrick et Ellis, 2009), they are always mindful of their systemic/relational paradigm and the following key premises that we believe underlay systemic supervision (p. 1-2).

APPENDICE C

PRINCIPALES COMPOSANTES DU PLAN DE COURS DE LA FORMATION À LA SUPERVISION CLINIQUE

DESCRIPTION DU COURS

Développer les bases de compétences en supervision clinique chez des personnes professionnelles intéressées à cette pratique en contexte de counseling de carrière. Les principales compétences à développer sont :

- **Éthique et déontologie** : A) Aider la PS à agir en conformité au code d'éthique et de déontologie de la profession de conseillère et conseiller d'orientation. B) Agir en conformité aux principes éthiques de supervision clinique.
- **Approche, modèles théoriques et pratiques** : A) Aider la PS à mieux comprendre et à faire un usage adéquat et efficace d'approches et de modèles théoriques et pratiques d'évaluation et d'intervention en orientation professionnelle. B) Faire un usage adéquat et efficace d'approches et de modèles théoriques et pratiques d'évaluation et d'intervention en supervision clinique.
- **Alliance** : A) Créer et maintenir une alliance de travail avec la PS en structurant la supervision (en groupe ou en individuel). B) Créer et maintenir une alliance de travail avec la PS en l'aidant à présenter l'information pertinente en relation avec ses objectifs de supervision. C) Créer et maintenir une alliance de travail avec la PS en l'aidant à développer sa pratique réflexive. D) Créer et maintenir une alliance de travail avec la PS en usant de méthodes variées pour lui donner une rétroaction précise et constructive.
- **Stratégies pédagogiques** : Aider la PS par l'emploi de stratégies pédagogiques afin de favoriser l'intégration de ses apprentissages en contexte de supervision.
- **Évaluation du développement** : Évaluer de manière rigoureuse le niveau de développement de la PS et ses progrès.
- **Pratique réflexive de la personne superviseure** : Pratiquer la supervision clinique de manière réflexive en identifiant ses propres limites, en agissant en conséquence et en étant en mesure d'évaluer sa pratique.

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT

- Le cours se déroule principalement en classe virtuelle et intègre différentes formules pédagogiques : exposés magistraux, mises en situation, simulations, exercices pratiques de supervision clinique et discussions de groupe.
- Il comporte également la réalisation de deux (2) rencontres de supervision clinique auprès de pairs professionnels du counseling de carrière et deux ateliers d'intervention. Ces rencontres sont enregistrées sous format audiovidéo à l'aide de Zoom. À cela s'ajoute deux heures de supervision de sa propre pratique de supervision avec la personne superviseure-enseignante afin de favoriser un réinvestissement actif de ses apprentissages et la poursuite de son développement de compétences.
- La structure de l'activité pédagogique est principalement inspirée du cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) de manière à ce que les expériences de pratique de la supervision soient suivies de périodes d'observation et de réflexion de sa pratique, de conceptualisation dynamique (la

personne superviseure, la PS, la personne cliente de cette dernière, les relations et les interventions) et d'une nouvelle expérimentation pour favoriser un réinvestissement actif des apprentissages.

- La réussite du cours nécessite 1) l'acquisition de notions et de concepts relatifs aux théories, aux modèles et aux approches couverts, et ce, évaluée la production d'une synthèse de son approche de supervision clinique, 2) le développement de compétences à superviser évalué de manière formative (la première heure d'intervention directe en supervision clinique) et de manière sommative (la dernière heure d'intervention directe en supervision clinique), et 3) la production d'analyses de pratique écrites de ses compétences développées et à développer évaluée à partir d'une grille d'explicitation.

DÉROULEMENT DE LA FORMATION

Formation totalement offerte en ligne – modalités synchrone et asynchrone		
Semaine	Contenu	Évaluation
Module 1 - Introduction		
1 Mardi 8 sept. 18 h à 21 h Cours ZOOM avec Chantal et Louis	Présentation du cours, son fonctionnement et ses évaluations Faire connaissance Normes de groupe et confidentialité Définir la supervision clinique Planification du Module 2	
Module 2 – Phases expérimentation active et observation réfléchie apprentissage en mode synchrone et asynchrone		
2	Prendre rendez-vous avec la PS, planifier la rencontre via ZOOM Première rencontre de télé supervision enregistrée	Démonstration des compétences (formatif)
3	Production des analyses de pratique à la maison Soutien virtuel et individualisé par l'équipe formatrice pour la production des analyses de pratique – Prenez rendez-vous par courriel	
4 Mardi 29 sept. 18 h à 19 h 30 Cours ZOOM avec Chantal et Louis	Préparation au travail : « Mon approche de supervision clinique » Rencontre d'analyse constructive avec Louis et selon nos horaires respectifs. Prenez rendez-vous. Poursuite de la production de vos analyses de pratique	
Module 3 : Phase conceptualisation – apprentissage en mode asynchrone et synchrone		

<p>5 à 10 6 octobre au 16 novembre</p> <p>10 novembre 18 h à 21 h Cours ZOOM avec Chantal et Louis</p>	<p>Approches et modèles théoriques Alliance de travail Rôles et responsabilités des personnes supervisées et superviseuses Modèles de développement de l'intervenant, développement du superviseur Éthique et évaluation Intervention en supervision, télé-supervision Production de « Mon approche de supervision clinique »</p>	<p>Semaine 5 : Remise de vos analyses de pratique</p> <p>Semaines 5 à 10 Publication de 6 demandes d'aide et de 6 réponses d'aide aux pairs sur le forum</p>
---	---	--

ÉLÉMENTS D'ÉVALUATION

Explication des éléments d'évaluation	Valeur (%)	Remise
<p>Mon approche de supervision clinique (CPSC)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Création d'une affiche synthèse de son approche de supervision clinique • Évaluation individuelle • Critères d'évaluation : consulter la grille sur Moodle 	20 %	24 novembre
<p>Analyse de pratique (AP1 et AP2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyse de sa pratique qui vise le développement d'une pratique réflexive et à partir d'une grille d'explicitation à l'écrit • Analyse à partir de 6 domaines de compétences • Évaluation individuelle • Critères d'évaluation : consulter la grille sur Moodle 	35 %	Deux remises : 5 ^e semaine 21 décembre
<p>Forum conceptuel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Six commentaires « demande d'aide » • Six réponses d'aide à un collègue • Évaluation individuelle • Consulter la grille sur Moodle 	10 %	Pendant le module 3 Remise du document à évaluer : 17 novembre
<p>Compétences en supervision clinique (R1SC et R2SC)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expérimentation de deux supervisions à titre de superviseur-apprenti qui vise la démonstration de compétences à superviser en situation réelle auprès de pairs • Évaluation individuelle • La première expérience : évaluation formative • La deuxième expérience : évaluation sommative • Critères d'évaluation : consulter la grille sur Moodle 	35 %	(formatif) semaine 2 (sommatif) entre semaine 13 et 14

APPENDICE D

COMPORTEMENTS DE SUPERVISION CLINIQUE COMMENTÉS

Comportement	La personne superviseure...
1	Identifie les besoins d'apprentissage de la PS.
	Ce que la personne a besoin d'apprendre selon le défi rencontré en orientation. Discussion sur le besoin d'apprentissage. Parfois le besoin est présenté clairement par la PS, dans ce cas, la personne superviseure peut clarifier le besoin. Lorsqu'il n'est pas évoqué par la PS, la personne superviseure invite le PS à nommer et clarifier son besoin. Les besoins d'apprentissage peuvent être discutés au début d'une rencontre et à d'autres moments pour les ajuster si pertinent.
2	Clarifie les objectifs et la direction de la supervision.
	La PS nomme ou reprend clairement l'objectif, puis aide la PS à le déconstruire en sous-objectifs au besoin avec la PS. La personne superviseure propose des directions au sujet de la manière dont peut se dérouler la supervision et la PS nuance, accepte, ou pas. Une discussion peut suivre dans le cas d'un refus, par exemple ou d'une tension ressentie. La personne superviseure peut aussi préciser ce qui peut être fait ou pas fait selon les objectifs et le temps imparti. Les objectifs et la direction de la supervision peuvent être discutés au début d'une rencontre et à d'autres moments dans la rencontre pour les ajuster si pertinent.
3	Explique la procédure à suivre en SC.
	La personne superviseure explique le cadre et le contexte de la SC et spécifie les procédures, notamment la confidentialité, la durée de la rencontre, ses habitudes de fonctionnement. La procédure peut être adaptée selon la situation rencontrée.
4	Négocie des décisions mutuelles concernant la direction nécessaire aux expériences d'apprentissage de la PS.
	Discussion entre la PS et superviseure au sujet de la manière de conduire les expériences d'apprentissage. La personne superviseure propose un moyen concret pour faciliter l'apprentissage, elle permet à la PS d'exprimer son point de vue, ce qu'elle souhaite aussi proposer. Les deux parties doivent être en accord en tenant compte de ce qui est le plus pertinent au sujet des objectifs et proximal sur le plan de l'apprentissage.
5	Fournit des rétroactions spécifiques sur la conceptualisation de la PS à l'égard des préoccupations de la personne cliente.
	La personne superviseure peut demander à la PS comment elle conçoit les préoccupations/défis de la personne cliente auprès de laquelle elle intervient dans le cas où ce n'est pas exprimé d'emblée. De plus, elle fournit une rétroaction face aux éléments de conceptualisation, en validant et en ajoutant des contenus formateurs au besoin.
6	Fournit des rétroactions spécifiques au sujet de la façon dont la PS personnalise ses interventions en orientation.

	La personne superviseure peut demander à la PS comment elle tient compte de qui elle est comme personne dans ses interventions, de la manière dont elle passe du générique comme intervention à du spécifique tout en tenant compte des personnes clientes, et ce, si ce n'est pas exprimé d'emblée. De plus, elle fournit une rétroaction sur cette personnalisation en précisant des éléments, en validant et en ajoutant des contenus formateurs au besoin.
7	Détermine à quel point la PS a développé et appliqué sa propre conception de l'orientation.
	La personne superviseure va explorer les réflexions de la PS sur les fondements de ses interventions, notamment eu égard à son rôle de c.o. Elle peut aussi explorer les potentiels conflits de valeur à partir de modèles enseignés ou valorisés par la communauté ou encore par la personne superviseure.
8	Identifie les forces professionnelles et personnelles de la PS, de même que ses faiblesses.
	La personne superviseure relève les savoirs de la PS qui sous-tendent ses interventions. Discute ce qui fonctionne ou pas avec la personne cliente. Il peut y avoir un problème dans le fonctionnement professionnel du c.o. qui n'est pas abordé ou identifié par la PS, la personne superviseure peut, pas à pas, l'aborder et soumettre des hypothèses.
9	Clarifie autant les besoins personnels (maniérisme comportemental, crises personnelles, apparence, etc.) que professionnels de la PS qui affecte le processus d'orientation.
	Il peut être difficile pour la personne superviseure de l'observer quand elle n'a pas accès à une vidéo de la pratique de la PS. Toutefois certains éléments peuvent être observés en rencontre de SC ou encore relevés par la PS ou encore par sa clientèle. Cela peut aussi se traduire par un besoin que la PS amène dans ses rencontres de SC et qui évoque des façons d'être qui affectent la relation avec les personnes cliente.
10	Effectue des interventions de supervision appropriées incluant des jeux de rôles et l'inversion de rôles.
	Pour ce comportement, c'est uniquement le jeu de rôles et l'inversion de rôles qui sont observés. Au début d'une relation de SC, c'est habituellement sous l'initiative de la personne superviseure qu'une telle proposition est communiquée notamment dans l'objectif d'expérimenter une communication, une intervention en toute sécurité et d'oser le faire.
11	Donne directement des suggestions et des conseils.
	La personne superviseure donne de nouvelles pistes de réflexion, d'action, d'intervention et suscite l'opinion de la PS sur les suggestions et conseils formulés afin qu'elle puisse les adapter à son style de pratique et à son niveau de développement.
12	Enseigne : en informant et en éduquant.

	La personne superviseure apporte des contenus d'informations théoriques, des modèles, des exemples d'intervention, les explique, nuance et bonifie, voire ajuste au besoin ce que la PS possède déjà comme théories et approches d'intervention.
13	Améliore la compréhension, incluant sa complexité. Par les interventions de la personne superviseure, la compréhension de la PS s'améliore. Cette compréhension peut porter sur la PS elle-même, sur la personne cliente, sur la dynamique relationnelle client.e/intervenant.e ou celle supervisé.e/superviseur.e.
14	Démontre des habiletés dans l'application de techniques d'orientation ajustées au contexte de travail. Le contexte de travail est ici relatif à celui de la PS. La personne superviseure propose en donnant des exemples clairs ou simule des techniques pouvant être pertinentes. La personne superviseure doit être habile pour avoir un apport de nouvelles techniques. À la suite d'une mise en situation ou d'explications concrètes, la personne superviseure questionne la PS sur la manière dont elle reçoit ces techniques et dans quelle mesure elle se sent apte à les tenter.
15	Utilise des outils pour soutenir la SC. La personne superviseure intègre en rencontre de SC des outils qui facilitent le travail de SC. Ces outils peuvent être multiples, par exemple une vidéo, une cartographie, des graphiques, des matrices ou tout autre objet facilitant l'apprentissage en contexte de SC. Elle peut aussi montrer de l'ouverture et questionner la PS sur ses propres outils qu'il pourrait être pertinent d'utiliser en rencontre de SC.
16	Formule : résume, analyse, synthétise et explique. La personne superviseure use de stratégies de communication qui porte sur l'ensemble des contenus qu'elle juge pertinents. Elle peut résumer, pour mieux repartir, faire le point, se sortir d'une impasse. Elle peut communiquer ses analyses, soit de distinguer ce qui est le plus important, le plus sensible et proposer des liens). Elle peut synthétiser en rassemblant les éléments centraux à la discussion elle peut proposer des explications au sujet des problématiques rencontrées, des dynamiques, etc.
17	Écoute : est présent. L'écoute se traduit par une présence active et chaleureuse sur le plan du non verbal, sans hâte de prendre la parole en tolérant les silences. La présence démontre sans équivoque l'attention de la personne superviseure pour la PS.
18	Questionne : recueille l'information. La personne superviseure pose des questions, souvent ouvertes, pour recueillir de l'information pertinente à une compréhension suffisante de la situation pour explorer le vécu de la PS. Les questions servent aussi à rentrer en spécificité et en profondeur, lorsque le moment est opportun, à propos des sujets les plus importants. Les questions ne sont pas enfilées l'une après l'autre, au contraire la personne superviseure laisse un temps appréciable à la PS pour répondre.

19	Utilise des habiletés de confrontation quand il identifie des incohérences chez la PS.
	La personne superviseure repère et communique une incohérence dans le discours de la PS qui a un impact peu favorable sur sa mise en action, sur ses interventions, sur ses objectifs, etc.
20	Fait ressortir les sentiments de la PS lors de ses séances d'orientation ou de consultation.
	La personne superviseure prend le temps, lors de l'écoute du vécu de la PS face à ses rencontres avec les personnes clientes, de refléter ses émotions et sentiments.
21	Fait ressortir les perceptions de la PS à l'égard de la dynamique du counseling d'orientation.
	La personne superviseure permet à la PS de connecter avec ses perceptions, non pas uniquement au sujet d'elle-même ou de la personne cliente, mais bien au sujet du produit de cette dynamique, celle-ci pouvant faciliter le processus de supervision, comme l'entraver.
22	Crée des conditions facilitantes à la supervision clinique (empathie, concrétude, respect, authenticité, immédiateté).
	La personne superviseure, par la mobilisation en continue de ses compétences relationnelles de base facilite le déroulement de la rencontre de SC.
23	Décrit ses propres tendances à composer avec les relations interpersonnelles.
	La personne superviseure communique à la PS comment elle arrive à composer avec des particularités dans les relations interpersonnelles qui peuvent être plus exigeantes. Elle peut aussi communiquer comment elle a appris à le faire.
24	Donne de l'information négative ou positive, verbale ou écrite dans l'intention d'affaiblir ou de renforcer des aspects précis du comportement, des pensées ou des sentiments de la PS.
	La personne superviseure communique une rétroaction sur un aspect très précis sur le comportement en orientation, les pensées ou les sentiments de la PS. Cette rétroaction vise à les renforcer ou à les amoindrir.
25	Se montre encourageante, optimiste et motivante.
	La personne superviseure démontre dans sa communication verbale et non verbale son encouragement à la PS, son optimisme face à son développement et de la motivation face aux défis rencontrés.
26	Se montre sensible aux différences individuelles.
	La personne superviseure se montre sensible aux différences individuelles (âge, genre, culture, niveau d'expérience, valeur) autant entre elle et la PS qu'entre cette dernière et la personne cliente auprès de laquelle elle intervient.
27	Se montre sensible aux besoins de la PS.
	La personne superviseure est à l'écoute des besoins nommés par la PS et ceux qui ne sont pas communiqués et qui peuvent se ressentir. La personne superviseure

	invite la PS à creuser les besoins dans un objectif de s'assurer que la SC réponde à ces derniers, dans la mesure du possible.
28	A le sens de l'humour.
	Ce qui est à repérer est l'humour initié par la personne superviseure ou lorsqu'elle enchaîne avec humour initié par la PS, le tout dans l'objectif de créer le lien de confiance, de détendre l'atmosphère et de rencontre lorsque pertinent les objectifs de discussion plus tolérables. Le seul fait de rire ne constitue pas ici de l'humour.
29	Démontre et fait respecter des standards déontologiques et éthiques.
	La personne superviseure, par des comportements bien précis et liés aux besoins de SC de la PS, démontre des standards déontologiques ou encore lors d'une discussion spécifique sur des contextes et des interventions, aborde les questions éthiques et des normes avec la PS.
30	Fait ressortir de nouvelles perspectives de la PS pour déterminer des solutions, des techniques, des réponses, etc.
	La personne superviseure aide la PS à envisager différentes perspectives selon les situations de SC rencontrées et les défis qui se présentent. Elle le fait en s'appuyant des ressources de la PS, elle l'aide à aborder un problème d'une autre manière.
31	Planifie : prise de décision concernant les actions.
	La personne superviseure invite la PS à une discussion au sujet des décisions à prendre sur le plan de l'intervention ou de tout autre aspect de la pratique pertinent. Ces actions sont souvent mobilisées vers la fin d'une rencontre. La planification peut aussi être reliée aux prochaines rencontres de SC.
32	S'attend à ce que la PS assume les conséquences de ses actions.
	Selon les conséquences positives ou négatives des interventions passées de la PS, la personne superviseure propose une discussion sur la manière d'assumer ces conséquences, tout en s'assurant que la PS ne se déresponsabilise pas.
33	Identifie ses propres forces et faiblesses en tant que personne superviseure.
	Capacité de la personne superviseure à identifier la compatibilité entre ses expertises et les besoins de la PS. Dans le cas d'un enjeu relié à un degré d'incompatibilité, la personne superviseure en discute avec la PS pour entrevoir ce qui peut être fait et la manière de combler le manque d'expertise afin de répondre aux besoins de la PS.

RÉFÉRENCES

- Abbass, A., Arthey, S., Elliot, J. et Fedak, T. (2011). Conference Supervision for Advanced Psychotherapy Training: A Practical Guide. *Psychotherapy*, 48(2), 109-118.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0022427>
- André, F., Galaup, M., et Alava, S. (2018). De l'analyse du travail à la conception d'un environnement numérique pour la formation de Masso-Kinésithérapie. *TRansFormations-Recherche en éducation et formation des adultes*, 18, 1-13. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/217>
- Alexandre, M. (2020). L'enjeu relationnel de la présence en formation à distance. *Le Tableau*, 9(6).
<https://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/lenjeu-relationnel-de-la-presence-en-formation-distance>
- Assemblée nationale du Québec (2009). *Projet de loi n° 21. Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*. Gouvernement du Québec. <https://assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-21-39-1.html>
- Atukpawa, G., Mertinko, E., Graham, E. et Denniston, J. (2012). Supervisor Training to support principle-driven practice with youth in foster care. *Children and Youth Services Review*, 34, 680-690.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.12.015>
- Aubré, C., Maboungou, É et Vandeveld, P. (2020). Tribulations d'un groupe d'intervision...ou comment se sortir de l'épreuve de la Covid-19 par l'épreuve de l'écriture. *Connexions*, 2(114), 15-26.
DOI10.3917/cnx.114.0015
- Aussel, L. et Mottier Lopez, L. (2018). L'évaluation de dispositifs par des recherches collaboratives. Enjeux d'un champ de recherche émergent. *Phronesis*, 7(1), 1-6.
<https://id.erudit.org/iderudit/1044251ar>
- Baker, S. B., Exum, H. A. et Tyler, R. E. (2002). The Developmental Process of Clinical Supervisors in Training: An Investigation of the Supervisor Complexity Model. *Counselor Education and Supervision*, 42, 15-30. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2002.tb01300.x>
- Barker, K. K. et Hunsley, J. (2013). The Use of Theoretical Models in Psychology Supervisor Development Research From 1994 to 2010: A systematic Review. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 54(3), 176-185. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0029694>
- Bastien C. (1984). Réorganisation et construction de schèmes dans la résolution de problèmes. *Psychologie française*, 29(3-4), 243-246.
- Bégin, K. et Renaud, J. (2012). Emploi qualifié et sous-qualifié chez les travailleurs immigrants sélectionnés du Québec : cheminements en emploi et effet de la grille de sélection. *Recherches sociographiques*, 53(2), 287-313. <https://doi.org/10.7202/1012402ar>
- Bernard, J. M. et Goodyear, K. R. (2019). *Fundamentals of clinical supervision* (6^e éd.). Pearson.

- Bernard, J. M. et Goodyear, K. R. (2014). *Fundamentals of clinical supervision* (5^e éd.). Pearson.
- Bernard, J. M. et Goodyear, K. R. (1998). *Fundamentals of Clinical Supervision* (2^e éd.). Pearson.
- Bernaudo, J. L. (2016). Le « sens de la vie » comme paradigme pour le conseil en orientation. *Psychologie Française*, 61(1), 61-72. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.06.004>
- Best, D., White, E., Cameron, J., Guthrie, A., Hunter, B., Hall, K., Leicester, S. et Lubman, D. I. (2014). A Model for Predicting Clinician Satisfaction with Clinical Supervision. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 32(1), 67-78. <https://doi.org/10.1080/07347324.2014.856227>
- Bichsel, N. et Conus, P. (2017). La stigmatisation : un problème fréquent aux conséquences multiples. *Revue médicale Suisse*, 13, 478-481. https://www.revmed.ch/view/436968/3748571/RMS_551_478.pdf
- Bishop, F. L. (2015). Using mixed methods research designs in health psychology: An illustrated discussion from a pragmatist perspective. *British Journal of Health Psychology*, 20, 5-20. <https://doi.org/10.1111/bjhp.12122>
- Bloom, B. S. (2005). Effects of continuing medical education on improving physician clinical care and patient health: A review of systematic reviews. *International Journal of Technology assessment in Health Care*, 21(3), 380-385. <https://doi.org/10.1017/s026646230505049x>
- Bluestone, J., Johnson, P., Fullerton, J., Carr, C., Alderman, J. et BonTempo, J. (2013). Effective in-service training design and delivery: evidence from an integrative literature review. *Human Resources for Health*, 11(51), 2-26. <https://doi.org/10.1186/1478-4491-11-51>
- Bordeleau, M. et Joubert, K. (2017). La santé mentale des jeunes : certains consultent, d'autres pas. Qui sont-ils? *Zoom santé*, 62. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/no-62-la-sante-mentale-des-jeunes-certains-consultent-dautres-pas-qui-sont-ils-serie-enquete-sur-la-sante-dans-les-collectivites-canadiennes.pdf>
- Borders, L. D. et Leddick, G. R. (1987). *Handbook of counseling supervision*. American Association for Counseling and Development.
- Borders, L. D., Bernard, J. M., Dye, A. H., Fong, M. L., Henderson, P. et Nance, D. W. (1991). Curriculum Guide for Training Counseling Supervisors: Rationale, Development, and Implementation. *Counselor Education And Supervision*, 31, 58-80. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1991.tb00371.x>
- Bordin, E. S. (1979). The Generalizability of the Psychoanalytic Concept of the Working Alliance. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 16(3), 252-260. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0085885>
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. PUF.
- Bouvard, G. (2020). L'intervision : lieu de créativité du psychologue clinicien. *Le journal des psychologues*, 2(374), 45-48. <https://doi.org/10.3917/jdp.374.0045>

- Bowles, N. et Young, C. (1999). An Evaluative study of clinical supervision based on Proctor's three functions interactive model. *Journal of Advanced Nursing*, 30(4), 958-964.
<https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1999.01179.x>
- Butterworth, T., Bell, L., Jackson, C. et Pajnkihar, M. (2008). Wicked spell or magic bullet? A review of the clinical supervision literature 2001-2007. *Nurse Education Today*, 28, 264-272.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2007.05.004>
- Briand, C. et Larivière, N. (2020). Les méthodes de recherches mixtes. Illustration d'une analyse des effets cliniques et fonctionnels d'un hôpital de jour psychiatrique. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2^e éd., p. 775-801). Presses de l'Université du Québec.
- Bronson, M. K. (2001). Supervision of career counseling. Dans L. J. Bradley et N. Ladany (dir.), *Counselor supervision: Principles, process, and practice* (3^e éd., p. 222-244). Brunner-Routledge.
- Cadieux, N. et Marchand, A. (2014). Détresse psychologique chez les professionnels et professionnelles exerçant une profession réglementée : facteurs explicatifs et pistes de réflexion. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 34(3), 15-35.
<https://www.cjcmh.com/doi/10.7870/cjcmh-2014-025>
- Cellérier G. (1979). Structures cognitives et schèmes d'action II. *Archives de psychologie*, 47(181), 107-122. https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/GC79_structcog_schemes_II.pdf
- Chaubet, P., Corraera Molina, E., Gervais, C., Grenier, J., Verret, C. et Trudelle, S. (2016). Vers une démarche d'ingénierie inverse pour étudier la réflexion sur la pratique et ses situations de déclenchement. Illustration sur quatre études. *Approches inductives*, 3(1), 91-124.
<https://doi.org/10.7202/1035196ar>
- Chauvigné, C. et Coulet, J.-C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire? *Revue française de pédagogie*, 172, 15-28.
<https://doi.org/10.4000/rfp.2169>
- Chenu, F. (2015). *L'évaluation des compétences professionnelles. Une mise à l'épreuve des notions et présupposés théoriques sous-jacents*. Peter Lang.
- Claude, I. (2015). *Les enjeux d'une implantation de rencontres de supervision clinique et de clinico-administrative auprès d'intervenants en prévention des toxicomanies en milieu communautaire* [Mémoire de Maîtrise, Université de Sherbrooke].
- Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Instituts de recherche en santé du Canada (2014). *Énoncé de politique des trois conseils. Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Gouvernement du Canada.
https://ethics.gc.ca/fra/policy-politique_tcps2-eptc2_2022.html
- Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer des compétences. *Le travail humain*, 1(74), 1-30. <https://doi.org/10.3917/th.741.0001>

- Coulet, J.-C. (2016). Les notions de compétence et de compétences clés : l'éclairage d'un modèle théorique fondé sur l'analyse de l'activité. *Activités*, 13(1), 1-33. <https://doi.org/10.4000/activites.2745>
- Cournoyer, L., Lachance, L. et Samson, A. (2017). L'action décisionnelle de carrière : processus en deux dimensions, quatre tensions. Dans J. Masdanoti, M. Bangali et L. Cournoyer (dir.), *Éducation et vie au travail : Perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation des jeunes* (p. 119-145). Presses de l'Université Laval.
- Cournoyer, L., Lepire, C. et Lachance, L. (2018). Points de convergence et de distinction entre supervision clinique en counseling et spécifique aux conseillers d'orientation québécois. *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*, 5(3), 45-50.
- Cournoyer, L. et Martin, L. (2017). Franchir les barrières pour développer une culture de supervision clinique au sein des professions du counseling au Canada. *Carriérologie*, 13(3-4), 235-251.
- Cournoyer, L. et Plourde, H. (2014). Vers une culture de supervision clinique en orientation. *L'Orientation*, 4(2), 19-24. <https://www.orientation.qc.ca/medias/iw/Orientation-Vol4-No2-aout-septembre2014.pdf>
- Cournoyer, L. et Turcotte, M. (2016). La construction sociohistorique d'une identité de profession chez les conseillers d'orientation québécois sous la perspective des interactions entre l'ordre professionnel et les acteurs du milieu. *Revue canadienne de counseling et de psychothérapie*, 50(3), 240-258. <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/61042>
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2^e éd.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. et Tashakkori, A. (2007). Editorial: Developing publishable mixed methods manuscripts. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 107-111. <https://doi.org/10.1177/1558689806298644>
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2^e éd.). SAGE Publications.
- Crook-Lyon, R. E., Presnell, J. Silva, L., Suyama, M. et Stickney, J. (2011). Emergent Supervisors: Comparing Counseling Center and Non-Counseling-Center Interns' Supervisory Training Experiences. *American Counseling Association*, 14, 34-49. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2011.tb00062.x>
- Crowne, D. P., et Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24(4), 349-354. <https://doi.org/10.1037/h0047358>
- Culloty, T., Milne, D., Sheikh, A. I. (2010). Evaluating the training of clinical supervisors: a pilot study using the fidelity framework. *The Cognitive Behaviour Therapist*, 3, 132-144. <https://doi.org/10.1017/S1754470X10000139>
- Dejean, C. et Soubrié, T. (2022). Utiliser Facebook dans un cours avec des adultes migrants. Les jeux du formel et de l'informel. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 20(1), 1-21. <https://doi.org/10.4000/rdlc.11727>

- DeKruyf, L. et Pehrsson, D.-E. (2011). School counseling site supervisor training: An exploratory study. *Counselor Education & Supervision*, 50, 314-327. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2011.tb01918.x>
- Denancé, V. et Somat, A. (2014, 28-29 octobre). *Un étayage expérimental de la conceptualisation dans l'action : les invariants opératoires dans la mise en place d'une compétence*. [Résumé]. Troisième colloque international. Conception et formation. Association RPDP en partenariat avec le Laboratoire CERS. Caen, France. doi : 10.13140/RG.2.1.3090.0564
- Demers, M.-A. (2018). Regard sur l'apport grandissant de la population immigrante au marché du travail québécois. *Flash-info. Institut de la statistique du Québec*, 19(2), 12-21.
- de Roten, Y. et Michel, L. (2009). Les mystères de la supervision à l'aune de la recherche. *Psychothérapies*, 29(4), 225-232. <https://doi.org/10.3917/psys.094.0225>
- De Stefano, J., Gazzola, N., Audet, C. et Thériault, A. (2014). Supervisors-in-Training: The Experience of Group-Format Supervision-of-Supervision. Superviseurs en formation : La méta-supervision vécue en groupe. *Canadian Journal of Counseling and Psychotherapy/Revue canadienne de counseling et de psychothérapie*, 48(4), 409-424. <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/61004>
- Dimitrakopoulou, D. et Theodorou, P. (2022). Affective Facilitation: A Framework for Surfacing Lived Experiences and Harnessing Creativity in Focus Groupe Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1-14. <https://doi.org/10.1177/16094069221133225>
- Dubois, A. (2016). L'orientation dans un contexte de réadaptation socioprofessionnelle : une situation-limite à la confluence du quotidien et du tragique. Dans G. Fournier, E. Poirel, et L. Lachance (dir.), *Éducation et vie au travail : perspectives contemporaines sur les parcours de vie professionnelle* (p. 145-175). Les Presses de l'Université Laval.
- Duchesne, C. (2011). Effectuer une transition professionnelle pour donner un sens à sa vie. *Recherches en éducation*, 11, [En ligne]. <https://doi.org/10.4000/ree.4953>
- Edwards, D., Cooper, L., Burnard, P., Hanningan, B., Adams, J., Fothergill, A. et Coyle, D. (2005). Factors influencing the effectiveness of clinical supervision. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 12, 405-414. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2005.00851.x>
- Efstation, J. F., Patton, M. J., et Kardash, C. M. (1990). Measuring the working alliance in counselor supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 322-329. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.37.3.322>
- Eid, P., Azzaria, M. et Quérat, M. (2012). *Mesurer la discrimination à l'embauche subie par les minorités racisées : résultats d'un « testing » mené dans le grand Montréal*. [Rapport de recherche]. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. <https://www.cirano.qc.ca/files/publications/2016RP-11.pdf>
- Ekstein, R. et Wallerstein, R. S. (1980). *The Teaching and learning of psychotherapy*. International Universities Press Inc.

- Epstein, R. M. et Hundert, E. M. (2002). Defining and Assessing Professional Competence. *JAMA*, 28 (2), 226-235. doi:10.1001/jama.287.2.226
- Falender, C. A. et Shafranske, E. P. (2004). *Clinical supervision: A competency-based approach*. American Psychological Association (APA).
- Falender, C. A. et Shafranske, E. P. (2012). The Importance of Competency-based Clinical Supervision and Training in the Twenty-first Century: Why Bother? *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 42(3), 129-137. <https://doi.org/10.1007/s10879-011-9198-9>
- Falender, C. A. et Shafranske, E. P. (2015). *Clinical Supervision. A competency-based approach*. American Psychological Association.
- Flick, U., Garms-Homolova, V., J, Herrmann, W., Kuck, J. et Röhnsch, G. (2012). « I Can't Prescribe Something Just Because Someone Asks for It...»: Using Mixed Methods in the Framework of Triangulation. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 97-110. <https://doi.org/10.1177/1558689812437183>
- Fournier, C. (2014). *La supervision clinique pour le maintien et le développement de la compétence des conseillères et des conseillers d'orientation en début de carrière* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/7648/Fournier_Chantal_MEd_2014.pdf?sequence=1
- Fournier, G., Lachance, L. et Bujold, C. (2009). Nonstandard career paths and profiles of commitment to life roles: A complex relation. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 321-331. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.02.001>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes de processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes de processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière Éducation.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Presses de l'Université du Québec.
- Gati, I. et Amir, T. (2011). Applying a Systemic Procedure to Locate Career Decision-Making Difficulties. *The Career Development Quarterly*, 58(4), 301-320. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2010.tb00180.x>
- Gardner, M. J., McKinstry, C. et Perrin, B. (2022). Effectiveness of allied health clinical supervision following the implementation of an organisational framework. *Health Services Research*, 22(261), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12913-022-07636-9>
- Gazzola, N., De Stefano, J., Thériault, A. et Audet, C. (2013). Learning to Be Supervisors: A Qualitative Investigation of Difficulties Experienced by Supervisors-in-Training. *The Clinical Supervisor*, 32(1), 15-39. <https://doi.org/10.1080/07325223.2013.778678>

- Gazzola, N. et Samson, A. (2017). La formation des superviseuses : enjeux et défis. *Carrièreologie*, 13(3-4), 227-234.
- Gazzola, N. et Thériault, A. (2007). Super- (and not-so-super-) vision of counsellors-in-training: Supervisee perspectives on broadening and narrowing processes. *British Journal of Guidance & Counselling*, 35(2), 189-204. <https://doi.org/10.1080/03069880701256601>
- Gazzola, N. et Thériault, A. (2018). Becoming a Counselling Supervisor in Canada: Key Elements from the Perspective of Supervisors. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 41, p. 155-173. <https://doi.org/10.1007/s10447-018-9351-1>
- Girard, L., Laurin, P., Pouliot, R. A. (1985). *Supervision Pédagogique. Fascicules 1-2-6-8*. Ministère de l'Éducation, Direction générale des régions. Montréal.
- Goigoux, R. et Vergnaud, G. (2005). Schèmes professionnels. *La Lettre de l'ARDF*, 36(1),7-10. <https://doi.org/10.3406/airdf.2005.1639>
- Golia, M. G., McGovern, A. R. (2015). If You Save Me, I'll Save You: The Power of Peer Supervision in Clinical Training and Professional Development. *British Journal of Social Work*, 45, 634-650. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct138>
- Goodyear, R., Lichtenberg, J.W., Bang, K. et Both Grag, J. (2014). Ten changes psychotherapists typically makes as they mature into the role of supervisor. *Journal of Clinical Psychology*, 70(11), 1045-1048. <https://doi.org/10.1002/iclp.22125>
- Gosselin, M. A. et Ducharme, R. (2017). Détresse et anxiété chez les étudiants du collégial et recours aux services d'aide socioaffectifs. *Service social*, 63(1), 92-104. <https://doi.org/10.7202/1040048ar>
- Gray, L. A., Ladany, N., Walker, J. A. et Ancis, J. R. (2001). Psychotherapy Trainees' Experience of Counterproductive Events in Supervision. *Journal of Counseling of Psychology*, 48(4), 371-383. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.48.4.371>
- Gravouil, J.-F. (2009). Dispositifs de supervision, métier de superviseur. *Gestalt*, 35, 23-40. <https://doi.org/10.3917/gest.035.0023>
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2023). *Code de déontologie des conseillers et conseillères d'orientation*. Chapitre c-26, r. 67.2. Gouvernement du Québec. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/C-26,%20r.%2067.2%20/#~:text=Le%20pr%C3%A9sent%20code%20d%C3%A9termine%20les,relation%20contractuelle%20avec%20le%20client.>
- Guillemette, F. et Gauthier, C. (2008). L'Approche par compétences (APC) en formation des maîtres : Analyse documentaire et critique. *Recherches & éducation, Articles Inédits*. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/84>

- Gouin, J.-A., Trépanier, S. N., Kenny, A. et Daigle, S. (2021). Le développement professionnel : sa nature, ses objectifs et ses clés de déploiement tout au long d'une carrière en milieu éducatif (Chapitre 1). Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 25-55). Presses de l'Université du Québec.
- Hadjistavropoulos, H., Kheler, M. et Hadjistavropoulos, T. (2010). Training Graduate Students to be Clinical Supervisors: A Survey of Canadian Professional Psychology Programmes. *Canadian Psychology*, 51(3), 206-212. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0020197>
- Hango, D. et Moyser, M. (2018). *Harcèlement en milieu de travail au Canada*. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/75-006-x/2018001/article/54982-fra.pdf?st=llNf-eCG>
- Haley, S. J. (2001). *The Influence of Supervision Training on Supervisor Self-Efficacy Among Doctoral Interns at University Counseling Centers* [Thèse de doctorat, Université Morgantown]. ProQuest. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/influence-supervision-training-on-supervisor-self/docview/304727906/se-2>
- Harkness, D. et Poertner, J. (1989). Research and Social Work Supervision: A Conceptual Review. *Social Work*, 34(2), 115-118. <https://doi.org/10.1093/sw/34.2.115>
- Herbert, J. T., Byun, S.-Y., Schultz, J. C., Tamez, M. et Atkinson, H. A., (2014). Evaluation of a Training Program to Enhance Clinical Supervision of State Vocational Rehabilitation Supervisors. *Journal of Rehabilitation Administration*, 28(1), 19-34.
- Herbert, J. T., Schultz, J. C., Lei, P. et Aydemir-Döke, D. (2018). Effectiveness of a Training Program to Enhance Clinical Supervision of State Vocational Rehabilitation Personnel. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 62(1) 3-17. <https://doi.org/10.1177/0034355217725721>
- Hugues, J., Baxter, S., Corrigan, F. et Iserwoog, T. (2016). Developing and Implementing Supervisor Training for Clinical Psychologist in the United Kingdom. *International Journal of Practice-based Learning in Health and Social Care*, 4(2). <https://doi.org/10.18552/ijpblhsc.v4i2.346>
- Hyrkäs, K., Appelqvist-Schmidlechner, K. et Haataja, R. (2006). Efficacy of clinical supervision: influence on job satisfaction, burnout and quality of care. *Journal of Advanced Nursing*, 55(4), 521-535. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03936.x>
- Hoffman, L. W. (1994). The training of psychotherapy supervisors: A barren scape. *Psychotherapy In Private Practice*, 13(1), 23-42. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J294v13n01_02
- Ibarra-Sáiz, M.S., Rodríguez-Gómez, G. et Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgment. *Higher Education*, 80, 137–156. <https://doi-org.ezproxy.uqar.ca/10.1007/s10734-019-00469-2>
- Jameau, A. (2015). Les connaissances professionnelles des enseignants et leur évolution à travers de l'activité. Une étude de cas en physique au collège. *Éducation et didactique*, 9(1), 9-32. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2140>

- James, I. A., Blackburn, I. M., Milne, D. L., Freeston, M. et Armstrong, P. (2005). *Supervision Training and assessment rating scale for cognitive therapy (STARS-CT)*. Instrument non publié. The Center for the health of the elderly.
- Jézégou, A. (2014). Le modèle de la présence en elearning. Une modélisation théorique au service de la pratique, notamment en contexte universitaire. Dans G. Lameul et C. Loisy (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*, (p. 112-120). de boeck Supérieur.
- Julien, M., et Gosselin, L. (2013). *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé... : avis au ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche, de la science et de la technologie*. <https://edug.info/xmlui/handle/11515/2492>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. et Turner, L. A. (2007). Toward a Definitions of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Jonnaert, P. (2017). La notion de compétence : une réflexion toujours inachevée. *Éthique publique* [En ligne], 19(1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2932>
- Jonnaert, P., Futurna, D., Ayotte-Beaudet, J.-P., Sambote, J. (2015). Vers une re-problématisation de la notion de compétence. *Chaire UNESCO de développement Curriculaire*, 34, 2-40. https://archipel.uqam.ca/7608/1/Cahier%20CUDC%2034_Vers%20une%20reproblematisation%20de%20la%20notion%20de%20compe%CC%81tences_DEC%202015.pdf
- Kaiser, T. L. et Kuechler, C. F. (2008). Training Supervisors of Practitioners: Analysis of Efficacy. *The Clinical Supervisor*, 27(1), 76-96. <https://doi.org/10.1080/07325220802221538>
- Kavanagh, D. J., Spence, S., Sturk, H., Strong, J., Wilson, J., Worrall, L., Crow, N. et Skerrett, R. (2008). Outcomes of Training in supervision: Randomised controlled trial. *Australian Psychologist*, 43(2), 96-104. <https://doi.org/10.1080/00050060802056534>
- Kazdin, A. E. (2017). *Research Design in Clinical Psychology* (5^e éd.). Pearson.
- Kahn, S. et Rey, B. (2016). La notion de compétence : une approche épistémologique. *Éducation et francophonie*, 44(22), 4-18. <https://doi.org/10.7202/1039019ar>
- Karsenti et Demers (2018). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.288 à 316). Presses de l'Université de Montréal.
- Kaslow, N. J., Borden, K. A., Alins, F. L., Forrest, L., Illfelder-Kaye, J., Nelson, P. D. (2004). Competencies Conference: Future directions in education and credentialing in professional psychology. *Journal of Clinical Psychology*, 60, 699-712. <https://doi-org.ezproxy.uqar.ca/10.1002/jclp.20016>
- Khawand Ayle, G. et Saadah, D. (2021). Construire le sentiment d'auto-efficacité par l'analyse de l'activité centrée sur les schèmes. Expérimentations d'une formation à l'éthique auprès des infirmières au Liban. *Phronesis*, 1(10), 72-92. <https://doi.org/10.7202/1076183ar>

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Ladany, N. et Inman, A. G. (2008). Developments in counseling skills training and supervision. Dans S. D. Brown et R.W. Lent (dir.), *Handbook of counseling psychology* (4^e édition, p. 338-354). Wiley.
- Ladany, N., Friedlander, M. L. et Nelson, M. L. (2005). *Critical events in psychotherapy supervision: An interpersonal approach*. American Psychological Association.
- Le Boterf, G. (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Les Éditions d'organisation.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie d'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M., Smidts, D. et Bricoult, G. (2011). Comment construire un dispositif de formation. de boeck.
- Lecomte, C., et Savard, R. (2012). La supervision clinique. Un processus essentiel pour une pratique réflexive en santé mentale. Dans T. Lecomte et C. Leclerc (dir.), *Manuel de réadaptation psychiatrique* (2^e éd., p. 331-365). Presses de l'Université du Québec.
- Lecomte, C. et Savard, R. (2017). La supervision en counseling de carrière : un processus essentiel au développement de la compétence et de l'efficacité professionnelle. *Carriérologie*, 13(3-4), 203-226.
- Lefebvre, J. (2015). *La pratique réflexive, la pensée réflexive et la réflexion : définitions et processus*. devenirinfirmiere.org. http://devenirinfirmiere.org/wp-content/uploads/2015/06/D%C3%A9finitions-Pratique-r%C3%A9flexive_Pens%C3%A9e-r%C3%A9flexive_R%C3%A9flexion-JLefebvre_VF.pdf
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'Éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Lepire, C. (2019a). Être ou ne pas être superviseure et superviseur clinique : telle est la question. *L'orientation*, 9(1), 14-17. https://www.orientation.qc.ca/files/LORIENTATION_Vol9_Num1_WEB_VF.pdf
- Lepire, C. (2019b). Supervision clinique : compétences, besoins d'accompagnement et dimension multiculturelle. *L'orientation*, 9(2), 9-14. https://www.orientation.qc.ca/files/Magazine-OCCOQ_aout-2019.pdf
- Leplat J. (2004). L'analyse psychologique du travail. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 54(2) 101-108. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2003.12.006>
- Loeber, R. et Farrington, D. P. (1994). Problems and Solutions in Longitudinal and Experimental Treatment Studies of Child Psychopathology and Delinquency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(5), 887-900. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-006X.62.5.887>
- Lombardo, J. P. (2007). *Critical competencies for career counselor supervision* [Thèse de doctorat, Marquette University].

- Magendie, E. (2019). Dynamique de transformation de la compétence de supervision des enseignants débutants : le cas de deux stagiaires en EPS en formation par alternance. *Recherche et formation* 91(2), 55-69. <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2019-2-page-55.htm>
- Majcher, J.-A. et Daniluk, J. C. (2009). The Process of Becoming a Supervisor for Students in a Doctoral Supervision Training Course. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(2), 63-71. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0014470>
- Martin, P., Kumar, S., Lizarondo, L et Tyack, Z. (2016). Factors influencing the perceived quality of clinical supervision of occupational therapists in a large Australian State. *Australian Occupational Therapy Journal*, 63, 338-346. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12314>
- Masdonati, J. et Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles : Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(2), 1-22. <https://doi.org/10.4000/osp.3776>
- Matte, L. (2011). Une confiance nouvelle. Billet du président. *L'Orientation*, 1(1), 3-6.
- Matte, L. (2015). Où se dirige l'Ordre? Billet du président. *L'Orientation*, 5(2), 2-5.
- McMahon, M. et Simons, R. (2004). Supervision Training for Professional Counselors: An Exploratory Study. *Counselor Education and Supervision*, 43, 301-309. <https://doi-org.ezproxy.uqar.ca/10.1002/j.1556-6978.2004.tb01854.x>
- Mehr, K. E., Ladany, N. et Caskie, G. I. L. (2010). Trainee nondisclosure in supervision: What are they not telling you? *Counseling and Psychotherapy Research*, 10, 103-113. <https://doi-org.ezproxy.uqar.ca/10.1080/14733141003712301>
- Merlin, C. et Brendel, J. M. (2017). A supervision training program for school counseling site supervisors. *The Clinical Supervisors*, 36(2), 304-323. <https://doi.org/10.1080/07325223.2017.1328629>
- Merri, M. et Pichat, M. (2007). *Psychologie de l'éducation. L'école* (Tome 1). Boréal éditions.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Milanovic, Y., Sanojca, E. et Tribby, E. (2021). Les réseaux professionnels en ligne : quels savoirs y sont en jeu? Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles. Faire/Se faire 2021, Sep 2021, Paris, France. <https://hal.science/hal-03731293>
- Miles, M. B. et Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). de boeck.
- Milne, D. L. (2007). An empirical definition of clinical supervision. *British Journal of Clinical Psychology*, 46, 437-447. <https://doi.org/10.1348/014466507X197415>
- Milne, D. L. (2010). Can we Enhance the Training of Clinical Supervisors? A National Pilot Study of an Evidence-Based Approach. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 17, 321-328. <https://doi.org/10.1002/cpp.657>
- Milne, D. L. et James, I. A. (2002). The observed impact of training on competence in clinical supervision. *British Journal of Clinical Psychology*, 41, 55-72. <https://doi.org/10.1348/014466502163796>

- Milne, D. L., James, I. A., Keegan, D. et Dudley, M. (2002). Teachers' PETS: A new observational measure of experiential training interactions. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 9, 187-199.
- Milne, D. L., Reiser, R. P., Cliffe, T. et Reine, R. (2013). An N=1 evaluation of enhanced CBT supervision. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 41, 210-220.
<https://doi.org/10.1017/S1352465812000434>
- Milne, D. L. et Reiser, R. P. (2017). *A Manual for Evidence-Based CBT Supervision*. Wiley Blackwell.
- Milne, D. L. et Watkins, C. E., Jr. (2014). Defining and Understanding Clinical Supervision: A Functional Approach. Dans C. E. Watkins Jr. et D. L. Milne (dir.). *The Wiley International Handbook of Clinical Supervision* (p. 1-19). Wiley Blackwell.
- Milne, D. L., Reiser, R. P. (2014). SAGE. A Scale for Rating Competence in CBT Supervision. Dans E. J. Watkins et D. L. Milne (dir.), *The Wiley International Handbook of Clinical Supervision* (p. 402-415). Wiley Blackwell.
- Milne, D. et Westerman., C. (2001). Evidence-based Clinical Supervision: rationale and Illustration. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 8, 444-457. <https://doi.org/10.1002/cpp.297>
- Milne, D. L., Sheikh, A. L., Pattison, S. et Wilkinson, A. (2011). Evidence-based Training for Clinical Supervisors: A Systematic Review of 11 Controlled Studies. *The Clinical Supervisor*, 30(1), 53-71.
<https://doi.org/10.1080/07325223.2011.564955>
- Morgan, D. L. (2014). Pragmatism as a paradigm for social research. *Qualitative Inquiry*, 20, 1045-1053.
<https://doi.org/10.1177/1077800413513733>
- Morinville, V. (1968). Le conseiller d'orientation : Entraînement et supervision. *Conseiller Canadien*, 2(4), 245-252.
- O'Donovan, A. Clough, B. et Petch, J. (2017). Is Supervisor Training Effective? A Pilot Investigation of Clinical Supervisor Training Program. *Australian Psychologist*, 52, 149-154.
<https://doi.org/10.1111/ap.12263>
- Olds, K. et Hawkins, R. (2014). Precursors to measuring in clinical supervision: A thematic analysis. *Training and Education in Professional Psychology*, 8(3). <http://dx.doi.org/10.1037/tep0000034>
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ) (2018). *Guide d'application du projet de la loi n° 21. Les activités réservées aux conseillers d'orientation : mieux les comprendre et les respecter*. <https://www.orientation.qc.ca/medias/iw/Guide-application-PL21-OCCOQ.pdf>
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ). (s.d). *L'énoncé de pertinence sociale de la profession de conseiller d'orientation*. Dans Informations pour le public/L'énoncé de pertinence sociale de la profession de conseiller d'orientation.
<https://www.orientation.qc.ca/informations-pour-le-public/le-conseiller-dorientation/lenonce-de-pertinence-sociale-de-la-profession-de-conseiller-dorientation>

- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ). (s.d). *Le profil des compétences générales des conseillers d'orientation*. <https://www.orientation.qc.ca/files/Profil-de-comp%C3%A9tences-des-conseillers-et-conseill%C3%A8res-d%E2%80%99orientation-du-Qu%C3%A9bec.pdf>
- Osterman, K. et Kottkamp, R. (2004). *Reflective practice for educators* (2^e éd.). Corwin Press.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Panadero, E., et Alqassab, M. (2019). An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer feedback, peer review, peer evaluation and peer grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1253–1278. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1600186>
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie française*, 42(1), 89-100.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses Universitaires de France.
- Patillon, T.-V., Lhotellier, L., Pelayo, F., Arnoux-Nicolas, C., Sovet, L., Loarer, E. et Bernaud, J. L. (2015). Sens de la vie, sens du travail et orientation professionnelle : un dispositif innovant d'accompagnement des adultes. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44(4). <https://doi.org/10.4000/osp.4685>
- Paulson, L. R. et Casile, W. J. (2014). Building Bridges: A pilot Program for Training and Support of Rural Supervisors. *The Clinical Supervisor*, 33(2), 204-227. <https://doi.org/10.1080/07325223.2014.981990>
- Pluye, P., García Bengoechea, E., Granikov, V., Kaur, N. et Tang, D. L. (2018). Tout un monde de possibilités en méthodes mixtes : revue des combinaisons des stratégies utilisées pour intégrer les phases, résultats et données qualitatifs et quantitatifs en méthodes mixtes. (Chapitre1). Dans M. Bujold, Q. N. Hong, V. Ridde, C. J. Bourque, M. J. Dogba, I. Vedel et P. Pluye (dir.), *Transcender les frontières disciplinaires pour affronter les défis des méthodes mixtes* (p.21-26). Cahiers scientifiques de l'ACFAS.
- Pronovost, L. et Beauchesne, A. (1990). Le petit groupe d'apprentissage comme formule pédagogique : expérimentation d'un programme d'intervention auprès de petits groupes d'apprentissages dans le cadre d'un programme de premier cycle universitaire. Éditions CRP.
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupard, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Lapierre, R. Mayer et A. P. Pires, *La Recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 114-169). Gaëtan Morin Éditeur.
- Plourde, H. (2018). Développement des compétences. Un chemin de développement des compétences à fréquenter. *l'orientation*, 8(2), 10-13. <https://www.orientation.qc.ca/medias/iw/LE28099ORIENTATION-Vol8-Num2-Web-PP.pdf>

- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Pouté M. et Coulet J.-C. (2006). Caractérisation de compétences professionnelles selon le niveau d'expérience : les apports d'une modélisation. Dans C. Chauvigné, J.-C. Coulet et P. Gosselin (dir.), *Compétences, emploi et enseignement supérieur* (p. 256-266). Université de Bretagne, Les Champs Libres.
- Prévost, P. et Roy, M. (2012). Les études de cas : un essai de synthèse. *Revue Organisations & territoires*, 21(1), 67-82. <https://doi.org/10.1522/revueot.v21n1.292>
- Proctor, B. (1986). Supervision: A co-operative exercise in accountability. Dans M. Marken et M. Payne (dir.), *Enabling & Ensuring: supervision in practice*, (p. 21-34). National Youth Bureau.
- Proctor, B. et Inskipp, F. (2014). Forward. Dans Henderson, P., Holloway, J. et Milar, A. (2014). *Practical Supervision: how to become a supervisor for the helping profession*. Jessica Kingsley Publisher.
- Psychology Boards of Australia (2011). *Guidelines on area of practice endorsements*. Psychology Boards of Australia. <https://www.psychologyboard.gov.au/Standards-and-Guidelines/Codes-Guidelines-Policies/Guidelines-area-of-practice-endorsements.aspx>
- Ramos-Sanchez, L., Esnil, E., Goodwin, A., Riggs, S., Osachy Touster, L., Wright, L. K., Ratanasiripong, P. et Rodolfa, E. (2002). Negative Supervisory Events: Effects on Supervision Satisfaction and Supervisory Alliance. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(2), 197-202. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0735-7028.33.2.197>
- Rakovshik, S. G. et McManus, F. (2010). Establishing evidence-based training in CBT: A review of current empirical findings and theoretical guidance. *Clinical Psychology Review*, 30, 496-516. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.004>
- Rapisarda, C. A., Desmond, K. J. et Nelson, J. (2011). Student Reflections on the Journey Being a Supervisor. *The Clinical Supervisor*, 30, 109-123. <https://doi.org/10.1080/07325223.2011.564958>
- Reid, H. L. (2010). Supervision to enhance educational and vocational guidance practice: A review. *Int J Educ Vocat Guidance*, 10, 191-205. DOI 10.1007/s10775-010-9184-x
- Reid, D. H., Rotholz, D. A., Parsons, M. B., Morris, L., Braswell, B. A., Green, C. W. et Schell, R. M. (2003). Training Human Service Supervisors in Aspects of PBS: Evaluation of a Statewide, Performance-Based Program. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(1), 35-46. <https://doi.org/10.1177/10983007030050010601>
- Richard, J.-F., (1994). La résolution de problèmes : bilan et perspectives. *Psychologie française*, 39(2), 161-175.
- Robinson, A. M., Jubenville, T. M., Renny, K. et Cairns, S. L. (2016). Les besoins académiques et en santé mentale des étudiants sur un campus étudiant. *Revue canadienne de counseling et de psychothérapie*, 50(2), 109-123. <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/61100>

- Rodolpha, E., Bent, R., Eisman, E., Nelson, P., Rehm, L., Ritchie, P. (2005). A Cube Model of Competency Development: Implications for Psychology Educators and Regulators. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 347-354. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.36.4.347>
- Rogalski J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions. *Activités*, 1(2), 103-120. <https://doi.org/10.4000/activites.1259>
- Roth, A. D. et Pilling, S. (2008). *A competence framework for the supervision of the psychological therapies*. Research Department of Clinical, Educational and Health Psychology: University Alege London.
- Roth, D. L., Snyder, C. R. et Pace, L. M. (1986). Dimensions of Favorable Self-Presentation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(4), 867-874. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.51.4.867>
- Rousseau, R. (1996). *Figari, G. (1994). Évaluer : que référentiel?* Bruxelles : De Boeck Université. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(1), 192-193. <https://id.erudit.org/iderudit/031863ar>
- Samurçay, R. et Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. Dans R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (p. 163-180). Octarès.
- Saxby, C., Wilson, J. et Newcombe, P. (2015). Can clinical supervision sustain our workforce in the current healthcare landscape? Findings from a Queensland study of allied health professionals. *Australian Health Review*, 39, 476-482. <http://dx.doi.org/10.1071/AH14183>
- Schlossberg, N. K. (2011). The challenge of change: the transition model and its applications. *American Counseling Association*, 48, 159-162. <https://ceuonestop.com/wp-content/uploads/Theory/Schlossberg-Change.pdf>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif; à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions logiques.
- Service de la recherche et de la statistique et de la veille du ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'intégration (2019). *Présence en 2019 et portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2008 à 2017*. Gouvernement du Québec. http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Presence2019_admisQc.pdf
- Severinsson, E., Sand, A. (2010). Evaluation of the clinical supervision and professional development of student nurses. *Journal of Nursing Management*, 18, 669-677. <https://doi-org.ezproxy.uqar.ca/10.1111/j.1365-2834.2010.01146.x>

- Shea, S. E., Goldberg, S. et Weatherston, D. J. (2016). A Community Mental Health Professional Development Model for the Expansion of Reflective Practice and Supervision: Evaluation of a Pilot Training Series for Infant Mental Health Professionals. *Infant Mental Health Journal*, 37(6), 653-669. <https://doi.org/10.1002/imhj.21611>
- Shan, Y. (dir.). (2024). *Philosophical Foundations of Mixed Methods Research. Dialogues between Researchers and Philosophers*. Routledge.
- Shepard, B. et Martin, L. (2012). *Manuel de supervision de counseling et de psychothérapie : Manuel à l'intention des superviseurs et candidats canadiens certifiés*. L'Association canadienne de Counseling et de Psychothérapie.
- Shoonenboom, J. (2019). A performative Paradigm for Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 13(3), 284-300. <https://doi.org/10.1177/1558689817722889>
- Siegler R. S. (2007). Cognitive Variability. *Developmental Science*, 10(1), 104-109. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00571.x>
- Snowden, D. A., Millard, G. et Taylor, N. F. (2015). Effectiveness of Clinical supervision of physiotherapists: a survey. *Australian Health Review*, 39, 190-196. <https://doi.org/10.1186/s12913-019-4873-8>
- Snowden, D. A., Lawler, K. et Williams, K. (2020a). Physiotherapists Prefer Clinical Supervision to Focus on Professional Skill Development: A Qualitative Study. *Physiotherapy Canada*, 73(3), 249-257. <https://utpjournals.press/doi/10.3138/ptc-2019-0004>
- Snowden, D. A, Sargent, M., Williams, C. M., Maloney, S., Caspers, K. et Taylor, N. F. (2020b). Effective clinical supervision of allied health professionals: a mixed methods study. *Health Services Research*, 20(2), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12913-019-4873-8>
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE Publications
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.
- Stake, R. et Visse, M. (2023). Case study research. *International Encyclopedia of Education*, 12(4), 85-91. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.11010-3>
- Statistique Canada (2015). *Tendances liées au choix de carrière des jeunes Canadiens et les études postsecondaires qui lui sont associées*. (Feuillelet d'information : Indicateurs de l'éducation au Canada No 81-599-X au catalogue — No 010). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-599-x/81-599-x2015010-fra.pdf>
- Storm, T. C. et Todd, C. L. (2014). *The Complete Systemic Supervisor. Context, Philosophy, and Pragmatics* (2^e éd.). Wiley Blackwell.
- Stuart, H. (2011). Stigmatisation et discrimination liées à la santé mentale au milieu de travail. Dans M. Corbière et M.-J. Durand (dir.), *Du trouble mental à l'incapacité au travail* (p. 340-361). Presses de l'Université du Québec.

- Sundin, E. C., Ögren, M.-L. et Boalt Boëthius, S. (2008). Supervisor trainees' and their supervisors' perceptions of attainment of knowledge and skills: An empirical evaluation of a psychotherapy supervisor training program. *British Journal of Clinical Psychology*, 47, 381-396. <https://doi.org/10.1348/014466508x304414>
- Swank, J. M. et Lambie, G. W. (2012). The Assessment of CACREP Core Curricular Areas and Student Learning Outcomes Using the Counseling Competencies Scale. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 3(2), 116-127. <https://doi.org/10.1177/2150137812452560>
- Tai, J., Akkawi, R., Boud, D., Dawson, P. et Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgment: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76, 467-481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences. De l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 36-44.
- Tardif, S. (2021). *La résilience scolaire de bacheliers vivant avec un trouble développemental du langage*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Chicoutimi. https://constellation.uqac.ca/id/eprint/8066/1/Tardif_uqac_0862D_10857.pdf
- Tebes, J. K., Matlin, S. L., Migdole, S. J., Farkas, M. S., Money, R. M., Shulman, L. et Hoge, M. A. (2011). Providing Competency Training to Clinical Supervisors Through an Interactional Supervision Approach. *Research on Social Work Practice*, 21(2), 190-199. <https://doi.org/10.1177/1049731510385827>
- Teddlie, C. et Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research. Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in The Social and Behavioral Sciences*. SAGE Publications.
- Todd, T. C. (1997). Self-supervision as a universal supervisory goal. Dans T. C. Todd et C. L. Storm (dir.), *The Complete Systematic Supervisors: Contexts, Philosophy and Pragmatics* (p. 17-25). Needham Heights, MA: Allyn et Bacon.
- Tomcho, J. T. et Foels, R. (2012). Meta-Analysis of Group Learning Activities: Empirically Based Teaching Recommendations. *Teaching of Psychology*, 39(3), 159-169. <https://doi.org/10.1177/0098628312450414>
- Tournois, J., Mesnile, F. et Kop, J.-L. (2000). Autoduperie et hétéroduperie : Un instrument de mesure de la désirabilité sociale. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 50(1), 219-232.
- Tremblay-Boudreault, V. et Dionne, C. E. (2014). L'approche Delphi. Application dans la conception d'un outil clinique en réadaptation au travail en santé mentale. Dans M. Cordière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (p. 284-303). Presses de l'Université du Québec.
- Tromsky-Klingshirn, D. (2007). Should the Clinical Supervisor Be the Administrative Supervisor? *The Clinical Supervisor*, 25(1-2), 53-67. https://doi.org/10.1300/J001v25n01_05

- Turcotte, P. et Mercure, D. (2007). L'initiation à la supervision pédagogique en service social par l'apprentissage en ligne : une expérience québécoise. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 1(40), 13-28. <https://doi.org/10.3917/lsdle.401.0013>
- Turpin, G. et Wheeler, S. (2011). *IAPT Supervision Guidance*. Leicester : IAPT. <https://www.uea.ac.uk/documents/246046/11919343/IAPT+Supervision+Guidance+2011.pdf/3a86fc76-cea0-4f76-af78-e2f0a16f4c5e>
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Vallerand, J. R. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche de langue française. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 30(4), 662-680. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0079856>
- Van der Maren, J. M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). De Boeck Université; Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vandette, M.-P. (2019). *Le développement de compétences en supervision clinique chez le psychologue en formation*. [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. RuoruO.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Presses Universitaires de France.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherche en didactique des mathématiques*, 10(2/3), 133-170.
- Vergnaud, G. et Récopé, M. (2000). De Revault d'Allonnes à une théorie du schème aujourd'hui. *Psychologie française*, 45(1), 35-50. <https://uca.hal.science/hal-01898034>
- Vermersch, P. (2016). L'entretien d'explicitation une superbe imprudence méthodologique! Remémoration et explicitation. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 20, 559-579. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/HS-20/rq-hs-20-vermersch.pdf
- Vézina, R. (2009). *La rédaction de définitions terminologiques* [Version abrégée]. Office québécois de la langue française. https://www.oqlf.gouv.qc.ca/pdf/redaction_def_terminologiques_2009.pdf
- Vézina, M., Cloutier, E., Stock, S., Lippel, K., Fortin, É., Delisle, A., St-Vincent, M., Funes, A., Duguay, P., Vézina, P. et Prud'homme, P. (2011). *Enquête québécoise sur des conditions de travail d'emploi et de santé et de sécurité au travail (EQCOTESST)*. Projets Spéciaux : Études et recherches (Rapport R-691). Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail (IRSST). <https://www.irsst.qc.ca/media/documents/PubIRSST/R-691.pdf>

- Viviers, S. (2014). *Souffrance identitaire de métier. Des conseillères et des conseillers d'orientation s'interrogent sur le présent et l'avenir de leur profession en milieu scolaire* [Thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/52a2e760-9cd8-4273-a053-4343e631722e>
- Watkins, E. C. Jr. (2013). On Psychotherapy Supervision Competencies in an International Perspective: A Short Report. *International Journal of Psychotherapy*, 17(1), 78-83.
- Watkins, E. C. Jr. (2012). Educating Psychotherapy Supervisors. *American Journal of Psychotherapy*, 66(3), 279-307. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.2012.66.3.279>
- Watkins, C. E. Jr. et Wang, C. DC (2014). On the Education of Clinical Supervisors. Dans C. E. Watkins, Jr. et D. L. Milne (dir.). *The Wiley International Handbook of Clinical Supervision* (p. 177-203). Wiley Blackwell.
- White, E. et Winstanley, J. (2019). *The MCSS-26©. User Manuel*. White Winstanley Ltd.
- Williams, M. E., Joyner, K. Matic, R. et Lakatos, P. P. (2019). Reflective supervision: A qualitative program evaluation of a training program for infant and early childhood mental health supervisors. *The Clinical Supervisor*, 38(1), 158-181. <https://doi.org/10.1080/07325223.2019.1568942>
- Winstanley J. (2000). Manchester Clinical Supervision Scale. *Nursing Standard*, 14(19), 31-32. DOI:10.7748/ns.14.19.31.s54
- Winstanley, J. et White, E. (2011). The MCSS-26©: Revision of the Manchester Clinical Supervision Scale©. Using the Rasch Measurement Model. *Journal of Nursing Measurement*, 19(3),160-178. <https://doi.org/10.1891/1061-3749.19.3.160>
- Yegdich, T. (1999). Clinical supervision and managerial supervision: some historical and conceptual considerations. *Journal of Advanced Nursing*, 30(5), 1195-1205. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1999.01189.x>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4^e éd.). Sage.