

**Le parcours professionnel d'assistants sociaux français :
le passage à un rôle de formateur-terrain... une construction complexe**

par

Annie Gusew, M.S., École de travail social, UQAM
avec la collaboration de Julie Laurin, technicienne en recherche, UQAM

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	5
1. PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DE LA QUESTION.....	6
1.1 Place de la formation en milieu de pratique et centralité de la supervision dans la construction de l'identité professionnelle.....	6
1.2 Défis et enjeux de la formation en milieu de pratique.....	8
1.3 Enjeux de la relation pédagogique en supervision.....	10
1.4 Pertinence sociale de la recherche.....	12
2. CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE.....	14
2.1 Principaux courants pédagogiques de la formation des adultes.....	14
2.2 Construction de l'identité de superviseur.....	16
2.3 Définitions du stage et de la supervision.....	17
3. MÉTHODOLOGIE.....	20
3.1 Objectifs de la recherche.....	20
3.2 Type de recherche.....	20
3.3 Recrutement des assistants sociaux.....	20
3.4 Collecte des données.....	21
3.5 Traitement et analyse des données.....	22
3.6 Considérations éthiques.....	22

4. DESCRIPTION DU PARCOURS PROFESSIONNEL DES ASSISTANTS SOCIAUX FRANÇAIS DEVENUS FORMATEURS-TERRAIN	23
4.1 Portrait sociodémographique des répondants de l'étude	23
4.2 Études en assistance sociale, expériences significatives de travail et activités de développement professionnel	25
4.2.1 Devenir assistant social : la prise de décision	25
4.2.2 Place de la formation d'assistant social dans la construction de l'identité professionnelle	27
4.2.2.1 Importance des stages	28
4.2.3 Expériences de travail depuis la fin des études	31
4.2.3.1 Répercussions des lois sur la décentralisation	33
4.2.4 Nécessité de se développer professionnellement	34
4.3 Passage du rôle d'assistant social à formateur-terrain	37
4.3.1 Décision	37
4.3.2 Premières expériences	39
4.4 Rôle de formateur-terrain	41
4.4.1 La conception du rôle de formateur-terrain	42
4.4.2 Nature de l'encadrement	44
4.4.3 Compétences requises pour exercer le rôle de formateur-terrain	48
4.4.4 Le soutien au rôle de formateur-terrain	49
4.5 Enjeux et défis liés à la formation de la relève	51
5. DISCUSSION DES RÉSULTATS	55
5.1 Construction et développement de l'identité professionnelle	55
5.2 Conditions favorables et défavorables au passage d'assistant social à formateur-terrain	57
5.3 Être un formateur-terrain	58

6. CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS.....	62
ANNEXE A - Schéma d'entretien	65
ANNEXE B - Fiche sociodémographique.....	67
ANNEXE C - Formulaire de consentement.....	68
BIBLIOGRAPHIE.....	70

REMERCIEMENTS

Cette recherche n'aurait pu être réalisée sans l'étroite collaboration et le soutien de plusieurs personnes. Ainsi la chercheuse ayant conduit cette étude remercie sincèrement :

- tous les assistants sociaux français qui ont pris le temps de partager leurs expériences et leur vécu;
- la direction et le personnel du Lycée Polyvalent Régional Rabelais et de l'IRTS Paris Île de France antenne de Senne et Marne qui m'ont si gentiment accueillie;
- Geneviève Mounier, professeure retraitée du Lycée Polyvalent Régional Rabelais qui a favorisé l'établissement des premiers contacts nécessaires à la réalisation de ce projet;
- Nadia Mongélus, enseignante au Lycée Polyvalent Régional Rabelais et Joëlle Delacôte, enseignante au l'IRTS Paris Île de France antenne de Senne et Marne pour leur aide précieuse lors du recrutement des participants.

1. PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DE LA QUESTION

Dans ce chapitre la problématique est présentée. Il est d'abord question de l'importance de la formation en milieu de pratique dans les programmes de formation dans le champ des sciences humaines appliquées et du rôle central de la supervision. Ensuite, ce sont les conditions favorables et défavorables à l'apprentissage en stage qui sont abordées. Enfin, on présente les enjeux de la relation pédagogique en supervision. Le chapitre se termine par une synthèse.

1.1 Place de la formation en milieu de pratique et centralité de la supervision dans la construction de l'identité professionnelle

De nos jours, il est reconnu que la formation en milieu de pratique occupe une place importante dans les programmes où étudient les futurs professionnels des domaines des sciences humaines appliquées ou de la santé physique. Gusew et Berteau (2010) notent que pour l'apprenant « le choix d'un programme d'études correspond à un rêve, à un idéal à atteindre, à un projet de vie » (224) et qu'il n'entretient pas toujours une idée juste sur sa future profession. Eu égard à ce constat, on peut penser que les stages sont un moment privilégié pour valider ses perceptions. Certains programmes, dont ceux formant des assistants sociaux en France¹, organisent leur offre de formation selon le principe de l'alternance qui consiste en des allers-retours constants entre la salle de classe et le terrain. Les propos de Kaddouri (2008) aident à comprendre la contribution de l'alternance. Ainsi, il décrit « l'alternance comme espace de transition et de construction des identités professionnelles » (Kaddouri, 2008 : 61). De plus, il souligne que l'alternance est très exigeante pour l'apprenant et demande qu'un accompagnement de qualité soit offert pour que les effets escomptés se produisent.

Même si, l'ensemble des programmes menant à l'exercice d'une profession ne sont pas tous construits sur le principe de l'alternance, ils accordent malgré tout une place importante aux stages (Correa-Molina et Gervais, 2008). Ces derniers sont considérés comme l'expérience d'apprentissage permettant à l'apprenant d'intégrer les savoirs théoriques et pratiques nécessaires à l'exercice du métier. On peut donc dire qu'il s'agit en quelque sorte du point de départ de la construction de l'identité professionnelle. De plus, tel que le constate Portelance (2009), les étudiants accordent plus de crédibilité à la formation sur le terrain qu'à celle donnée

¹ En France, contrairement au Québec, les termes collège et baccalauréat sont associés aux études secondaires et non postsecondaires. Le travailleur social, nommé assistant social, a un titre et des fonctions réservés. Pour exercer le métier d'assistant social, il faut être détenteur d'un diplôme d'État d'assistant de service social dont le programme d'étude est établi par le ministère des Affaires sociales. Des accords France-Québec font en sorte que le diplôme d'État donne accès au titre de travailleur social puisqu'il est considéré de niveau universitaire (Bilodeau, 2005).

en salle de classe, il faut donc que le lieu de formation mette tout en œuvre pour que les apprentissages se réalisent.

Mellouki, Gauthier et Bellehumeur décrivent le stage comme « une expérience humaine, un lieu d'échange sans frontière entre la sphère privée et professionnelle » (Mellouki, Gauthier et Bellehumeur, 2003, dans Boutet et Pharand, 2008 : 7), d'où les conséquences dévastatrices pour l'apprenant en cas d'échec. Ainsi, il faut s'assurer que les conditions soient réunies pour que l'expérience se déroule de manière positive et éthique. Cependant, l'exposition à la pratique professionnelle demeure insuffisante pour permettre le développement d'un premier niveau de compétence. Lecompte (2002), comme plusieurs autres, dit que pour que l'apprenant développe les habilités complexes liées à l'exercice de sa profession, il faut qu'il bénéficie d'un espace de supervision de qualité favorisant « le développement de la conscience réflexive de soi » (2002 : 5). Dans la plupart des cas, la supervision sera un lieu où les échanges seront une source d'apprentissages significatifs. Cependant, il arrive qu'il s'agisse « d'un processus marqué par la honte, la dissimulation, la survie, voire la perte de confiance en soi » (Yerushalmi, 1992, dans Lecompte 2002 : 1) pour l'apprenant si le superviseur n'assume pas correctement son rôle et ses fonctions.

Règle générale, dans les milieux de formation, on privilégie la supervision individuelle plutôt que la supervision de groupe. Cette dernière nécessite, de la part du superviseur, d'avoir des compétences non seulement en supervision mais aussi en intervention de groupe, ce qui n'est pas toujours le cas. Bien que la supervision individuelle comporte de nombreux avantages, Walter et Young (1999) pointent les limites de ce type de supervision. Ainsi, la supervision individuelle peut créer de la dépendance à l'égard du superviseur. De plus, elle ne met pas à contribution les phénomènes d'identification et d'apprentissage entre pairs qui sont actifs dans la supervision de groupe. Walter et Young recommandent plutôt d'utiliser la supervision combinée qui met au service de l'apprenant les deux types de supervision, une formule qui maximise le processus d'apprentissage en stage.

Enfin, il est de la responsabilité de la maison d'enseignement d'assurer, par divers moyens, la qualité de la formation en milieu de pratique. L'étude de Bouchard, Cameron, Goudreault, Laforge et Ricard (2008) suggère plusieurs pistes d'action. Premièrement, ces auteurs parlent de l'importance d'accroître la présence des enseignants responsables de la liaison pour solidifier les liens entre la maison d'enseignement et le lieu de stage. Deuxièmement, ils font état de la nécessité de soutenir le superviseur dans son rôle, de reconnaître formellement sa contribution,

de lui offrir une formation initiale et continue à la supervision ainsi que de soutenir l'amélioration des conditions d'exercice de la supervision au regard de la rémunération de cette fonction. Ils émettent d'ailleurs l'hypothèse qu'une amélioration des conditions d'exercices de la supervision faciliterait l'accueil de stagiaires. Troisièmement, ils considèrent qu'il faut respecter les spécificités d'intervention de chaque milieu de stage. Toujours selon Bouchard et ses collaborateurs, la formation de base devrait permettre aux superviseurs d'acquérir des connaissances théoriques et des outils méthodologiques, de comprendre la nature de la supervision et de l'apprentissage chez l'adulte, de distinguer le rôle de superviseur de celui associé à la relation d'aide, d'augmenter le niveau de confort dans l'exercice du rôle de superviseur ainsi que de respecter les attentes du programme de formation. De plus, les activités offertes devraient permettre aux superviseurs d'échanger entre eux sur les enjeux et les défis rencontrés.

1.2 Défis et enjeux de la formation en milieu de pratique

La formation en milieu de pratique confronte le superviseur et le supervisé à un certain nombre de défis et d'enjeux, tels les répercussions de la nouvelle gestion publique sur les conditions d'exercice du travail social, les conditions favorables et défavorables à l'apprentissage en stage ainsi que les conditions d'exercice de la supervision sur le désir de superviser.

Depuis quelques décennies déjà, on assiste, dans les pays occidentaux, à une restructuration de l'État et de ses appareils subsidiaires orientée vers l'économie de marché, la globalisation des échanges et l'individualisation des problèmes sociaux (Krejsler, 2005, dans Gusew et Berteau, 2011). La portée et la nature du travail social font en sorte que les transformations sur les plans politique, économique et culturel se répercutent sur la pratique quotidienne des travailleurs sociaux qui œuvrent avec les populations les plus vulnérables (Gibelman, 1999, dans Gusew et Berteau, 2012). Au cœur de cette transformation de l'État, la mise en œuvre de la nouvelle gestion publique issue du secteur privé et axée sur l'efficacité, l'efficience et la performance à laquelle tous les professionnels doivent se soumettre y compris les stagiaires. Gusew et Berteau, dans un article qui traite du développement professionnel des travailleurs sociaux affectés à la fonction d'accueil psychosocial, soulignent :

[qu'] Il faut donc se rendre à l'évidence que la pratique actuelle du travail social est parsemée de paradoxes. D'une part, l'intervenant social est plongé dans un contexte socioprofessionnel et organisationnel organisé, planifié, encadré, hiérarchisé, supervisé et contrôlé, et, d'autre part, le contexte d'intervention nécessite de faire face à l'incertitude, à l'inattendu, à l'imprévisible, à des zones grises ainsi que de faire preuve de créativité. Le désir de répondre aux besoins prioritaires du moment est confronté à un

agenda politique et organisationnel (Fortin, 2003; Gibelman, 1999, dans Gusew et Berteau, 2011 : 5).

De plus, Dupuis et Farinas (2010) affirment que les modes managériales utilisées dans les organisations publiques de services humains complexes sont loin d'avoir démontré leur efficacité et demeurent sans fondements au regard des sciences de l'organisation. Comme le dit Dunand, cette manière de penser le social ne se limite plus au secteur public puisque « le managérialisme, comme idéologie du progrès basé sur des outils de management, a progressivement pénétré toutes les organisations à but social ou sociétal » (2011 : 15). C'est donc l'ensemble des organismes des secteurs public et communautaire où s'exerce le travail social qui accueille des stagiaires qui sont touchés par ces transformations. Ainsi, Bogo, Globermann et Sussmann (2004) pensent que la manière dont le superviseur aidera l'apprenant à gérer le choc ressenti lors de la confrontation avec les conditions actuelles de la pratique sera déterminante sur son désir de s'engager dans la profession. Selon eux, la pression à la productivité et les tensions dans les équipes de travail sont les éléments qui interpellent le plus les apprenants.

Par ailleurs, l'étude de Racine, Cameron et Leblanc (2003), réalisée auprès d'étudiants québécois inscrits dans un programme de formation en travail social, permet d'en apprendre davantage sur les conditions favorables et défavorables à l'apprentissage en milieu de pratique. Les facteurs identifiés dans l'étude sont liés aux conditions de stage, à l'équipe de travail et à la qualité de l'encadrement. Les facteurs favorables nommés sont : 1) la qualité de l'accueil, 2) la possibilité pour l'apprenant d'obtenir des réponses à ses questions et 3) les attitudes du superviseur. Au regard des attitudes du superviseur, les stagiaires apprécient sa disponibilité, son soutien affectif, son esprit critique, sa capacité de laisser de l'autonomie, son regard critique sur sa propre pratique ainsi que des séances de supervisons centrées à la fois sur l'apprentissage du processus d'intervention sociale et le vécu du stagiaire. Les conditions défavorables, quant à elle, concernent : 1) l'absence de considération de la part du chef de service ou de l'équipe de travail, 2) le manque d'espace physique, de soutien instrumental ou de réponses à des demandes techniques, 3) l'absence de rétroaction précise ou uniquement de la rétroaction sur les difficultés et le manque de profondeur dans les échanges, 4) l'absence de disponibilité du superviseur, 5) un climat de peur et une atmosphère de contrôle dans la relation superviseur-supervisé et, finalement, 6) l'accès à de la supervision de groupe uniquement. Un ensemble de conditions affectent donc la qualité de l'apprentissage en stage.

Enfin, l'étude quantitative de Bouchard et collaborateurs (2008) dont une partie de l'échantillon était constitué de formateur-terrain aide à comprendre ce qui freine l'accueil de stagiaires. Ainsi, du point de vue de ces répondants une charge professionnelle trop lourde, un problème d'espace physique, une absence de soutien de la part de la direction de l'organisme d'accueil et de l'équipe de travail, une expérience de supervision antérieure difficile, un emploi récent ou temporaire ainsi que l'absence de politique de stage sont autant de motifs pour expliquer la situation. Les conditions d'exercice de la supervision ont donc aussi des effets directs sur la capacité d'offrir une place de stage et un encadrement de qualité.

1.3 Enjeux de la relation pédagogique en supervision

Au cœur de l'apprentissage en stage se trouve la relation pédagogique qui s'établit entre un superviseur et un supervisé. Ainsi, Bernard et Goodyear (2004) conçoivent la relation en supervision comme un processus dynamique qui fluctue en qualité et en intensité au fil du temps et qui est parsemé de conflits plus ou moins significatifs. Cette relation évolue ou stagne selon la capacité des parties à régler les conflits qui surgissent. Selon eux, ces conflits peuvent être générés par des problèmes de communication, des attentes incompatibles, des écarts normatifs ou encore des attitudes de confrontation ou de retrait. Ils rappellent que le superviseur a l'obligation de s'assurer que le stagiaire atteigne un niveau minimum de compétence et qu'il est imputable à l'égard du supervisé, de l'utilisateur et de la profession. Le superviseur doit donc exercer une fonction d'évaluation à l'égard du stagiaire et il doit le faire en s'appuyant sur les standards de la pratique, le programme de formation, la recherche et la documentation disponibles ainsi que sur la pratique professionnelle du stagiaire. Il s'agit, selon eux, d'un ensemble de critères pas toujours convergents, objectifs et précis qui laissent place à l'interprétation et la subjectivité de l'évaluateur. Cette fonction, qui fait appel au jugement professionnel, soulève chez plusieurs superviseurs de l'inconfort.

Toujours selon Bernard et Goodyear (2004), la fonction d'évaluation exige de la part du superviseur et du supervisé de s'engager dans un processus de supervision planifié, structuré, continu et interventionniste qui accorde une place centrale à une communication claire. Plus spécifiquement, l'évaluation du supervisé doit s'appuyer sur plusieurs critères. Premièrement, le processus d'évaluation se réalise à partir du contrat d'apprentissage ou pédagogique élaboré en début de parcours. Ce contrat précise les objectifs généraux et spécifiques d'apprentissage, les activités à réaliser, l'échéancier à respecter et les critères d'évaluation qui seront utilisés lors de l'évaluation. Deuxièmement, il faut documenter les apprentissages du stagiaire à l'aide des

méthodes et des techniques de supervision qui ont été utilisées. Troisièmement, l'évaluation sommative doit s'inscrire en continuité avec la rétroaction formative donnée au stagiaire tout au long du processus de supervision, ainsi il ne devrait pas y avoir de surprise lors de cette évaluation. Quatrièmement, l'autoévaluation par le stagiaire de sa pratique doit aussi faire partie du processus non seulement de supervision, mais d'évaluation. Enfin, cinquièmement, la maison d'enseignement devrait fournir un instrument de mesure pour apprécier le niveau d'atteinte des objectifs ainsi que des balises pour la production du rapport d'évaluation.

Bien que l'apprenant soit considéré comme un participant actif tout au long des étapes de son processus d'apprentissage, Munson (2002) (cité dans Bernard et Goodyear, 2004) rappelle que bien qu'il soit responsable de son processus d'apprentissage, il faut s'assurer que ses droits sont respectés. Ces derniers sont tributaires de la capacité du superviseur à bien jouer son rôle et ses fonctions. Ainsi, Munson identifie cinq conditions requises pour s'assurer que ce soit le cas, il s'agit : 1) d'une supervision de qualité offerte à des intervalles réguliers; 2) d'une supervision orientée vers le développement professionnel de l'apprenant respectant sa vie privée; 3) d'une supervision s'appuyant sur un modèle théorique et des techniques variées et éprouvées; 4) d'une évaluation de la performance basée sur des critères établis d'avance et des observations objectives; et, enfin, 5) de l'accès à un superviseur expérimenté sur le plan clinique et formé à la supervision. On peut en déduire que le passage d'intervenant social à superviseur demande une préparation et le développement de nouvelles compétences.

Par ailleurs, Maheu (2002) identifie un ensemble de composantes qui influencent la relation pédagogique qui s'établit en supervision. Il parle des composantes organisationnelles, pédagogiques, personnelles ou sociales ainsi qu'interpersonnelles. La composante organisationnelle implique tous les acteurs concernés (supervisé, superviseur, représentant de la maison d'enseignement), le contexte et les conditions du milieu de stage. La composante pédagogique fait appel au processus d'apprentissage en stage au regard des conceptions de l'apprentissage, des styles d'apprentissage et de supervision. La composante personnelle et sociale inclut les motivations et les caractéristiques personnelles du superviseur et du supervisé ainsi que les rapports sociaux de sexe, de classe sociale, de génération et de culture. Enfin, la composante interpersonnelle met en perspective les tensions dont il faut tenir compte durant le processus d'accompagnement des besoins de l'apprenant. Il s'agit de l'autonomie et de la dépendance, de l'intimité et de la distance, de l'autorité et du pouvoir, de la communication et de la résolution de conflits. La gestion de ces tensions se fait en tenant compte des stratégies d'adaptation liées aux rôles de superviseur et de stagiaire et des situations qui les font émerger.

Enfin, selon Bernard et Goodyear (2004), pour apprendre, il est nécessaire d'exposer en supervision sa pratique, ce qui peut susciter de la résistance chez le stagiaire, puisqu'il est difficile pour lui de distinguer sa personne de sa pratique professionnelle. Ainsi, ils conçoivent la résistance du stagiaire comme un mécanisme d'autoprotection en lien avec une menace perçue. L'objet de la résistance et les comportements adoptés pour faire face à la situation varient d'un stagiaire à l'autre. Ils sont tributaires de la relation pédagogique, puisque certains facteurs relèvent du stagiaire alors que d'autres sont liés au supervisé. Ainsi, les facteurs qui relèvent du supervisé sont son style d'attachement, la honte ressentie lors de l'exposition de son travail, le niveau d'anxiété, le sentiment de compétence vécu et le contretransfert. Du côté du superviseur, il s'agit du style d'attachement, de l'exercice du pouvoir et aussi du contretransfert.

1.4 Pertinence sociale de la recherche

Force est de constater que pour accomplir leur mission, les écoles de formation dans le champ des sciences humaines appliquées ont besoin des milieux institutionnel et communautaire pour permettre aux étudiants de s'immerger dans la pratique afin d'atteindre un premier niveau de compétence professionnelle (Correa-Molina et Gervais, 2008). Cependant, l'exposition à la pratique professionnelle, même si elle prend la forme de l'alternance (Kaddouri, 2008), demeure insuffisante pour que les apprentissages se réalisent. Au cœur du processus d'apprentissage se trouve la relation superviseur-supervisé qui devrait être un espace de développement professionnel permettant à l'apprenant un retour réflexif sur la pratique (Lecompte, 2002). Considérant, la complexité du rôle et des fonctions de superviseur, dont l'une d'elles consiste à évaluer la capacité de l'apprenant à exercer le métier qu'il a choisi (Bernard et Goodyear, 2004), tous les efforts devraient être déployés par la maison d'enseignement pour former et soutenir cette personne. On en connaît peu sur le point de vue des superviseurs en ce qui concerne le passage d'assistant social à formateur-terrain, plus spécifiquement sur la manière dont le professionnel s'y prend pour s'approprier ce nouveau rôle. L'ajout de ce rôle s'inscrit-il en continuité ou en rupture avec l'identité de ces professionnels, considérant les convergences et les différences entre l'intervention sociale et la supervision ? Par ailleurs, quels sont les éléments à l'œuvre dans la construction de cette nouvelle dimension de leur identité ? Le point de vue des formateurs-terrain sur leurs besoins de formation et de soutien ainsi que leurs perceptions de ce rôle pourrait permettre un accompagnement de meilleure qualité. Cela pourrait aussi permettre de donner des pistes sur les contenus à prioriser dans la formation de base ou continue ainsi que sur les mécanismes de liaison à mettre en place entre la maison d'enseignement et le lieu de stage. Un ensemble de facteurs affectent donc la qualité d'un stage

et de la supervision. Bien que certains défis et enjeux sont inhérents à la pratique du travail social, la qualité de l'encadrement offert peut faire l'objet d'interventions spécifiques, d'où la pertinence de cette recherche.

2. CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, une présentation du cadre conceptuel sera faite. Les différents courants historiques en pédagogie, qui servent de cadre explicatif à l'apprentissage et déterminent les méthodes pédagogiques qui sont privilégiées dans le cadre de la formation des adultes, seront d'abord présentés. Une attention particulière sera portée aux conditions favorables à l'apprentissage chez l'adulte et à l'apport d'une perspective non déficitaire et constructiviste s'inscrivant dans les travaux de Schön. Ensuite, il sera question de la construction de l'identité professionnelle, du rôle de supervision en tant qu'activité favorisant le développement professionnel ainsi que des éléments à l'œuvre dans la construction de l'identité de superviseur. Enfin, quelques termes seront définis, soit le stage et la supervision.

2.1 Principaux courants pédagogiques de la formation des adultes

Courau (1999) identifie quatre courants de la pédagogie dans la formation des adultes qui utilisent différentes activités ou méthodes d'apprentissage. Il s'agit du courant traditionnel, du courant comportementaliste, du courant humaniste et du courant fonctionnaliste. Il les classifie à partir de deux axes. L'axe horizontal s'intéresse à la place respective accordée au savoir du formé et du formateur dans l'apprentissage. L'axe vertical, quant à lui, s'attarde à l'importance accordée à la dimension rationnelle et affective dans la relation formateur-formé. Ainsi selon ces deux axes, le courant traditionnel « est une pédagogie centrée sur le formateur et le message à transmettre » (Courau, 1999 : 24). Il recourt à des supports audiovisuels (films, vidéos, powerpoint, etc.) pour que l'apprenant absorbe les connaissances. Le courant comportementaliste ou behavioriste conçoit « qu'on peut faire évoluer le comportement d'un formé en le soumettant à des stimuli externes » (Courau 1999 : 24). Il privilégie des méthodes très structurées qui visent une progression des apprentissages chez l'apprenant. Le courant humaniste « prône la non-directivité et l'abandon des notions de contrôle et de programme » (Courau 1999 : 24), il met de l'avant une pédagogie expérientielle centrée sur l'apprenant. Enfin, le courant fonctionnaliste conçoit le formateur comme un guide et donne au formé le contrôle de son processus d'apprentissage. Il se centre sur les objectifs d'apprentissage et les méthodes pédagogiques pour y parvenir. Chaque courant comporte donc des forces et des limites et recourt à des manières de faire qui lui sont spécifiques. Dans les faits, un pédagogue peut être influencé par plus d'un courant.

De plus, Courau (1999) identifie dix conditions propices à l'apprentissage chez l'adulte qui sont :
1) comprendre ce que l'on apprend, 2) établir des liens entre son expérience et la formation

suivie, 3) s'approprier les objectifs de formation, 4) s'engager dans un processus d'apprentissage, 5) apprendre avec d'autres, 6) pouvoir participer, 7) pouvoir s'identifier, 8) être touché émotionnellement, 9) se sentir libre ainsi que 10) savoir faire face à l'échec et la réussite avec l'aide du formateur. Enfin, Courau découpe en quatre phases le processus d'apprentissage chez l'adulte soit l'incompétence inconsciente, l'incompétence consciente, la compétence consciente et la compétence inconsciente.

Malo (2008) soutient que la recherche sur la formation dans le domaine de l'enseignement n'est pas concluante quant à l'apport des stages dans l'acquisition d'une compétence professionnelle et au rôle de l'accompagnant. Pour expliquer la contribution et les limites des diverses recherches, elle fait état des courants qui les ont inspirés. Ainsi, les recherches réalisées dans le courant de la psychologie cognitive ont démontré que le professionnel expérimenté est porteur d'un savoir qui place l'apprenant dans une position déficitaire. Les recherches de nature sociologique portant sur la socialisation des apprenants considèrent que les facteurs externes, par exemple les conditions de stage, déterminent en grande partie les apprentissages. Les recherches de type expérientiel abordent la question de l'apprentissage du point de vue singulier de l'apprenant, d'où l'importance à accorder à la vie personnelle. Enfin, les recherches s'inscrivant dans « l'agir professionnel » se centrent sur la résolution de problèmes dans l'action à l'aide de l'accompagnement offert par un professionnel d'expérience.

En raison, des limites soulevées par ces différents courants, Malo (2008) propose d'adopter une perspective non déficitaire et constructiviste dans laquelle l'apprenant est considéré comme un praticien réflexif :

Il s'agit d'une perspective non déficitaire dans la mesure où les apprentissages des stagiaires ne sont pas définis en termes d'écart ou de concordance entre ce qu'ils font et ce que les enseignants d'expérience font. Il s'agit d'une perspective constructiviste dans la mesure où c'est le point de vue des stagiaires, le sens qu'ils donnent aux situations qui constituent l'angle privilégié et les obstacles qu'ils rencontrent qui contribuent à leur apprentissage, c'est-à-dire à la transformation de ce qu'ils ont mobilisé en matière de façons de penser et d'agir (Malo, 2008 : 120)

Malo (2008), reprenant les travaux de Schön (1983, 1987, 1994), note qu'un tel praticien, en plus d'être en mesure de problématiser et de résoudre des situations problèmes, ce qui correspond aux deux premières étapes du processus de réflexion en cours d'action décrite par Schön, doit aussi être en mesure d'apprécier les résultats, tel que le propose la troisième étape de ce processus. Cette troisième étape s'avère importante pour le développement du savoir professionnel puisqu'elle donne accès aux raisons de l'agir professionnel. Malo (2005) rapporte

que les stagiaires évoquent trois critères d'appréciation des résultats : l'efficacité, le confort et la certitude. La perspective non déficitaire et constructiviste proposée par Malo (2008) place le superviseur dans un rôle d'accompagnateur. Selon Boudreault et Pharand (2008), l'accompagnement vise la formation et la transformation de l'apprenant et de ses compétences. Il s'agit d'un terme polysémique, puisqu'il peut signifier « encadrement, mentorat, suivi, relation basée sur l'écoute et axée sur l'aide aux stagiaires » (Perreault, 2004, dans Boudreault et Pharand, 2008 : 8). Lafortune, quant à elle, parle plutôt de « leadership d'accompagnement » qu'elle décrit de la manière suivante :

Le leadership d'accompagnement se veut un processus d'influence des pratiques professionnelles dans le sens du développement de compétences. Il s'exerce et se développe par la réflexion individuelle et collective et en interaction avec les personnes en formation. Ce type de leadership suscite des prises de conscience menant à des actions qui sont conçues, réalisées, analysées, évaluées, ajustées, réinvesties dans une perspective de collaboration professionnelle. Ce processus s'inscrit dans une pratique réflexive où la réflexion et l'analyse des pratiques mènent au développement de son modèle de pratiques et de ses compétences professionnelles. (2012 : 6)

2.2 Construction de l'identité de superviseur

Dubar (2001) définit l'identité professionnelle comme étant « des manières socialement reconnues pour des individus de s'identifier les uns aux autres dans le champ du travail et de l'emploi » (Dubar, 2001 : 95). Cependant, de nos jours, les repères au sujet des différents métiers sont moins précis qu'auparavant. Par ailleurs, le contexte social dans lequel l'identité professionnelle se construit exerce une influence certaine (Gusew et Berteau, 2011).

Gusew, Bourque et Beauregard (2012), dans un article qui traite de l'implantation de la politique de formation continue à l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ), rappellent que la formation initiale permet à l'apprenant d'acquérir un premier niveau de compétence professionnelle qu'il devra bonifier au fil du temps. Ainsi, le développement professionnel est central dans la vie du professionnel. Il s'actualise à travers diverses activités de formation continue mais aussi par l'analyse réflexive de la pratique, ce que Donnay et Charlier (2005) nomment « l'identité professionnelle en actes ». Développer chez l'apprenant sa capacité d'être un praticien réflexif lui servira donc à long terme. Donnay et Charlier définissent le développement professionnel comme :

Un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité et dans des conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans les valeurs éducatives et une éthique professionnelle et, par là, enrichit et transforme son identité (2006 :13).

Dans la politique de formation continue de l'OTSTCFQ, deux types d'activités sont considérées : les activités de participation et de réalisation. La supervision est considérée comme une activité. Ces activités visent «maintien, la mise à jour et le développement des connaissances théoriques et des pratiques liées à l'exercice d'une profession, jusqu'à la retraite (OPTSQ, 2007a : 5)» (dans Gusew, Bourque et Beauregard, 2012 : 55). La supervision est considérée comme une activité de l'ordre de la réalisation puisqu'elle s'adresse à des professionnels expérimentés et qu'elle demande un haut niveau de compétence et d'engagement de la part du professionnel.

Enfin, certains auteurs (Brown et Bourne, 1996; Bernard et Goodyear, 2009) se sont intéressés à la construction de l'identité de superviseur. Ainsi, les éléments suivants seront mis à contribution : les expériences personnelles du superviseur, plus spécifiquement l'influence familiale, l'éducation et le fait d'être parent, les expériences professionnelles ainsi que les expériences à titre de supervisé et de superviseur. Par ailleurs, selon Bernard et Goodyear, (2009), plusieurs facteurs affectent la nature et la qualité de la supervision, ce sont le style d'attachement, l'usage du pouvoir dans les relations interpersonnelles et le contretransfert à l'égard du supervisé.

2.3 Définitions du stage et de la supervision

Cette étude retient la définition du stage telle qu'élaborée par Villeneuve (1994) dans son ouvrage *L'encadrement du stage supervisé*. Ainsi, Villeneuve définit le stage supervisé comme :

une période de formation pratique qui s'insère dans le cours d'un programme d'études et qui s'effectue dans un milieu de travail préalablement choisi. C'est une expérience d'apprentissage supervisé visant l'acquisition des connaissances, habiletés et attitudes nécessaires à l'exercice d'une profession (1994 : 19).

Elle continue en expliquant que le stage vise des objectifs précis d'apprentissage à l'aide d'activités présélectionnées. Le stage implique deux partenaires : l'établissement d'enseignement et le milieu de stage qui sont conjointement responsables du développement professionnel de l'apprenant et de la qualité des services offerts aux usagers. Il réunit aussi un ensemble d'acteurs ayant un rôle différent en regard du stage, il s'agit du coordonnateur de la formation pratique de l'établissement d'enseignement, du professeur de stage ou du consultant, du stagiaire ou de l'apprenant, du coordonnateur du milieu de stage et du superviseur ou formateur-terrain. Le coordonnateur de stage, l'apprenant et le superviseur sont la triade au cœur du processus d'apprentissage. Ils assumeront un rôle et des responsabilités précises tout au long des étapes du stage, plus spécifiquement lors du pairage, durant le déroulement du stage et lors de l'évaluation.

Toujours selon Villeneuve (1994), un stage supervisé comporte cinq étapes que l'apprenant doit franchir durant le stage. Premièrement, l'entraînement à la tâche, qui correspond à la période d'intégration et d'orientation dans le milieu de stage. Cette étape fait souvent ressentir de l'anxiété au stagiaire en raison du passage du connu vers l'inconnu que représente l'entrée en stage. Deuxièmement, l'engagement et le développement, qui est l'étape durant laquelle l'apprenant devient plus autonome et s'expose à de nouvelles expériences. Il en vient ainsi à élargir sa pensée, ses habiletés et ses attitudes. Troisièmement, l'étape de l'analyse, où l'apprenant arrive à décomposer des phénomènes pour mieux les comprendre. Quatrièmement, l'étape de la signification et de la réalisation permet à l'apprenant d'atteindre un nouveau niveau d'autonomie. Il arrive alors à mettre à contribution dans sa pratique les connaissances et l'expérience acquises depuis le début du stage. Enfin, cinquièmement, l'étape de l'action expressive et de la terminaison. Cette étape conclura le stage et sera un moment de partage et d'appropriation de l'ensemble de l'expérience.

Enfin, Villeneuve définit la supervision comme « un processus continu d'échanges qui permettent l'élaboration d'une analyse réflexive sur un objet de travail. Elle contribue au développement professionnel dans le contexte organisationnel » (Villeneuve, 1994 : 27). Cette définition implique qu'il est important que le stagiaire soit rencontré de manière régulière et formelle pour favoriser l'atteinte des objectifs d'apprentissage par un retour sur les activités d'apprentissage réalisées. La définition de la supervision élaborée par Brown et Bourne vient préciser certaines spécificités et fonctions de la supervision.

Supervision is the primary means by which an agency - designated supervisor enables staff, individually, and collectively; and ensures standards of practice. The aim is to enable the supervisee(s) to carry out their work, as stated in their job specification, as effectively as possible. Regular arranged meetings between supervisor and supervisee(s) form the core of the process by which the supervisory task is carried out. The supervisee is an active participant in this interactional process (1996: 9).

Il se dégage de cette définition que la relation superviseur-supervisé est teintée de responsabilité à l'égard des usagers, de la profession, de l'organisation et du stagiaire. L'établissement donne le mandat au superviseur de rendre le supervisé capable de respecter les standards de la pratique. Il doit s'assurer que le supervisé applique les orientations, priorités ou modèles d'intervention préconisés par l'établissement, tout en stimulant le développement professionnel du supervisé. La supervision vise toujours à donner le meilleur service à la population. Elle revêt à la fois une dimension individuelle et collective, puisque le superviseur ne peut se centrer uniquement sur les besoins du supervisé. Elle joue le rôle de liant à l'intérieur de

l'établissement. Enfin, la supervision est une activité et un processus interactionnel dans lequel le supervisé est un participant actif.

Kadushin (1977) et Villeneuve (1994) distinguent trois fonctions à la supervision : la fonction administrative, la fonction pédagogique et la fonction d'évaluation. Ces fonctions permettent d'assumer les principales responsabilités liées au rôle de superviseur. Ces auteurs notent qu'il faut s'assurer d'un équilibre entre ces diverses fonctions. Ainsi, elles devraient être présentes à chaque séance de supervision à des degrés divers.

Toujours selon ces auteurs (Kadushin, 1997; Villeneuve, 1994), la fonction administrative permet à l'apprenant d'identifier les limites organisationnelle, légale et sociale de l'intervention et de se situer à leur égard. Elle inclut l'organisation, la coordination et l'évaluation de la qualité et de la quantité de travail accompli du stagiaire par le superviseur. La fonction pédagogique ou d'enseignement, quant à elle, vise à créer des liens entre la théorie et la pratique; à offrir l'opportunité de réfléchir sur sa pratique professionnelle; à favoriser la compréhension des actes professionnels, des dimensions affectives et cognitives des apprentissages ainsi qu'à inciter à une meilleure connaissance de soi comme intervenant. Enfin, la fonction de soutien veut aider l'apprenant à composer avec les différentes dimensions du travail social, en favorisant l'expression de son expérience et le développement d'un regard réflexif sur les gestes posés en intervention.

3. MÉTHODOLOGIE

Dans cette section du rapport, la méthodologie de la recherche est présentée. Après avoir rappelé les objectifs généraux et spécifiques poursuivis, il sera question du type de recherche privilégiée, du recrutement des participants, de la collecte et de l'analyse des données ainsi que des considérations éthiques.

3.1 Objectifs de la recherche

L'objectif général de cette recherche consistait à mieux connaître et comprendre les éléments constitutifs de l'identité professionnelle d'assistants sociaux devenus formateurs-terrain².

Pour atteindre cet objectif, quatre objectifs spécifiques ont été formulés : 1) regarder le parcours personnel et professionnel en lien avec la construction de l'identité d'assistant social; 2) étudier le moment du passage du rôle d'assistant social à celui de formateur-terrain; 3) nommer leur conception actuelle du rôle de formateur-terrain et 4) circonscrire des défis liés à la formation d'étudiants en assistance sociale.

3.2 Type de recherche

Pour répondre aux objectifs de cette recherche, qui voulait mieux comprendre un phénomène complexe et peu documenté, soit celui de la construction identitaire d'assistants sociaux français devenus formateurs-terrain pour une école de formation, une recherche qualitative de nature exploratoire a été privilégiée.

Cette méthodologie de recherche est pertinente, puisqu'elle permet de cerner la réalité des personnes en les interrogeant pour ensuite analyser leurs discours quant à leurs expériences et leurs conduites (Paillé, 2006). Cette méthodologie s'inscrit dans une vision interprétative du monde, puisqu'elle vise à donner un sens ou à expliquer des phénomènes en relation avec l'univers des significations que leur accordent les acteurs rencontrés (Denzin et Lincoln, 2000).

3.3 Recrutement des assistants sociaux

Le terrain d'échantillonnage a été limité à deux écoles de formation, soit le Lycée Polyvalent Régional Rabelais à Paris et l'IRTS Paris Île de France antenne de Senne et Marne à Melin.

² En France, le terme formateur-terrain est utilisé pour parler de la personne qui supervise l'étudiant durant son stage. Cette personne travaille dans l'organisme où l'étudiant réalise son stage.

Ces deux écoles donnent accès au diplôme d'État en assistance sociale qui équivaut au diplôme québécois en travail social.

L'échantillon non probabiliste, de taille restreinte, est constitué de dix assistants sociaux agissant à titre de formateur-terrain pour une des deux écoles de formation ciblées. Les intervenants sociaux ont été sélectionnés à partir des quatre critères suivant : 1) être volontaire pour participer à la recherche; 2) être détenteur d'un diplôme d'État en assistance sociale; 3) être formateur-terrain pour des étudiants en assistance sociale et 4) avoir accueilli au moins un stagiaire.

Les répondants ont été recrutés à l'automne 2009, entre octobre et décembre. Une personne agissant à titre de référente³ dans chacune des écoles a sollicité des formateurs-terrain avec lesquels elle avait déjà travaillé. La réponse a été très favorable, cependant, en raison de la contrainte de temps, il a fallu limiter l'échantillon à 10 personnes. Les formateurs-terrain intéressés ont été contactés par téléphone par la chercheuse afin de répondre à leurs questions et de prendre rendez-vous, le cas échéant.

3.4 Collecte des données

Comme l'intention de cette recherche était d'obtenir le point de vue des répondants sur le parcours professionnel les ayant conduits à devenir formateurs-terrain, un entretien semi-structuré a été privilégié avec chacun d'entre eux, la modalité de collecte de données la plus pertinente pour obtenir des données riches, nuancées et complètes (Poupart et coll., 1997; Savoie-Zajc, 2003). Les entretiens ont eu lieu à l'automne 2009. Ils ont été d'une durée d'au moins une heure trente et ils se sont déroulés dans les locaux de l'école de formation ou sur le lieu de travail du formateur-terrain. Une grille d'entretien a servi à recueillir l'information, elle a été élaborée par la chercheuse à partir des objectifs de la recherche. La grille a été réajustée suite à quelques entretiens (Annexe A). Cette grille comprenait une liste de questions ouvertes avec des questions de relance à utiliser au besoin. À la fin de l'entretien, des données sociodémographiques étaient colligées à l'aide d'un questionnaire (Annexe B).

³ La référente est la représentante de l'école de formation, elle est responsable de faire le lien entre l'établissement d'enseignement et le milieu de stage. Elle doit accompagner et soutenir l'étudiant et le formateur-terrain dans l'atteinte des objectifs de stage.

3.5 Traitement et analyse des données

Les données recueillies lors des entretiens avec les répondants constituent la principale source d'information et celles tirées du questionnaire viennent compléter le tableau. Les entretiens ont tous été retranscrits de manière intégrale. Par la suite, ils ont fait l'objet d'une analyse thématique, tout d'abord verticale pour chacun des entretiens, puis transversale pour l'ensemble de ceux-ci. Cette étape a été réalisée par une technicienne en recherche sous la supervision de la chercheure.

Ainsi plus spécifiquement, l'analyse des données s'est faite de la manière suivante : 1) la segmentation du matériel, 2) l'élaboration de la grille d'analyse, 3) le codage et 4) l'analyse proprement dite. L'ensemble des propos a fait l'objet d'un découpage en unité de sens. Une catégorisation mixte a été utilisée, ce qui signifie que certaines catégories étaient *a priori* définies en fonction des thèmes de la grille d'entretien alors que d'autres ont émergé des propos des participants (Mayer et coll., 2000). Subséquemment, l'analyse thématique a permis de dégager le sens des propos des répondants (Bardin, 1977; Blanchet et Gotman, 1992) et les idées-clés pour chacune des catégories ont été relevées. Ces propos ont aussi été comparés avec ceux de l'ensemble des informateurs, l'opération a permis de dégager un premier système de représentation (Blanchet et Gotman, 1992) et de repérer les différences et les particularités entre les propos des informateurs.

3.6 Considérations éthiques

Des formulaires de consentement ont été signés par tous les répondants de l'étude (Annexe C). La participation aux entretiens était volontaire. Le formulaire de consentement a été présenté avant de débiter l'entretien et un temps a été accordé pour répondre aux questions, lorsque nécessaire. Les données ont été traitées de telle sorte pour que l'anonymat et la confidentialité soient respectés. Ainsi, les données ont été dépersonnalisées et le répondant s'est attribué un nom de code pour que l'anonymat soit respecté. La confidentialité a été assurée par divers moyens. Enfin, les formateurs-terrain savaient qu'il leur était possible de se retirer de l'étude en tout temps, mais personne n'a souhaité le faire.

4. DESCRIPTION DU PARCOURS PROFESSIONNEL DES ASSISTANTS SOCIAUX FRANÇAIS DEVENUS FORMATEURS-TERRAIN

Cette section du rapport présente, de manière détaillée, les propos des assistants sociaux français de l'étude devenus formateurs-terrain pour des étudiants inscrits dans deux écoles de formation menant à l'obtention du diplôme d'État en assistance sociale. Nous débuterons en dressant le portrait sociodémographique des répondants. Il sera ensuite question de leur parcours professionnel, à partir du moment où ils ont décidé de devenir assistants sociaux jusqu'à aujourd'hui. Le passage du rôle d'assistant social à celui de formateur-terrain fera l'objet de la section suivante. Enfin, nous terminerons en abordant leur conception du rôle de formateur-terrain ainsi que les enjeux et les défis qui y sont associés.

4.1 Portrait sociodémographique des répondants de l'étude

Le tableau 1, sur le profil sociodémographique des assistants sociaux français ayant participé à l'étude, montre que l'échantillon est constitué de huit femmes et de deux hommes dont l'âge se situe entre 32 et 46 ans. Il s'agit de personnes ayant beaucoup d'expérience si l'on considère l'année d'obtention du diplôme d'État en assistance sociale et le nombre d'années d'expérience cumulées. Ainsi, l'obtention du diplôme remonte à 1989 pour le plus ancien et à 2002 pour le plus récent. De plus, le nombre d'années d'expérience comme assistant social se situe entre sept et vingt ans, cependant plus de la moitié des répondants possède dix ans et plus d'expérience professionnelle. Concernant le type de réseau où exercent les assistants sociaux, six personnes travaillent dans un organisme du réseau étatique alors que trois sont dans le secteur associatif. Aucune des personnes de l'échantillon n'est membre de l'Association nationale des assistants sociaux (ANAS). De plus, six personnes ont mentionné avoir suivi une formation de base à la supervision, même si tous les assistants sociaux de l'étude ont déjà accueilli des stagiaires à plusieurs reprises. Ainsi, le nombre de stagiaires encadré par l'ensemble des répondants varie de 4 à 21 étudiants et plus.

Tableau 1 : Profil sociodémographique des assistants sociaux (n=10⁴) (2009)

Sexe et âge		Année d'obtention du diplôme		Nombre d'années d'expérience		Type de réseau		Formation à la supervision		Nombre d'étudiants supervisés	
Sexe	N	Année	N	Expérience	N	Type	N	Oui	Non	Étudiants	N
Femmes	8	1986-1990	3	1-5	0	Étatique	6	6	3	1-5	3
Hommes	3	1990-1995	0	6-10	4	Associatif	3			6-10	3
Âge		1996-2000	3	11-15	2					11-15	1
		2001-2005	3	16-20	1					16-20	1
	30-35	2		20 et plus	2					21 et plus	1
	36-40	3									
	41-45	3									
46-50	1										
Moyenne											
Entre 32-46 ans		Entre 1989-2002		Entre 7-20 ans et +		Aucun membre de l'ANAS ⁵				Entre 4-21 ans et +	

⁴ Notez que seulement neuf personnes ont rempli le formulaire.

⁵ Nous voulions savoir combien de superviseurs étaient membres de l'Association nationale des assistants sociaux. Rappelons que bien qu'il y ait des similitudes entre cette association et un ordre professionnel, il n'existe aucune obligation d'être membre pour exercer la profession.

4.2 Études en assistance sociale, expériences significatives de travail et activités de développement professionnel

La première partie du schéma d'entretien (Annexe A) visait à documenter le parcours professionnel des assistants sociaux de l'étude. Ainsi, on souhaitait connaître la manière dont s'était prise la décision d'entreprendre des études en assistance sociale, la place qu'avait occupé la formation dans la construction de l'identité d'assistant social, les expériences de travail les plus significatives ainsi que les stratégies utilisées pour se développer professionnellement.

4.2.1 Devenir assistant social : la prise de décision

Les formateurs-terrain rencontrés ont tous parlé d'un besoin « *de se sentir utile* », « *d'aider les autres* » et « *de les écouter* », qui les a conduits à entreprendre des études en travail social. Le domaine des relations humaines les a toujours intéressés. Les propos de Carole illustrent bien cet intérêt : « *ce qui m'intéressait c'était le rapport aux autres, le relationnel, l'accompagnement* ».

France pense, quant à elle, que même si l'on a une idée assez précise de ce qui motive notre choix professionnel, notre parcours de vie peut conduire à préciser la réponse :

Bien, c'est une question pour laquelle je pense ne pas avoir encore ... enfin, répondu en totalité parce que ... La réponse on la trouve petit à petit, je pense plus... Enfin, c'est aussi un cheminement personnel et puis on comprend des choses quand on est professionnel et pourquoi on est là.

Au départ, France accordait beaucoup d'importance au militantisme et « *voulait changer le monde* ». Elle dit qu'avec le temps, elle est devenue plus réaliste sur ce qu'elle peut apporter comme aide.

Pour plusieurs, le désir de faire des études en assistance sociale s'est manifesté assez tôt dans leur vie. Ainsi, dès l'âge de 12-13 ans Barbara savait qu'elle voulait devenir assistante sociale et elle allait en rencontrer pour se renseigner sur la profession. Maude a aussi senti le besoin de mieux comprendre le métier avant d'étudier dans le domaine : « *et donc, je suis allée rencontrer une assistante sociale de [nom d'une association], parce que moi j'avais un cheminement de bénévolat depuis l'âge de 11 ans... auprès... de façon très importante, auprès de personnes ayant un handicap moteur, très lourd* ».

Dans plusieurs cas, l'environnement social a aussi joué un rôle dans la confirmation du projet professionnel. Ainsi, Barbara fut influencée par une amie : *« et je me souviendrai toujours de sa remarque, qui a été de me dire : « Je le savais qu'un jour tu viendrais et qu'un jour tu ferais ça »*. Les discussions avec des amis ou des professionnelles ont joué un rôle dans la décision de faire des études en assistance sociale. Flore raconte que son père invitait souvent à la maison une amie assistante sociale qui travaillait dans le même organisme que lui et que cette rencontre fut déterminante pour elle : *« Et donc, j'étais en cinquième [mon père] qui était très ami avec l'assistante sociale d'ÉDF, qui est venue dîner un soir à la maison, elle a parlé de son métier et j'ai dit : « C'est ça que je veux faire »*. France, quant à elle, considère que sa décision de devenir assistante sociale vient de l'éducation qu'elle a reçue de ses parents et de rencontres avec des prêtres militants.

Pour plusieurs, le choix de faire des études en assistance sociale s'est progressivement imposé puisque certains ont d'abord pensé à des métiers connexes, tels qu'infirmière, institutrice, conseillère en orientation, etc. Par exemple, Maude, à l'âge de 17 ans, voulait devenir institutrice avec des enfants atteints de surdité mais la conseillère en orientation lui a mentionné qu'il y avait peu d'emploi dans le domaine. Des tests d'orientation lui ont permis de voir qu'elle avait aussi des affinités avec le métier d'assistante sociale. Inès, quant à elle, a d'abord voulu devenir infirmière. Suite à un accident, elle avait été marquée par les soins que le personnel hospitalier lui avait prodigués : *« C'était toujours dans le milieu hospitalier, mon idée c'était le milieu hospitalier, et puis quand j'ai changé d'idée, je voulais être éducatrice spécialisée »*. Par la suite, elle a voulu devenir éducatrice spécialisée, mais comme elle a échoué le concours d'admission à plusieurs reprises, elle a décidé de passer également les tests d'admission en assistance sociale :

L'année d'après donc j'ai repassé les concours, je ne les ai pas eus pour être éducatrice. Donc j'ai aussi, cette année-là, je me suis dit : Pourquoi pas essayer assistance sociale ? Donc, voilà, j'ai fait les concours, finalement je les ai tous eus cette année-là, j'avais eu éducatrice, assistante sociale, donc il a fallu faire un choix.

Plusieurs des assistants sociaux rencontrés ont fait du bénévolat avant d'entreprendre leurs études en assistance sociale. À titre d'exemple, Barbara fait du bénévolat depuis l'âge de 11 ans, elle considère que cela lui a permis d'être admise dans six des sept écoles où elle a fait une demande d'admission.

Contrairement aux autres, Malœuvre a décidé tardivement de devenir assistant social. Ce n'est qu'à l'âge de 23 ans, après avoir consulté une conseillère en orientation, qu'il a constaté *« qu'il*

aimait écouter les gens et qu'il voulait être utile aux autres ». Il a d'abord pensé à être éducateur, mais il s'est vite rendu compte qu'il ne voulait pas être restreint à une seule problématique.

Enfin, Yanlho présente un parcours atypique. Bien qu'il ait toujours eu « *un intérêt pour le social* », ce n'est qu'après avoir fait plusieurs petits boulots qu'il a accepté l'offre d'un ami d'occuper un emploi dans lequel il devait encadrer des jeunes. Durant cinq ans, sans aucune formation, il a occupé cet emploi. Il l'a finalement quitté parce qu'il en avait assez des horaires variables, des déplacements, du bas salaire et de la philosophie militaire d'intervention qui régnait. Malgré ses efforts, il n'a pas réussi à introduire d'autres façons d'intervenir. Il a alors décidé de passer le concours pour étudier en assistance sociale. Le métier d'assistant social lui plaisait davantage que celui d'éducateur qui, de son point de vue, applique plutôt des procédures ou des règlements.

4.2.2 Place de la formation d'assistant social dans la construction de l'identité professionnelle

La presque-totalité des formateurs-terrain interrogés conserve un bon souvenir de leurs études en assistance sociale. Pour Emma, c'est la qualité de l'encadrement des enseignants qui a été appréciée. « *Ils nous suivaient sur trois ans, donc on était quand même assez... Je ne veux pas dire bichonné, mais en tout cas vraiment bien pris en charge* ». Plusieurs considèrent que la formation n'était pas trop théorique puisque de manière régulière des assistants sociaux venaient donner des conférences dans les cours. Emma relate la contribution de ces personnes durant sa formation :

Par contre, on avait aussi toute cette population de vrais travailleurs sociaux, je dirais entre guillemets, parce qu'à l'époque c'était... Pour nous, c'était voilà, des gens qui restaient enfin... Je ne sais pas comment l'exprimer. Des gens qu'on admirait un peu quoi, en fait, qui avaient fait leur trou au niveau du travail social.

Selon Carole, la place accordée au contenu théorique varie d'une école de formation à l'autre.

Plusieurs des assistants sociaux rencontrés disent que les personnes de leur cohorte furent une source d'enrichissement personnel et professionnel. Flore illustre l'apport de ses collègues de classe dans ces termes : « *J'étais dans une promotion où vraiment il y avait un brassage de culture, d'âge, de personnalité et ça, ça m'a énormément, ça a été énormément riche* ». Selon Carole, être dans une petite cohorte, avec des gens de culture et d'horizon variés, est une source d'enrichissement qui permet d'être confronté à des expériences diverses. De plus,

toujours selon Carole, les cours offerts dans le programme d'étude étaient variés et le fait de côtoyer des éducateurs spécialisés durant la première année d'étude fut très utile : *« Et on était mélangé avec assistantes sociales, éducateurs spécialisés. Donc, on travaillait en transversalité et ... Il y avait beaucoup de temps, alors il y avait les cours : psychologue, sociologie, psychopédagogie, ethnologie, économie, enfin on avait plein de cours ».*

Avoir étudié avec des éducateurs spécialisés a permis à Carole de mieux connaître le rôle des professionnels avec lesquels elle est maintenant appelée à collaborer :

parce que quand on était, moi quand j'étais dans mon bureau, j'ai dit : « Ah! bien tiens, je vais ... J'ai une question par rapport à ça, ça, c'est très pointu. Je vais appeler Paul, qui travaille, qui est chef de service dans une institution enfant ». J'ai un de mes collègues qui me dit : « Mais c'est un éducateur », j'ai dit : « Bien justement! C'est son regard qui m'intéresse.

Par ailleurs, les propos de Malœuvre laissent penser que tous les diplômés dans le champ du social ne sont pas considérés sur le même pied d'égalité et ne donnent pas accès aux mêmes opportunités d'emploi. Malœuvre a décidé de faire une année d'étude supplémentaire pour obtenir son diplôme d'État en assistance sociale : *« On nous demande toujours diplôme d'État d'assistance sociale ou diplôme d'éducateur ou diplôme de conseillère en économie [...] ».*

Enfin, contrairement aux autres assistants sociaux de l'étude, Géraldine ne garde pas un très bon souvenir de cette période. Elle partage ses réflexions à ce sujet. Elle a choisi une école de formation qui lui permettait de développer des compétences du côté de la pédagogie et qui était proche de chez elle : *« Mais ça m'a intéressée parce que c'était sciences de l'éducation, et comme en tant qu'animatrice, c'était ce qui m'intéressait la pédagogie ».* Cependant, comme cela consistait à faire une licence en même temps que des études en assistance sociale, elle a fini par trouver son programme beaucoup trop théorique, sans lien avec la réalité concrète.

4.2.2.1 Importance des stages

L'ensemble des entretiens avec les formateurs-terrain démontre de manière éloquente la place qu'occupent les stages tout au long de la formation des assistants sociaux, comme le précise Emma : *« C'est quelque chose qui reste. Je pense que ce qu'on apprend lors de notre formation, notamment par le biais de nos stages, reste à notre esprit ».* Elle mentionne aussi qu'il s'agit d'un moment propice pour explorer des problématiques ou des lieux de pratique tout en bénéficiant de l'encadrement d'un formateur-terrain.

Les répondants ont beaucoup parlé des stages qui jalonnent les trois années d'étude en assistance sociale et de l'apport spécifique de chacun d'entre eux :

Alors moi j'avais ... durant ma formation, j'ai eu à faire trois stages. Un, en première année, qui est un stage de trois mois, un stage d'observation, qui était assez court. Un, en seconde année en polyvalence de secteurs, un stage de six mois. Et le troisième de six mois aussi, que moi j'ai effectué au sein de l'Éducation Nationale auprès d'une assistante sociale qui intervenait en faveur des élèves dans des établissements scolaires. (Carole)

De leur point de vue, il existe des liens étroits entre leurs expériences de stage, qu'elles aient été positives ou négatives, et la décision de devenir formateur-terrain et la conception de ce rôle. Voici ce qu'en dit Carole : « Ça m'a fait réfléchir, je me suis dit : « Si un jour j'accueille des stagiaires, il va falloir que ça soit beaucoup plus cadré que ça ».

Le premier stage en est plutôt un d'observation qu'Inès appelle « repérage », en d'autres termes, il s'agit d'un stage d'observation et de familiarisation avec le milieu de l'intervention sociale. « Et donc là, c'était plutôt du repérage, voir tout ce qui existait comme association sur le quartier, tout ce qui pouvait se faire ». Pour Carole, qui a fait son stage en milieu hospitalier, le plus marquant a été l'accueil et la complicité entre les deux formatrices et la personne-ressource de l'école de formation qui l'ont encadrée. Pour elle et pour plusieurs autres, un encadrement offert par plusieurs professionnels est une richesse :

Et ça se passait, je pense qu'il y avait ... Comme il y avait un accord entre elles et puis que c'était quelque chose de réfléchi, qui était beaucoup discuté, sur les objectifs, sur l'accueil. Ça s'est bien passé et j'ai trouvé ça très riche de pouvoir travailler avec trois personnes qui intervenaient dans des services différents et qui avaient des personnalités différentes aussi. Ça, c'était très intéressant. (Carole)

Antérieurement, le deuxième stage se réalisait obligatoirement en polyvalence de secteurs, Inès déplore le fait que cela ne soit plus le cas depuis la réforme :

À l'époque, c'était comme ça, donc moi j'ai trouvé ça bien. Et je trouve que ça serait bien si c'était toujours le cas. Ça ne l'est plus. Ça permet d'avoir une vision un peu globale, de faire un petit peu ... un peu de toucher à tout. Parce que si on peut faire après que des stages en spécialisé, je trouve que ça a un côté un peu dommage, c'est qu'on ne voit pas tout.

Pour la majorité des formateurs-terrain rencontrés, le stage en polyvalence de secteurs était une expérience très significative et la source de nombreux apprentissages. Les propos d'Emma en témoignent :

Mon deuxième stage à l'époque s'était imposé, c'est-à-dire, qu'on était obligé de faire de la polyvalence de secteurs. Donc, c'était le conseil général qui nous imposait en fait

notre lieu de stage. Donc moi, je me suis retrouvée à 60 kilomètres de chez moi, dans une circonscription que je ne connaissais pas du tout et avec une référente qui n'avait jamais pris de stagiaire, et ça s'est très, très bien passé aussi, j'ai beaucoup appris. J'ai découvert donc ce que c'était que le terrain pour le coup vraiment. J'ai commencé à faire des entretiens, seule. À découvrir une population [...] J'ai pu travailler avec des puéricultrices de PMI, j'ai pu voir un peu l'aide sociale à l'enfance. J'ai essayé de vadrouiller un peu partout dans les services. Et ça permet aujourd'hui d'avoir une bonne connaissance du conseil général, je pense. Donc, je pense que c'était quand même un stage important, parce que le conseil général est un partenaire très important sur les départements.

Pour Carole, Maude et Géraldine, le deuxième stage en polyvalence de secteurs a été une expérience difficile. Carole parle de la faible qualité de l'encadrement pédagogique qu'elle a reçu :

En deuxième année, en polyvalence de secteurs, ça s'est moins bien passé (rire). Parce que ma formatrice terrain accueillait des stagiaires, mais je pense qu'elle était en difficulté, car elle accueillait, parce qu'elle avait envie d'accueillir des stagiaires, mais je pense que ce n'était pas très réfléchi son accueil parce qu'elle avait envie d'accueillir une stagiaire pour ne pas être seule sur le terrain, pour faire un petit peu les choses qu'elle avait à faire, mais elle n'avait jamais eu de formation. Donc au niveau de la pédagogie, c'était un peu compliqué. Parce que ce n'était pas très cadré comme stage, j'avais l'impression de toujours aller demander, je ne savais pas ce qu'on allait faire et à quel moment. Les choses n'étaient pas expliquées, elle ne prenait pas le temps de se pauser, de faire des bilans, donc ça, ça m'a beaucoup dérangée.

Maude mentionne plutôt le manque d'encadrement et de soutien émotionnel de la part de l'école de formation. Enfin, pour Géraldine s'est l'attitude de l'équipe de travail qui posait problème :

[...] mais c'était pas forcément le fait de l'assistante sociale ou de l'assistant social qui me recevait, mais ça pouvait être l'équipe. Comme j'étais en protection judiciaire de la jeunesse, les éducatrices ont été très dures avec moi. Elles n'aimaient pas que j'intervienne peut-être à tort, peut-être, je ne sais pas, mais en tout cas, elles ont été un petit peu dur avec moi les éducatrices. L'assistante sociale, ça s'est bien passé.

Le stage de troisième année, quant à lui, est étroitement lié à la production du mémoire de fin d'études, il est aussi une porte d'entrée vers le marché du travail. Dans le cas d'Inès, qui a réalisé son mémoire sur le vieillissement des personnes trisomiques, elle a refusé le poste qu'on lui proposait pour les raisons suivantes :

[...] Je n'avais pas envie de rester là en fait, j'avais envie de voir autre chose, je n'avais pas envie de commencer par ça, parce que je trouvais ça enfermant comme milieu pour commencer. Donc, voilà, le domaine du handicap m'intéresse, je ne dis pas que je n'y reviendrai pas un jour ou après, mais je ne voulais pas commencer par ça, parce que je trouvais qu'en tant qu'assistante, c'était compliqué, et là en l'occurrence dans une association comme ça. Je trouvais que c'était dur d'avoir son identité professionnelle en étant seule assistante sociale, nouvelle diplômée et ... Enfin... Moi je trouve ça dur! Je trouve ça dur de ne pas ... Voilà on travaille avec des éducateurs, avec des instituteurs,

avec ... Et en plus, il y avait déjà beaucoup de problèmes institutionnels, dits, pas dits, enfin des choses qui n'allaient pas. Donc je trouvais que c'était ... Donc j'ai refusé de prendre le poste...

D'autres ont mentionné que la fin des études marque le moment d'une première définition de ce qu'est un assistant social, mais qu'il faudrait continuer à trouver son identité dans les rapports avec les usagers et les collègues de travail.

Carole, quant à elle, a fait son troisième stage à l'Éducation nationale avec une formatrice-terrain qui lui a offert un encadrement pédagogique de grande qualité en raison de l'autonomie qu'elle lui a donnée.

Elle me laissait prendre en charge la situation et puis quelqu'un qui était très pédagogue, et qui, lui, par contre avait accueilli des stagiaires depuis très longtemps, avait fait une formation, se remettait beaucoup en question, s'interrogeait beaucoup sur le travail social. Donc, c'était un stage très riche. Et je pense que c'est ça qui m'a motivée aussi pour accueillir par la suite.

Enfin, Emma considère qu'il est important, lors du dernier stage, de tenir compte de l'intérêt de l'étudiant.

4.2.3 Expériences de travail depuis la fin des études

Les assistants sociaux de l'étude ont exprimé avoir un intérêt marqué pour les emplois en polyvalence de secteurs. C'est dans ce milieu de travail qu'ils ont le plus l'impression d'exercer leur profession, telle qu'ils la conçoivent, comme l'explique Barbara :

[...] je trouve qu'en polyvalence on est un peu au centre et on contacte tous les collègues spécialisés. Enfin, on a vraiment une vue d'ensemble sur ... comment sur la situation et puis de prendre une situation au point A et de réussir à l'accompagner jusqu'au point B puis C, enfin, c'était quelque chose de...

Malgré son manque d'expérience, Flore a aussi apprécié le travail en polyvalence de secteurs, car elle s'est sentie épaulée par son chef de service.

J'ai d'abord travaillé en secteur, je me suis tout de suite dit : « Il faut que je travaille en secteurs, parce que là je vais toucher un peu à tous les problèmes, ça va être formateur pour moi ». Donc, j'ai travaillé, je dépendais du département du (numéro de département) et j'étais, je me suis retrouvée sur la commune (nom de commune), qui était une commune HLM, où je me suis confrontée à ... bien à tous les problèmes que ça soit la protection de l'enfance, il y avait beaucoup d'alcoolisme féminin, maltraitance conjugale, enfin, bon, un peu tous les problèmes sans compter toutes les ... Le droit social, les dettes de logement, etc. Je suis tombée tout de suite avec une responsable de services et d'équipe remarquable, avec une vraie réflexion de travail, un travail en équipe. Parce que moi j'étais la petite jeune qui arrivait sur le terrain, et je me suis fait vraiment, vraiment épauler [...]

Contrairement aux autres, Géraldine ne voulait pas faire de l'accompagnement :

C'est plus par rapport à des personnes qui sont dans une plainte permanente qu'on sent quoi bien voilà, ça vivote. Leur système marche, il est opérant, puisqu'ils ne se tuent pas, ils ne sont pas à la rue. Donc c'est que leur système il est opérant, malgré tout, il les maintient en vie, donc l'objectif il est bien, mais moi je n'ai pas envie de continuer à écouter trois millions de fois, les mêmes histoires de monsieur S et de madame K. ça... Je pense que ça n'apporte rien pour l'un et l'autre. Pour le travailleur social et pour la personne.

La majorité des répondants ont plutôt été stables du côté de l'emploi. Certains travaillent au même endroit depuis de nombreuses années, parfois même depuis la fin de leurs études, c'est le cas par exemple d'Inès. Barbara, quant à elle, a travaillé 12 ans en polyvalence de secteurs, elle explique les avantages qu'elle en a retirés : « *Complètement! Complètement! Oui, oui, j'avais vraiment l'impression de faire partie de la vie des gens, que eux faisaient aussi partie de ma vie, parce que bien même si on est que professionnels, on est aussi humain, et on donne de soi, et on reçoit beaucoup* ». Elle a finalement quitté cet emploi à cause d'un conflit dans l'organisation et de la surcharge de travail liée à une diminution du personnel lors de la crise économique. Cette décision ayant eu des effets sur la qualité des services aux usagers, qui ne recevaient plus l'aide requise dans un délai raisonnable. Il y avait de plus en plus d'agressivité envers le personnel et, un jour, Barbara a été victime d'une agression. « *Donc vraiment l'épuisement et le déclin ça a été un monsieur qui a fait ce qu'on appelle chez nous un « pétage de plomb » et qui m'a agressée. Un monsieur que je n'avais jamais vu* ».

Carole a aussi travaillé 11 ans en polyvalence de secteurs, dont les cinq premières conformément aux exigences de la bourse d'études qu'elle avait obtenue. Comme la majorité des assistants sociaux rencontrés, elle avait de l'intérêt pour la diversité et le travail d'équipe. « *Donc, le fait de travailler dans une équipe pluridisciplinaire avec toutes sortes de problématiques, c'est vrai, moi je trouvais ça très riche pour débiter pour appréhender un petit peu toutes les situations* ». Elle note aussi que les politiques sociales ont changé et qu'elle n'avait plus l'impression de faire de l'accompagnement, ce qui l'a amenée à quitter ce milieu. Elle aime son nouveau lieu de travail et peut rester tard le soir, parce qu'elle trouve qu'elle fait du travail social et obtient de la reconnaissance de la part des usagers : « *Non, là maintenant, je fais du vrai travail social et je le fais avec plaisir et je peux rester jusqu'à 8h00 le soir, ça ne me dérange pas du tout parce que je suis [...] Voilà de faire un réel accompagnement, d'avoir vraiment un lien, une reconnaissance aussi* ».

L'impossibilité d'exercer sa profession de manière éthique a donc conduit plusieurs répondants à quitter leur emploi. C'est aussi le cas d'Emma, qui a eu une directrice des ressources humaines qui ne respectait pas le secret professionnel auquel sont tenus les assistants sociaux : *« Elle voulait que je lui cite des noms. Donc ce qui n'était absolument pas entendable (sic) au niveau du secret professionnel et de la déontologie de toute manière »*.

Contrairement aux autres répondants de l'étude, Flore a occupé plusieurs emplois. Elle en a quitté un sur un coup de tête à la fin d'une mauvaise journée, et l'autre, même si le salaire était intéressant, parce qu'elle faisait essentiellement du travail administratif. Elle se perçoit comme une assistante sociale très militante dont la présence a permis à une équipe de travail de prendre conscience de l'importance de la dimension sociale et psychologique dans l'intervention. *« Mais en fait, donc au bout de deux ans, donc je me suis... pour travailler avec moi, j'ai réussi à mobiliser toute une équipe de kiné, d'ergothérapeute, pour essayer de les amener à réfléchir au social, à la psy, enfin bon, ça a été tout un... mais qui a été riche hein! pour moi... »*.

4.2.3.1 Répercussions des lois sur la décentralisation

Lors de l'entretien, Carole explique de manière détaillée les répercussions des lois sur la décentralisation adoptée en 2004, qui ont continué de transférer les responsabilités de l'État vers les départements. Elle s'attarde aux effets de ce transfert de responsabilité sur les usagers et les assistants sociaux :

En France les départements, donc les conseils généraux gèrent la grande majorité de l'action sociale [...] dans les années quatre-vingt qui a fait que l'État s'est déchargé de toutes les missions d'action sociale distribuées au Département. Auparavant, c'était surtout la protection de l'enfance, tout ce qui touchait à l'enfance et la famille. Donc, l'État avait conservé les personnes âgées, le RMI, et d'autres domaines et petit à petit, là en 2004, il y a eu d'autres lois de décentralisation qui ont accentué les pouvoirs des départements, et l'État s'est encore plus déchargé [...] les travailleurs sociaux avaient de plus en plus de missions qui se rajoutaient et pas de création de postes [...] Les conseils généraux sont élus par les citoyens. Et donc pour plaire aux mairies, il faut accueillir à tout prix, donc dans n'importe quelle circonstance, accueillir en urgence, accueillir... Quand les gens se présentent, il faut les accueillir, il faut être là. Et ce qui génère, ce qui a généré beaucoup de stress et d'angoisse chez la plupart des travailleurs sociaux parce que c'était accueillir, accueillir à tout prix. Et puis plus du tout le temps, plus la possibilité de faire de l'accompagnement, du vrai travail social [...] Aide financière, on veut de l'argent, et puis tout le travail qu'on peut faire derrière on n'a pas le temps de le faire parce qu'il y a beaucoup trop de situations.

D'autres formateurs-terrain ont vécu des expériences similaires aux siennes. Pour Barbara, il s'agit de l'agression dont elle a été victime de la part d'un usager en lien avec l'inadéquation des

services offerts par le département. Maude, quant à elle, a quitté son travail au bout de six mois parce que la tâche était devenue trop lourde et qu'elle ne pouvait plus faire de l'accompagnement : *« Il fallait s'occuper d'un service de soins, d'éducation spécialisée à domicile pour enfants handicapés moteurs, il fallait s'occuper donc de ce foyer de personnes lourdement handicapées moteur, donc c'était 55 résidents »*.

Enfin, Flore explique qu'elle a quitté son travail en polyvalence de secteurs pour quelque chose *« de plus protégé »* :

Oui, trois, deux ans et demi, donc voilà, au ... pas au hasard, parce que c'était un poste de travail qui se trouvait pas très loin de mes parents, je me disais... Puis je connaissais le coin puis tout ça, enfin bon, je me suis dit : « Bon... ». Puis ça semblait plus ... C'était en fait un centre de rééducation fonctionnelle, donc je me suis dit : « Ah! ça va être plus protégé, je vais un peu prendre l'air du secteur.

Bref, bien que la majorité des assistants sociaux interrogés ont aimé travailler en polyvalence de secteurs, au bout de quelques années l'épuisement et un sentiment d'insécurité se sont installés suite au transfert des responsabilités vers les départements.

4.2.4 Nécessité de se développer professionnellement

La presque-totalité des formateurs-terrain accorde de l'importance à leur développement professionnel, ils parlent de ce qui les a motivés à s'engager dans des activités de formation continue depuis la fin de leurs études et du type d'activités qu'ils choisissent.

Ainsi, Inès souligne les limites d'une formation de base : *« Enfin trois ans d'études avec 14 mois de stage, ça ne suffit pas pour 10 ans, après pouvoir continuer à pratiquer que sur ce qu'on a appris à l'école »*. Elle continue en parlant de la nécessité de mettre à jour ses connaissances, des bienfaits pour le professionnel de pouvoir sortir de son milieu de travail et de l'importance d'échanger avec des collègues. *« Ah! oui, oui. En général dès qu'il y a possibilité, j'y vais! Moi je trouve ça important, même pour prendre l'air parfois, d'aller se ... D'aller s'informer, d'aller écouter les choses, d'aller échanger aussi avec des collègues sur bien comment ça se passe ailleurs, etc. »*.

Géraldine appuie l'idée que les formations sont une source de ressourcement et une occasion d'échange avec des collègues :

Une que j'ai eue là dernièrement, qui était sur les cartes téléphoniques prépayées. Est-ce que ça serait intéressant pour les gens surendettés. Et c'est Emmaüs qui propose ça. Et je me suis retrouvée avec que des collègues conseillères en économie sociale et familiale et c'était hyper intéressant, parce qu'elles ont une autre approche

professionnelle. Et donc, je suis super contente de repartir sous ce groupe en janvier, de travail.

Carole traite aussi de l'importance de mettre à jour ses connaissances :

Et puis on est quand même on travaille avec de l'humain, avec des gens pour qui ... qu'on est sensé les accompagner pour les amener aussi à évoluer, à arriver à une certaine autonomie, une certaine liberté de pensée, donc, je pense que si nous-mêmes on ne se questionne pas, on ne se remet pas en question, ce n'est pas... Je me dis, il y a des choses qui ne peuvent pas avancer.

Emma va plus loin en disant que les formations permettent d'augmenter la qualité des services offerts, « *Donc je pense que tout ce que j'ai pu voir, lire sur ces populations m'a aussi aidée dans ma prise en charge. Et puis l'hôpital, alors voilà, à l'hôpital j'ai pu faire des formations, ce qu'on appelle en intra, donc interne à l'hôpital sur l'interculturalité* ».

Les activités mentionnées par les répondants sont, la majorité du temps, des formations structurées qui permettent de mieux intervenir sur divers problèmes, tel que le mentionne Barbara :

Là depuis deux ans j'ai fait plusieurs formations avec des psychiatres qui travaillent sur les psychotraumatismes, et donc la victimologie et ça a été une révélation parce que ... enfin la victimologie c'est quelque chose de tout récent, et on ... J'ai réalisé tout le mal que j'ai pu faire aux gens que j'ai vus. N'ayant pas conscience justement de ce qu'était le psychotraumatisme.

Emma et d'autres disent qu'en plus d'assister à des formations structurées, ils achètent des livres, participent à des réunions ou à des conférences :

Voilà des conférences, alors pas obligatoirement à l'hôpital, hein, sur le département, en fait, on a un organisme qui auparavant s'appelait le [nom d'organisme]! C'était un organisme donc qui était situé sur [nom de ville], qui faisait des groupes de travail sur différents types d'assistantes sociales, donc moi j'ai connu cette institution et je faisais partie du groupe des assistantes sociales, du personnel, par exemple.

Les propos de Géraldine précisent ce qui fait qu'une formation est appréciée de la part des participants. Elle doit être donnée par un formateur qui connaît bien la réalité d'un assistant social et le sujet doit être traité en profondeur : « *Bien j'ai besoin que le côté psychologique ou le côté théorique, sociologique, alimente et enrichisse la pratique. Si c'est du verbiage, je ne supporte pas* ».

Parmi les activités de formation continue mentionnées, certaines s'inscrivent dans l'esprit de contribuer au développement d'autres personnes. Ainsi, Carole a été membre d'un jury lors de la passation du diplôme d'État, ce qui lui permet de contribuer au développement de la

profession. « *Je trouvais ça primordial qu'on puisse savoir ce qu'était le diplôme de demain quoi hein! Puis à partir du moment où on accueille des stagiaires, on se doit quand même de savoir quelle est la finalité de leur parcours scolaire* ».

D'autres ont suivi une formation pour devenir formateur-terrain. Emma, quant à elle, s'est aussi intéressée de près à la réforme du diplôme d'État en assistance sociale, ce qui lui a permis de développer un point de vue critique sur la question, un atout pour un superviseur de stage :

Donc, je pense que la refonte est quand même plutôt positive. Mais ça reste toujours compliqué de sanctionner par un diplôme, moi je trouve [...] Moi je pense qu'on ne laisse pas non plus assez de place à l'évaluation des stages, ce qui est quand même important dans la note finale du diplôme.

Contrairement à l'ensemble des formateurs-terrain, Maloeuvre ne consacre pas beaucoup de temps à la formation continue puisqu'il n'est pas déchargé de ses responsabilités lorsqu'il le fait :

Donc, je veux dire, il faut tout assumer, à savoir continuer à gérer bien son secteur, et en plus, faire ces formations-là où moi ça me paraissait un peu ... Enfin, ça me paraissait lourd, mais ça aurait pu me paraître aussi normal, quoi je veux dire après tout c'est un rôle important, pédagogique, etc. Tout le monde n'a pas cette fibre pédagogique ... Enfin tout le monde, voilà, il y a un apprentissage qui se fait. Moi j'avoue que ça ne s'est pas fait, ça ne s'est pas posé...

Bien que dans le cas de France, le contrat de travail prévoit que l'employé peut accumuler des heures pour aller se former et que l'employeur doit consacrer une partie de la masse salariale à la formation, elle dit que dans son cas, c'est une lacune :

Oui! Alors ... il y a ... on a effectivement un droit, donc de congé individuel de formation, un droit individuel de formation, donc on cumule des heures et on a la possibilité de soit se former sur des formations courtes, pour se spécialiser en droits des étrangers, tout ce qui est justement hébergement, ou logement, réduction des risques, alcoologie, etc. [...] « J'en ai pas fait énormément en fait, hein! Ça c'est pour moi une lacune de ma part. De ne pas me pauser à un moment donné et me dire : « Voilà, là, il faudrait...

Enfin, plusieurs formateurs-terrain considèrent que la pratique professionnelle quotidienne est une source d'apprentissage importante ainsi que les collègues de travail, et même les usagers. Les propos de Géraldine vont dans ce sens :

Donc, c'était un petit peu difficile, mais c'était le mode associatif, malheureusement, il y a moins d'argent et on se forme un peu sur le terrain, sur le tas. Donc, c'est : « Regarde comment je fais, fais pareil ». Donc, on va dire que dans la première ... les deux premières années, c'était « Regarde comment je fais et fais pareil.

Emma apprend aussi beaucoup de ses autres collègues et des populations qu'elle rencontre :

J'essaie dans la mesure du possible de rencontrer d'autres collègues assistantes sociales aussi, sur les services que j'ai moi. Ça nous permet aussi un échange de point de vue, et je pense qu'on a à apprendre de tout le monde. C'est-à-dire que les populations que je rencontre, elles ont plein de choses à m'apprendre.

4.3 Passage du rôle d'assistant social à formateur-terrain

La deuxième partie du schéma d'entretien (Annexe A) visait à comprendre de quelle façon s'était fait le passage du rôle d'assistant social à celui de formateur-terrain. Les répondants ont parlé de la manière dont la décision de devenir formateur-terrain s'était prise, de l'accueil des premiers stagiaires, avec un accent sur ce qui a facilité ou complexifié le passage vers ce nouveau rôle.

4.3.1 Décision

Les propos des répondants de l'étude au sujet de la décision de devenir formateur-terrain s'articulent autour de trois grandes idées qui sont souvent interreliées : 1) l'expérience requise pour exercer ce rôle, 2) l'apport de la co-supervision ou du travail en binôme et 3) la difficulté à trouver un stage.

Compte tenu de la complexité de la fonction de formateur-terrain, la majorité des répondants pense qu'en principe il faut avoir acquis une certaine maturité professionnelle avant d'accueillir un premier stagiaire et qu'il faudrait aussi être à l'aise dans son poste de travail. Accueillir un stagiaire en binôme est un atout, comme l'explique Inès :

En fait, on était deux collègues qui sont arrivés en même temps, et puis on s'est dit qu'on aimerait bien recevoir des stagiaires parce qu'on commençait à connaître notre travail un peu mieux. Moi ça faisait plusieurs années où il y a des personnes qui me demandaient pour venir en stage, mais je ne me sentais pas encore prête à recevoir des stagiaires tant que moi-même je ne me dépatouillais pas dans mon secteur [...] D'avoir sa place dans le service, voilà c'était : « Lui il s'en tire bien », voilà. Et de me dire, oui, je peux maintenant accueillir une stagiaire, et on l'avait accueillie à deux. Moi, les premières stagiaires que j'ai reçues on les accueillait à deux, c'est-à-dire... bien ça permettait de ne pas être... d'avoir aussi un deuxième regard, et puis de ne pas toujours avoir la stagiaire avec soi. Parce qu'il y a des moments où on a aussi besoin de souffler, et qu'à l'époque, avant qu'il y ait nous la réforme du diplôme, donc, moi j'ai commencé à recevoir des stagiaires qui n'étaient pas dans la réforme. On était beaucoup dans le stagiaire avec son formateur, tout le temps.

La perception du temps requis pour acquérir l'expérience et les connaissances en assistance sociale nécessaire à l'accueil d'un premier stagiaire varie d'un assistant social à l'autre. Ainsi, Maude l'estime à une dizaine d'années, Malœuvre, lui, dit qu'après quatre ans il se sentait prêt tandis que Géraldine n'a attendu que deux ans.

Géraldine explique qu'elle a accueilli une première stagiaire même si elle ne répondait pas aux critères de son établissement, car elle aime former des étudiants en assistance sociale. Elle l'a cependant fait en binôme et avec le soutien de son équipe de travail. Elle établit des liens entre sa décision de devenir formatrice-terrain et sa propre expérience de stagiaire. Ainsi, lors de son stage, elle considère qu'on lui a refusé le droit à l'erreur :

Mais il y avait l'idée, comme mon stage de deuxième année avec les éducatrices, c'était mal passé, elles étaient agressives, elles arrivaient... Il y en a une, elle m'a même fait ... elle ne pouvait même pas me dire en face ce qu'elle avait à me dire, ce qu'elle me reprochait, elle a pris de lunettes noires, c'est avec des lunettes de soleil quand elle m'a parlé ce jour-là. Et je n'étais pas contente et je lui dis : « On a le droit d'être maladroit, on a le droit de se planter. Et on a le droit de ne pas être brutalisée pour autant ». Donc, c'était l'idée qu'en effet, on peut ... par rapport à d'autres collègues, à d'autres futurs collègues, leur ... Leur ... Comment dire ? Leur donner ce contenu de stage pratique, donc cet apport dans la formation, en acceptant qu'elle se plante.

Par ailleurs, bien que c'est la presque-totalité des répondants qui ont pris la décision de devenir formateurs-terrain, il existe des exceptions. Ainsi, Barbara a dû accepter d'encadrer un étudiant qui devait changer de lieu de stage à la demande de son chef de service. À l'époque, elle ne se qualifiait pas puisqu'elle n'avait que deux des cinq années d'expérience exigées :

Ça n'a pas été un choix de ma part parce que... bon je ne suis pas forcément quelqu'un qui a terriblement confiance en moi. Et donc, je ne me sentais pas la validité de transmettre, voilà j'étais... j'avais trop de doutes et tout pour me dire que je n'allais pas pouvoir transmettre quelque chose. En fait, une étudiante qui avait commencé un stage ailleurs, et ça s'est très mal passé avec sa formatrice-terrain, deux personnalités qui n'accrochaient pas, a contacté... Alors, elle a ... Comme elle avait une forte personnalité, elle a dit : « Stop! J'arrête mon stage! ». Et elle s'est retrouvée ennuyée en se disant : « Il me faut un terrain de stage de toute urgence, parce que sinon je n'aurai pas mon temps... ». Elle a téléphoné à ma chef de service, et ma chef de service a raccroché au moment où je passais devant son bureau. Et elle me dit : « Tu ne veux pas prendre une stagiaire ? ». Ah! bien j'ai dit : « Ah! Non, non, non! De toute façon, je ne rentre pas dans les critères, j'ai que 2 ans d'ancienneté ». Et ce qu'on demandait avant c'était au moins 5 ans d'ancienneté, et 3 ans sur le même lieu. Elle me dit : « Ouais, mais il manque plein de stages! Il y a plein de collègues qui ne veulent pas. Elle, elle a arrêté là, elle a besoin de prendre, de trouver quelque chose très vite. ». Je lui ai dit : « Mais je n'ai pas la légitimité quoi! Je vais pas savoir et tout. ». Elle me dit : « Écoute est-ce que ça t'ennuie de la rencontrer? », j'ai dit : « Non, mais... ». Et puis bon, c'est une étudiante qui était très autonome. Moi je lui ai expliqué que voilà ça faisait que deux ans que j'étais professionnelle. Je n'étais pas sûre de pouvoir bien lui transmettre les choses. Après si elle, elle avait rien, je voulais bien la dépanner, mais ... C'était du dépannage qui risquait de ne pas être de très bonne qualité. Puis elle a accepté et donc elle a fini son stage avec moi, où j'ai tâtonné sans savoir ce que je devais faire, ce que ... Voilà, c'était....

France, quant à elle, a accepté d'encadrer un étudiant de première année dès son entrée en fonction dans un nouvel emploi. Elle croit que les choses se sont bien passées parce qu'il

s'agissait d'un stage d'observation, *« c'est la découverte de l'institution, c'est comprendre un peu, voilà le fonctionnement d'une institution, les partenaires, l'intégration, quand même dans une équipe, le savoir aussi naviguer et se comporter dans une institution, sur un terrain de stage »*. Elle soutient l'idée qu'*« idéalement, il faut que le formateur soit bien dans son boulot, enfin voilà... Soit ... Aime, je pense, l'endroit où elle travaille. Et quelques années sur effectivement le poste, pour justement pouvoir accompagner l'étudiant ou l'étudiante facilement et tranquillement »*.

Contrairement aux autres répondants, Flore ne s'est jamais demandé si elle avait la compétence pour superviser un stagiaire. *« À aucun moment, je me suis dit : « Oh! La la! Je n'ai pas fait la formation. Oh! La la! Je ne sais pas faire ça, ça, ça ». Je me suis dit : « Oui! Ça doit être intéressant »*. Les deux premières personnes qu'elle a supervisées étaient plus âgées qu'elle. Elle considère que la présence de stagiaires est enrichissante, puisqu'elle questionne son travail.

Enfin, la majorité des formateurs-terrain sont motivés à accueillir un stagiaire parce qu'ils se souviennent des difficultés qu'ils ont rencontrées pour dénicher leur stage. Les propos de Carole l'illustrent bien : *« parce que moi-même quand j'étais étudiante, on se heurtait à une difficulté pour trouver des terrains de stage et surtout des professionnels qui soient volontaires pour accueillir, à qui ça ne soit pas imposé. Parce que c'est des choses qui peuvent arriver parfois »*.

4.3.2 Premières expériences

La majorité des formateurs-terrain rencontrés considère que pour accueillir et orienter correctement un stagiaire, il est nécessaire de le rencontrer préalablement au stage. Cette rencontre n'équivaut pas à un processus de sélection, puisqu'il est rare que les répondants refusent un étudiant suite à cette rencontre. Il s'agit plutôt de connaître les besoins de l'étudiant. France mentionne aussi que la connaissance qu'a l'enseignante de l'école au sujet de l'étudiant et du formateur-terrain permet de faire un pairage qui tienne compte des affinités. À titre d'exemple, Flore dit ne jamais avoir refusé un stagiaire et, qui plus est, qu'il s'agit de rencontres significatives dans sa vie professionnelle. Elle reste d'ailleurs en contact avec ses anciens stagiaires : *« Non, ce n'est pas arrivé... Non, puis parfois, il y a eu des étudiantes, où je me disais : « Tiens bon... », on fait toujours des petites comparaisons, tiens celle de l'année dernière elle était plus si ou ça ... Puis ça ne veut rien dire »*.

Flore continue en expliquant comment elle accueille et oriente un stagiaire. Cela consiste à le présenter à tout le personnel dès son arrivée, à lui offrir durant le premier mois qu'il l'accompagne et observe son travail, puis à lui confier de petites tâches. Elle le rencontre formellement une fois par mois environ :

Après bien prévoir le jour où elle arrive, voilà, pas de rendez-vous, vraiment un temps accueil, et puis bien moi ce est-ce que je dis beaucoup aux étudiants, je dis : « On va cheminer ensemble, quoi, enfin... Vous n'êtes pas une collègue, mais pas loin, quoi. On va cheminer ensemble.

La majorité des formateurs-terrain considère que l'expérience des collègues en regard de l'encadrement de stagiaires est utile lorsqu'on débute comme formateur-terrain. Ainsi, Emma, qui a eu une expérience difficile lors de sa première supervision, reconnaît qu'elle aurait pu discuter avec ses collègues :

Je pense hein! Déjà discuté avec des collègues qui avaient pris des stagiaires, à savoir comment ça se passait, effectivement en cas de conflit ou en tout cas de désaccord, comment est-ce qu'on peut le gérer. C'est difficile quand même d'avoir quelqu'un huit heures par jour, collé à son bureau, parce que souvent on...

Enfin, les propos de Carole aident à comprendre les retombées positives d'une formation sur la supervision afin d'offrir un encadrement de qualité :

Moi, je trouve que ça m'a beaucoup aidée parce que c'étaient des outils concrets qui permettaient d'éviter de rentrer dans le jugement ou de faire des erreurs. C'est très important au début de regarder avec le stagiaire les objectifs de celui-ci et celui de l'accueillant. Elle fait un retour aux 15 jours par rapport aux objectifs de départ. Il faut savoir ce que le stagiaire souhaite. Ce qui le motive.

Facteurs favorisant l'accueil des premiers stagiaires

La rencontre pré-stage, le soutien des collègues expérimentés et la formation à la supervision sont autant de facteurs qui favorisent l'accueil des premiers stagiaires. Inès pense aussi qu'il serait pertinent de préparer un document qui explique le rôle du stagiaire et du formateur-terrain : « *Alors peut-être que de préparer un document en mettant bien le rôle de chacun, ce qu'on attend nous du stagiaire, et ce que lui peut attendre de nous, mais que ça soit dit avant* ». Elle ajoute que le fait que les étudiants arrivent maintenant avec des objectifs de stage est facilitant pour le formateur-terrain : « *Maintenant en plus, surtout (inaudible, 63 :44), ils arrivent avec des objectifs de stage de toute façon qui sont écrits. Donc voilà on sait : « Tes objectifs c'est ça, ça, ça. Donc telle période, c'est ça ».*

Maude, quant à elle, croit que d'avoir des contacts avec l'école de formation est important : « *De rencontrer des étudiants, et puis d'entendre les professeurs nous parler, bien ne serait-ce que là, en plus il y a une nouveauté dans notre diplôme depuis quelques années, de nous en parler. Je trouve que c'est important de réentendre des choses* ».

Facteurs nuisant l'accueil des premiers stagiaires

Certains facteurs nuisant à l'accueil des stagiaires ont aussi été mentionnés. Ainsi, Carole dit que lors de ses premières expériences de supervision, elle ne consacrait pas suffisamment de temps à l'encadrement du stagiaire :

Oui, je pense que ce qui a nui, c'est sûrement le fait d'être trop investie dans ce que je faisais à l'époque et qui me ... Qui ont fait sûrement... Qui ont entraîné des erreurs au niveau de l'encadrement du stagiaire. Des choses ... pas suffisamment d'attention, ou le laisser des fois de côté, parce qu'on est pris dans le travail. On se dit « Oh! Là, ça, il ne va pas pouvoir venir. Ce n'est pas des situations... ». Peut-être des choses comme ça, au niveau du travail, de la charge de travail qui était peut-être un peu trop... Enfin, que je prenais peut-être trop à cœur à un moment

Emma, quant à elle, a trouvé difficile d'avoir à donner de la rétroaction négative, entre autres, à une stagiaire qui s'orientait vers un échec. À présent, elle est plus confortable avec cette dimension de son rôle : « *Donc je pense aussi qu'aujourd'hui, travailler avec les étudiants de manière plus scolaire, quand j'interviens ici à l'école, m'a permis aussi d'avoir une certaine assurance et peut-être de trouver une légitimité* ».

Enfin, plusieurs assistants sociaux qui débutent comme formateur-terrain ont de la difficulté à ne pas agir avec leur stagiaire comme avec un usager. C'est le cas d'Inès qui n'arrivait pas à se mettre dans le rôle de formateur. À titre d'exemple, lorsque le stagiaire arrivait en retard, elle acceptait tous les motifs : « *On était un peu dans ... Je pense qu'on était un peu trop dans l'accueil du public, dans l'accueil AF* ».

4.4 Rôle de formateur-terrain

La troisième partie du schéma d'entretien (Annexe A) voulait recueillir le point de vue des formateurs-terrain sur leur rôle de superviseur. Plus spécifiquement, il s'agissait de comprendre comment ils définissaient ce rôle, les compétences requises pour être superviseur et le soutien nécessaire pour bien exercer ce rôle.

4.4.1 La conception du rôle de formateur-terrain

Plusieurs formateurs-terrain considèrent qu'un pré-requis pour devenir formateur-terrain est l'amour de la profession. Tel que l'exprime Barbara, il s'agit de « *faire prendre conscience [au stagiaire] du plaisir et du bonheur qu'on peut avoir à exercer ce métier* ». Elle reproche d'ailleurs à certains collègues d'accueillir des stagiaires lorsqu'ils sont en épuisement professionnel :

Enfin, ce que je reproche à beaucoup de collègues c'est de prendre des stagiaires alors qu'elles sont à bout du métier et je trouve qu'en France, les assistantes sociales sont beaucoup, on est dans le marasme, on n'est pas reconnues, on n'a pas de solution, et puis tout le monde nous tombe dessus. Ça m'agace énormément!

De plus, certains formateurs-terrain mentionnent que la qualité de leur encadrement est influencée par le climat qui règne dans le milieu de travail. Ainsi, Géraldine essaie de ne pas prendre de stagiaires quand il y a des tensions dans l'équipe de travail ou si elle vit des conflits personnels :

[...] donc j'essaie autant que possible de ne pas prendre des stagiaires quand je pense que ça va mal. Ou alors en tout cas, de leur formaliser tout de suite, ce que je n'ai pas fait cette année-là, et de leur formaliser que ça ne va pas dans l'équipe ou que j'ai un conflit personnel qui me regarde, donc j'ai un conflit personnel d'encadrante.

Plusieurs formateurs-terrain retirent de la satisfaction en constatant que les stagiaires sont devenus des assistants sociaux compétents, comme le dit Carole : « *Et ça, c'est important, enfin je vois maintenant d'anciennes stagiaires avec qui je travaille en tant que collègue sur le terrain, et je me dis c'est super quoi! Parce qu'il y a ce temps, ce n'était pas inutile* ». Pour Emma et pour d'autres, la relation ne se termine pas avec la fin du stage : « *Puis moi je leur dis toujours qu'une fois que le stage est terminé, pour moi ce n'est pas fini en fait, c'est-à-dire qu'elles peuvent toujours me solliciter si elles ont un écrit à rendre, quand elles vont passer leur diplôme, il n'y a aucun problème* ».

La métaphore du vélo utilisée par Emma illustre l'idée que se font plusieurs formateurs-terrain de la progression en stage :

Au début, elle est tout le temps avec moi, après ça, je lui confie des entrevues, mais avec des familles ou des personnes que je connais bien, pour tranquillement l'amener à un moment donné à être seule en situation, mais en étant là en cas de difficulté. [...] c'est-à-dire que moi je sais faire du vélo et l'étudiant, il arrive, il a des petites roulettes et petit à petit bien je vais lui enlever ses roulettes puis je vais le tenir par la main pour qu'il continue, puis le but c'est qu'il roule sans ses roulettes et sans moi quoi.

Ce passage progressif vers l'autonomie implique, tel que le mentionne Malœuvre, de s'assurer de la qualité des services offerts aux usagers : « *Il [le stagiaire] ne fait pas ce qu'il veut si vous*

voulez. Il a l'obligation de me tenir informée de l'évaluation qu'il fait de la situation, de ce qu'il va faire avec l'utilisateur, du projet, etc. », puisque c'est en quelque sorte le formateur-terrain qui est imputable des gestes professionnels posés à l'égard de l'utilisateur :

Bien même, c'est inadmissible, enfin, pour moi c'est complètement ... ça va à l'encontre de la déontologie, de l'éthique, je veux dire, c'est complètement aberrant, quoi, je veux dire. Ce n'est même pas, enfin, je veux dire pour moi ce n'est même pas entendable, quoi, pour le coup, je pense qu'on peut ... Enfin, je veux dire, c'est ... Après ça a été plus compliqué, c'est qu'il y avait aussi certaines personnes du service qui étaient en difficulté qui du coup utilisaient des stagiaires de troisième année, un petit peu, voilà. Donc, ce n'est pas que du fait du formateur-terrain, si vous voulez. Mais moi, c'est clair, quand un formateur terrain est responsable, je ... Même si on me disait, bien là il pourrait peut-être faire ci, faire ça, il n'en est pas question. C'est ...

Géraldine ajoute que le rôle de formateur-terrain est d'aller au-delà de la théorie et de montrer concrètement à l'étudiant en quoi consiste le métier d'assistant social : « c'est quelqu'un qui permet de comprendre comment dans le concret ce métier se fait ». Le terme « décorticage », évoqué par plusieurs pour décrire ce rôle, signifie qu'il est important d'apprendre au stagiaire à faire une analyse critique de ses interventions :

Bien c'est un travail de décorticage, plus je reçois de stagiaires, plus je l'affine, donc j'ai fait une petite grille d'entretien. Donc, c'est un travail de décorticage et en effet, ça va bien avec le nouveau diplôme, où on nomme beaucoup plus les choses, et où on travaille beaucoup plus de façon basique et de façon par étape. (Géraldine)

Malgré l'importance pour le stagiaire d'apprendre à « décortiquer » ses interventions, la majorité des formateurs-terrain trouve normal que les stagiaires commettent des erreurs qui peuvent être une source d'apprentissage, tel que le dit Carole, « Ah! La la! J'ai oublié... ». *Tout le monde, j'ai dit, même nous on ne pense pas à tout! Il y a des choses pour lesquelles, ça c'est ... il vaut mieux rappeler la famille, ce n'est pas grave...* ». Barbara ajoute qu'il est normal de ne pas tout savoir lorsqu'on débute dans la profession, mais elle s'attend cependant à ce que le stagiaire reconnaisse ses limites :

Vous avez le droit de ne pas savoir, même moi je ne sais pas tout et pourtant ça fait 20 ans que je travaille. Vous, vous êtes étudiants, c'est normal et les familles ou les jeunes peuvent l'entendre. Et vous dites là : "Je ne sais pas, je vais me renseigner.", mais il faut être honnête avec la personne, et il faut reconnaître ses propres limites et ses compétences.

Plusieurs pensent aussi que l'on doit développer chez le stagiaire la capacité d'aller chercher l'information dont il a besoin pour bien faire son travail : « Il y a beaucoup de hiérarchie, de conseils généraux, départements, communes, c'est très étatique. Enfin, c'est vraiment

compliqué et le but c'est de savoir où je peux trouver l'information. À partir de ce moment-là, il s'en sortira, je pense. Voilà ».

Par ailleurs, Inès spécifie que son rôle est d'aider le stagiaire à se familiariser avec l'intervention individuelle et collective :

De le mettre en relation avec le ... de travailler avec lui sur c'est quoi l'intervention sociale à la personne. Dorénavant, donc, on travaille surtout là-dessus. Maintenant on travaille aussi sur l'intervention collective, donc ça, moi ça m'a demandé de me remettre un peu dans l'apprentissage parce qu'on le pratiquait très peu ou ce qu'on appelait de l'intervention collective ce n'était pas de l'intervention collective.

Enfin, la majorité des formateurs-terrain s'entendent pour dire qu'il faut donner de la rétroaction au stagiaire et lui poser des questions qui lui permettront de réfléchir sur sa pratique.

Bref, les formateurs-terrain se perçoivent comme des accompagnateurs en milieu professionnel qui doivent permettre à l'étudiant de trouver son identité professionnelle, tel que l'exprime Inès : « *L'accompagner, et en même temps qu'il arrive à trouver lui sa façon de faire. De lui laisser une place pour qu'il trouve son ... Pour qu'il trouve lui aussi sa façon de faire, et que ça ne soit pas calquer sur la mienne ».*

4.4.2 Nature de l'encadrement

Plusieurs formateurs-terrain pensent que les écoles prescrivent aux étudiants des manières trop rigides de se comporter qui correspondent à l'idéal-type de l'assistant social. Ils ont l'impression que cela conduit les stagiaires à « *gommer* » ou à « *aplanir* » leur personnalité. Barbara décrit ainsi son malaise : « *Et ça c'est quelque chose qui me pose un peu de souci des fois ou, dans les écoles, quand on dit aux élèves, enfin aux étudiants : « Quand vous arrivez au travail, que vous mettez votre manteau au portemanteau, vous vous oubliez complètement et vous êtes le professionnel ».* Contrairement aux écoles, les formateurs-terrain sont nombreux à croire qu'un encadrement de qualité doit tenir compte du vécu et de l'expérience du stagiaire. Flore l'exprime dans ces termes : « *Et moi, j'aime bien les amener à travailler, je parle souvent d'une couleur professionnelle, c'est-à-dire qu'elles arrivent à finaliser, à vraiment un habit professionnel, qui leur est propre ».* De plus, pour Emma, durant le stage, il est important d'exposer le stagiaire à différentes manières d'intervenir : « *Et comme me disait à juste titre une de mes collègues : « Tu sais c'est bien qu'elles voient d'autres façons de travailler parce qu'au moins on ne les formate pas ».* Enfin, Malœuvre ajoute qu'il faut aider le stagiaire à tenir compte de ses émotions, puisqu'il est difficile d'être toujours dans l'écoute et l'empathie : « *Et moi je leur dis, alors je l'ai*

quelques fois un petit peu rencontré, je leur dis : « Mais attendez vous avez droit de ne pas supporter telle ou telle famille, vous avez le droit de ne pas supporter telle ou telle réaction de telle ou telle personne ». À cet égard, Barbara rappelle l'importance d'apprendre au stagiaire à ne pas laisser interférer ses valeurs dans le cadre de l'intervention :

Cette collègue était contre l'avortement, ce qu'on pouvait comprendre de par son histoire. Et du coup, un entretien, ce qu'on appelle des entretiens (inaudible, 52 :48) interruption (inaudible) de grossesse...étaient très violentes pour elle et la violence que ça engendrait faisait qu'elle n'était pas forcément très objective et à l'écoute des femmes.

L'encadrement doit aussi permettre au stagiaire de déconstruire certaines préconceptions pour réellement tenir compte de la complexité de l'intervention, tel que le dit Barbara : « parce qu'il y a des théories, et il y a des théories qui font que les étudiantes, mais elles n'ont pas le recul nécessaire, on a l'impression qu'à un problème X, il y a une réponse Y. Et pas forcément d'autres ». Carole croit aussi que les étudiants sont parfois trop dans la théorie, elle essaie de leur faire explorer des alternatives. Elle continue en disant que l'encadrement offert doit permettre au stagiaire de se questionner sur ce qu'il fait. C'est aussi ce que pense Barbara, qui utilise beaucoup le questionnement durant la période d'observation :

Donc moi je leur pose des questions : « Bon, puisque tu as tout compris, pourquoi à ton avis j'ai imposé cette question-là à la personne ? ». Et là voilà, donc ils s'interrogent donc ... essayer de leur montrer que ... Quand je fais un entretien ça a l'air d'être, enfin, très fluide, très ... Les stagiaires me disent toujours, enfin : « On a l'impression d'une conversation anodine. ». Donc, j'essaie de leur faire prendre conscience qu'il faut que ça soit fluide pour ne pas que ça soit angoissant pour les personnes. Mais que tout est réfléchi et qu'il n'y a pas de questions anodines et que d'ailleurs chaque question, il y a un objectif précis.

Tous les formateurs-terrain mentionnent l'importance que l'encadrement offert prenne la forme de retours réguliers avec l'étudiant. Cet encadrement est plutôt offert de manière ponctuelle, comme l'explique Barbara :

Alors j'essaie qu'après l'entretien, on ait un moment pour faire un debriefing tout de suite, mais avant tout je donne priorité aux élèves, et c'est vrai que si on est en train de faire un debriefing et qu'il y a un élève qui arrive et qui pleure et je sens que je ne peux pas différer l'entretien. [...] Donc du coup, c'est toujours très improvisé et c'est vrai que quand l'étudiant fait son debriefing, bien ... Donc, on essaie sinon on se bloque toujours, on essaie le vendredi après-midi, les fins de semaine pour faire le point, voilà. Sachant que le vendredi après-midi c'est aussi, c'est pas forcément un moment très judicieux parce que c'est la veille du week-end, c'est très générateur d'angoisse. Parce qu'un jeune qui n'a pas parlé toute la semaine en disant « J'irai demain, aller! J'irai demain!

Emma avance qu'un accompagnement de qualité demande du temps, puisqu'il faut faire des retours régulièrement, ce qui n'est pas toujours possible. La fréquence de ces retours formels varie d'un formateur-terrain à l'autre :

C'est vraiment ça, sauf que pour ça, il faut de la patience et du temps, donc le palliatif entre guillemets que j'ai trouvé, c'est qu'en général j'essaie d'en prendre pendant la journée effectivement, bien d'essayer de revoir avec l'étudiant, de faire aussi des points réguliers une fois par mois, de lui dire : « Voilà on va faire une petite évaluation, tu me dis ce que tu as à me dire, et puis moi je te dirai ce que j'ai à te dire ».

En plus des retours informels et formels avec le stagiaire, plusieurs formateurs-terrain demandent l'avis des usagers sur la nature des services reçus. Pour les premiers entretiens, Emma choisit des usagers qu'elle connaît bien, qui deviennent en quelque sorte des collaborateurs dans l'encadrement du stagiaire : *« Les premiers entretiens de mes étudiants, en fait, je les laisse toujours avec des gens que je connais. Donc entre guillemets des gens de confiance. Déjà par rapport à la population... »*. Malœuvre, bien qu'il fasse confiance au récit du stagiaire, trouve aussi important d'aller chercher le point de vue de l'utilisateur sur l'accompagnement offert. Il est le seul à avoir parlé de l'utilité du journal de bord dans l'apprentissage en stage : *« On a créé un cahier de bord récemment, justement pour les étudiants, pour qu'ils puissent marquer leur questionnement, qu'ils puissent faire un recueil de données. L'analyse le ressentit, pour aider si vous voulez, pour les gens qui ont du mal à verbaliser »*.

Plusieurs formateurs-terrain demandent à voir les écrits produits par le stagiaire, puisque savoir constituer des dossiers sociaux et faire des évaluations sociales sont des aspects importants du travail de l'assistant social, tel que l'explique Emma : *« Elle [la stagiaire] prend des notes, elle écoute. Et je lui demande de me faire un brouillon ce qu'elle écrirait dans le dossier social. Je vérifie si c'est bon, elle recopie, et elle fait le dossier social. Je pense que c'est ... voilà, c'est par étape. C'est par étape »*.

Enfin, de l'avis de quelques formateurs-terrain, les étudiants présentant des difficultés personnelles en stage devraient faire l'objet d'interventions spécifiques. Il faut nommer rapidement les difficultés vécues et référer, au besoin, à un professionnel, comme l'a fait Carole :

Et ça, c'est vrai que ça a pris du temps, parce que la formatrice qui l'avait avec elle, elle n'arrivait pas à lui dire les choses et donc on s'est vu ensemble, et je lui ai dit : « Écoute a priori, c'est très difficile pour toi, d'expliquer aux parents ce qui se passe. Est-ce qu'il faut modifier les choses ? Comment tu vois les choses ? Est-ce que toi tu te sens en difficulté ? Est-ce que ... Certains notent aussi qu'il ne faut pas trop attendre ».

La nature de la relation entre le formateur-terrain et le stagiaire

Les formateurs-terrain ont abondamment parlé de la nature de la relation qui s'établit avec le stagiaire, elle est généralement perçue comme bénéfique pour les deux parties. Ainsi, la vision qu'avait Carole de cette relation s'est transformée au fil du temps. Elle conçoit désormais qu'il s'agit d'une relation d'apprentissage réciproque : « *Dans les deux sens, je pense qu'un stagiaire a aussi des choses à apporter au formateur terrain et même au terrain sur lequel il intervient. [...] Oui, oui, c'est plus dans l'échange* ». France ajoute qu'il faut avoir des attentes réalistes : « *[...] il faut aussi être humble, c'est-à-dire que c'est une rencontre, on est aussi là nous pour apprendre de cette personne, de cet étudiant en face, donc moi c'est aussi une de mes motivations pour prendre des stagiaires* ». Pour Flore, il faut prendre le temps d'établir un lien de confiance, dans le cadre le plus égalitaire possible, ce qui favorisera les rappels à l'ordre, lorsque nécessaire :

Voilà, tout à fait, tout à fait. Et donc du coup, d'être dans une relation de confiance et de recherche, il n'y a pas un qui sait plus que l'autre. Voilà, on va vivre ensemble un moment et ... Moi je vois beaucoup comme ça, vraiment je ne suis pas celle qui sait ... Bon, je donne des petites choses comme ça, des conseils ou des façons de faire qui ... Bon, il y a des petits détails, par exemple, je vois les stagiaires que j'ai en ce moment, bon il faut que je reprenne ça, parce que bon, si c'est ... C'est normal, c'est une petite règle, mais bon... Elle laisse souvent traîner, par exemple, les dossiers des familles. Bon, bien, ça je vais le reprendre avec elle, bon, voilà, femme de ménage, elle vient, enfin, bon... Voilà, il y a des choses comme ça, très on va dire techniques que je reprends avec elle en expliquant ce pourquoi, et je peux être un peu la directive, enfin, mais gentiment. Mais ... Mais autrement, je ne sais plus ce que je voulais dire ?

Malœuvre pense aussi que les stagiaires doivent être ouverts à recevoir des commentaires et à discuter de leur vécu : « *Écoute, là, je ne vais pas pouvoir t'évaluer correctement en tant que future professionnelle, si tu ne verbalises pas plus ton ressenti* ». Enfin, selon Maude, l'encadrement doit être personnalisé :

Bien forcément, je me dis, parce que voilà, parce que c'est du personnalisé, forcément, donc quelle est ma façon de faire ? En fait, c'est de partir de l'autre, déjà, je ne peux pas partir de moi. Donc je pars de l'autre, donc je pars de la personne où elle en est, au niveau de son âge, au niveau de ses études, au niveau de son parcours professionnel. Alors après, il y a aussi le parcours personnel, mais ça, c'est quelque chose de privé, mais on en tient compte, ce n'est pas que moi je le questionne, mais il faut aussi en tenir compte. Si c'est quelqu'un qui a 18 ans ou si c'est quelqu'un qui en a 35. Ce n'est pas la même façon je trouve d'entourer, d'être auprès, on ne se pose pas les mêmes questions. Et puis qu'est-ce qu'elle attend de ce stage? Moi je pars de l'autre pour me définir après... Même si moi je suis déjà définie, il faut que je parte de ça.

4.4.3 Compétences requises pour exercer le rôle de formateur-terrain

Plusieurs idées intéressantes émanent des propos des participants sur les compétences requises pour exercer ce rôle. Tel que mentionné précédemment, la compétence la plus importante pour tous les formateurs-terrain, c'est la capacité de transmettre une image positive du métier d'assistant social. Inès le rappelle dans ces termes : « *De ne pas être trop blasé par son travail, pour pouvoir transmettre des choses positives, avoir des choses positives à transmettre* ».

Les formateurs-terrain doivent aussi prendre en considération les compétences de départ du stagiaire pour mettre l'accent sur les apprentissages qu'il a à réaliser, comme le dit Barbara :

Bien par exemple, recevoir un étudiant de troisième année, qui donc pour moi fait un stage de deuxième année avec les acquis qu'on doit avoir après un stage de deuxième année. Il arrive en troisième année et je découvre qu'il n'a jamais fait d'entretien. Parce que son stage de deuxième année s'est mal passé, que la formatrice l'a interrompu et que bon comme il fallait qu'il fasse un stage, il s'est retrouvé dans une association qui accueillait les SDF, à qui il préparait le café et il le servait.

Carole et d'autres pensent aussi qu'il faut donner l'heure juste à l'étudiant pour l'aider à voir où sont ses forces et ses limites, mais qu'il faut le faire de manière bienveillante :

Il ne faut pas oublier ça. Ça, c'est un truc aussi sur lequel je pense que les formateurs doivent être attentifs parce que c'est un stagiaire certes, mais c'est un futur professionnel, il est en construction, donc en tant que formateur, on est là pour amener à mettre les briques, à aider à se construire, à porter les briques. Donc pas de détruire.

Plusieurs des formateurs-terrains interrogés considèrent qu'ils doivent avoir une bonne connaissance du diplôme. À titre d'exemple Emma dit : « *j'ai des collègues qui prennent des stagiaires et elles me disent : « Ah! Mais moi j'entends ISAP ou ISIC, c'est du chinois pour moi ». Et bien je trouve... Ça me choque en tant que formatrice terrain! ».*

Par ailleurs, plusieurs formateurs-terrains pensent qu'une identité professionnelle forte est un atout. Pour Emma, cela se traduit par une connaissance de sa profession : « *Donc, je pense que voilà moi je dois avoir une bonne connaissance de mon institution, de mes services et puis de ma profession quand même hein! Parce qu'effectivement, sans ça, comment est-ce que je peux former quelqu'un si je n'ai pas cette connaissance-là quoi* ». Selon Malœuvre, la capacité de se remettre en question fait partie de l'identité des assistants sociaux : « *Après une des qualités, c'est ... bien effectivement, être capable de se remettre en question par rapport à ce que va nous renvoyer le stagiaire, mais en même temps si vous voulez, la remise en question normalement ça fait partie de la formation initiale de tout travailleur social* ».

Enfin, certains formateurs-terrain estiment que de ne pas avoir suivi la formation à la supervision est une lacune. Emma trouve qu'une telle formation lui aurait permis d'obtenir plus d'habiletés sur le plan pédagogique : « *Oui, oui, ma plus grande frustration en fait, c'est que je n'ai absolument pas de formation de pédagogue* ».

Les compétences attendues de la part du stagiaire

À travers les propos des formateurs-terrain se dégagent également certaines attentes des stagiaires à l'égard des formateurs-terrain. Ainsi, Géraldine mentionne le besoin du stagiaire de valider ses perceptions : « *Par exemple, Gabrielle me disait : « Est-ce que c'est culturel madame Machin, elle ne me regardait plus après qu'elle m'est parlé de ça* ». Selon Emma, un stagiaire peut aussi souhaiter qu'on l'aide à découvrir un secteur en particulier : « *Alors des fois, en plus, ils ont des besoins vraiment, comment dire : « Voilà je voudrais découvrir tel service ? Je voudrais faire un entretien tout seul.* », *c'est des choses terre-à-terre quoi, ce n'est pas ...* ». Selon Barbara ce qui est central pour le stagiaire s'est d'apprendre à travailler en équipe :

Et c'est ce que les stagiaires me renvoient aussi régulièrement, après leur stage, quand on fait le bilan. L'importance du travail en réseaux, le partenariat, comment développer le partenariat, petites techniques qui ne coûtent pas grand-chose, mais qui font que des fois quand on a besoin d'un logement ou d'un hébergement, bien le fait d'avoir entretenu les relations partenariales, beaucoup on a des réponses plus faciles aussi à apporter.

Enfin, plusieurs stagiaires ont exprimé le besoin de rencontrer le formateur-terrain sur une base régulière, tel que le mentionne Flore :

Voilà... donc, ça, c'est... Je me souviens que deux, trois étudiantes, et c'est après où je m'étais dit : « Là maintenant, il faut vraiment poser les rendez-vous sur l'agenda et s'y tenir. », où effectivement ce n'était pas toujours facile pour elles, parce que soit on annulait au dernier moment, soit on n'avait pas posé de rendez-vous, finalement on ne se voyait pas. Bon, je comprenais que ça, c'était compliqué.

4.4.4 Le soutien au rôle de formateur-terrain

Les formateurs-terrain ont identifié deux sources potentielles de soutien dans leur travail d'accompagnement : 1) la présence de l'école de formation et 2) le travail en binôme et la présence de l'équipe de travail.

La majorité des formateurs-terrain disent que le soutien de l'école de formation est essentiel pour bien encadrer le stagiaire. Inès ne travaille qu'avec une seule école en raison de la qualité du soutien offert :

Ah! moi, je ne travaille qu'avec [nom de l'école de formation] parce que ... j'ai souhaité travailler avec eux, il n'y a qu'une fois où je n'ai pas travaillé avec eux, parce que je revenais de mes congés de maternité, je n'avais pas pris de stagiaire et j'ai un collègue qui était malade, du coup j'avais pris le relais, c'était une troisième année d'une autre école. Et j'ai trouvé que le lien avec l'école n'était pas du tout le même, alors qu'au [nom de l'école de formation], on connaît les formateurs, on les connaît bien, il y a vraiment une proximité. Dès qu'il y a quoi que ce soit, soit eux, ils peuvent appeler.

Malgré cela, elle croit que les liens pourraient être resserrés et que les écoles pourraient, par exemple, présenter le contenu de leur programme de formation aux formateurs-terrain. Malœuvre est du même avis : « *Je ne sais pas si on leur explique comment, qu'est-ce que c'est que l'évaluation sur le terrain avec un formateur terrain, comment ça se passe ?* ».

Géraldine s'attend à ce que l'école informe le milieu de stage du comportement problématique d'un stagiaire. Selon elle, c'est plus spécifiquement la relation avec l'enseignante de l'école qui est importante. Son soutien favorise l'encadrement optimal du stagiaire : « *Oui, tout à fait... Oui, oui, à être un peu garde-fou, à nous obliger un peu à nous questionner, à être garde-fou. Et donc à nous poser. Ce qui est le problème évidemment du terrain, c'est de se poser* ».

Ce soutien devient indispensable dans le cas d'une stagiaire en difficulté, comme le raconte Maude, mais il n'est pas toujours au rendez-vous :

Donc elle la victimisait beaucoup, aucune responsabilité de la stagiaire qui avait quand même 23 ans, et qui, voilà. Et j'avais l'impression que quand même, je me suis dite : « Bon on passe le relais à l'école, c'est à l'école de ... qui, en deuxième année, a estimé qu'elle pouvait... », parce qu'il était question peut-être de redoubler, parce que le stage, il n'y avait pas eu du tout de référente, en fait. Donc, elle a été quasiment autonome pendant cette ... Et enfin, j'avais l'impression comme d'avoir ... Qu'elle avait entendu une partie des choses, et non. Et ça n'a pas été le cas, puisqu'on a refermé tout de suite le couvercle, on a fait comme si de rien n'était, comme elle, elle était. C'est-à-dire que l'école a été à son image. Et je trouve dommage, bien qu'ils ne se sont pas relevé les manches et qu'ils n'ont pas dit : « Bien là, il faut qu'on cause quoi. Il faut qu'on cause, mais du fond, et prenons le temps des choses... », et voilà quoi. Ça, je trouve ça dommage, et je trouve que moi je suis blessée, alors là c'est par rapport à mon impuissance, mais aussi je trouve déplorable qu'elle puisse peut-être devenir assistante sociale, que ça soit une de mes collègues un jour, et par rapport aux usagers, je trouve ça ... oh!

Tel que mentionné précédemment, lorsqu'il a été question de la décision de devenir formateur-terrain, pour plusieurs répondants, travailler en binôme est une source significative de soutien. On peut y avoir recours en raison du manque d'expérience en début de carrière ou lors de l'accueil d'un premier stagiaire ou encore en lien avec des stagiaires ayant des besoins particuliers. Carole mentionne que cela peut aussi être à l'avantage du stagiaire, puisque deux formateurs ne percevront pas le stagiaire de la même façon. À titre d'exemple, Carole dit qu'une

formatrice peut trouver qu'une stagiaire qui pose beaucoup de questions « *est allumée* » alors que l'autre va la trouver arrogante et du type « *madame je sais tout* ». Lorsque le stagiaire présente des défis particuliers, Malœuvre trouve que la co-supervision est utile : « *Donc cette impuissance-là qu'on peut vivre, c'est des situations au fond où on n'a pas de réponse. Le fait d'être deux personnes, ça permet de prendre une distance et puis d'éviter soi-même de s'épuiser dans la situation* ». Il continue en mentionnant les retombées positives sur les usagers : « *Et le fait d'être à deux, c'est tout le bénéfice aussi pour la famille parce que ça permet de temporiser certaines choses, d'apporter une autre vision de la situation, et je pense que par rapport aux familles, elles y trouvent finalement leur ...* ». Pour plusieurs, le soutien offert par l'équipe de travail est très précieux.

4.5 Enjeux et défis reliés à la formation de la relève

Lors des entretiens avec les formateurs-terrain, des enjeux et des défis en lien avec la formation des futurs assistants sociaux ont été identifiés. Il a été question de la réforme du diplôme d'État ainsi que du contexte social et organisationnel dans lequel s'exerce actuellement la profession. Quelques répondants ont traité de la validation des acquis de l'expérience (VAE).

Plusieurs formateurs-terrain ont une opinion sévère au sujet de la réforme du diplôme en assistance sociale, ils constatent qu'il y a désormais une tendance à vouloir former des techniciens plutôt que des professionnels. Inès parle de marchandisation de l'éducation : « *On vient chercher sur les terrains de stage, pas un positionnement professionnel, on vient chercher de la marchandise pour mettre dans son dossier de pratique professionnelle* ». Ainsi, l'étudiant souhaite plutôt acquérir une maîtrise sur le plan technique des processus d'intervention individuelle et collective. Inès ajoute qu'il est déplorable que les étudiants puissent faire tous leurs stages au même endroit : « *Maintenant, il y a des élèves qui vont arriver en fin de formation et ils peuvent avoir fait, vu qu'un seul truc, enfin qu'une seule façon de faire* ». Le stage obligatoire en polyvalence de secteurs, considéré comme excessivement formateur, n'existe plus suite à la réforme du diplôme.

Malœuvre considère aussi que plusieurs stagiaires ont une vision trop technique du travail de l'assistant social et que celle-ci est portée par l'école de formation : « *J'ai tel problème, le responsable [l'enseignant] dit, bien moi j'ai telle solution* ». Il nuance cependant ses propos en disant que, pour le stagiaire, c'est parfois rassurant de se poser moins de questions et d'agir en gestionnaire de la politique sociale. C'est aussi l'impression de Barbara qui explique que la

relation avec l'utilisateur est parfois mise de côté : « *Enfin des gens, des techniciens du social, on est en train de faire des étudiants, les techniciens du social* ».

Pour Flore, cette vision techniciste du travail social déborde le champ de la formation, puisqu'elle prédomine sur le terrain : « *[...] parce que bien le travail social est complètement en train de se transformer en des services de rendement* ». Elle décrit les effets potentiellement négatifs de cette façon d'agir avec les usagers :

Justement en blindant ses émotions, il y a une prise de pouvoir sur l'autre, sur l'utilisateur, par le travailleur social souvent. Je reprends les bureaux, par exemple, moi je, je... Ici on reçoit dans les salons, enfin, moi j'ai toujours eu horreur de me trouver derrière un bureau et puis il y a un usager qui est derrière ... Enfin... Il y a une prise de pouvoir sur l'utilisateur, et pour moi, c'est pareil, j'apprends avec eux. Ils m'apprennent beaucoup! Je me nourris beaucoup. Ils me font beaucoup avancer dans ma vie.

Maude commente aussi les effets sur l'utilisateur de la transformation de la société et des services offerts aux plus démunis. Elle trouve que les usagers sont traités comme des objets et non plus comme des sujets :

Il y a une transformation complète de la société par rapport à la position, moi je parle pas du patient, mais de l'utilisateur, c'est-à-dire qu'on devient des objets et plus des sujets, et qu'on est dans le contrôle social. On nous demande, nous assistantes sociales, d'être dans le contrôle social. On le sait, c'est une partie de notre mission, même si elle nous est insupportable! On est là pour réguler au niveau de la société, la marginalité, etc. pour ne pas qu'elle explose, pour ne pas... Pour répondre, ça, c'est quand même le gouvernement qui nous met dans une position comme ça.

Elle continue en notant qu'il est difficile de remplir son rôle d'accompagnateur auprès des usagers. « *Donc, je parle au niveau de ... En fait, on ne doit plus faire de lien avec la personne, on ne doit plus l'accompagner dans une prise en charge globale, à tenir compte de son histoire, de son environnement* ». Elle parle de la médicalisation du social qui l'a conduite à quitter le domaine de la psychiatrie. « *Donc on est dans une prise en charge par des médicaments, par des médicaments. La parole en fait, la parole, on fait taire, on fait taire le patient. Et donc, on fait taire aussi l'assistante sociale* ». Elle rappelle l'importance que le formateur-terrain transmette au stagiaire les valeurs de la profession malgré un tel contexte :

De ne pas être absorbée par tout ça, c'est-à-dire que ce pourquoi on fait ce métier et comment on nous l'a enseigné, le garder présent dans le poste dans lequel on occupe. Que la réalité forcément modifie en partie, cette chose-là, mais je pense qu'il faut la conserver, il y a quelque chose d'important, peut-être dans la ... Peut-être une sorte de résistance peut-être, dans l'humain. Enfin, moi je crois aussi ... et le temps institutionnel, et le temps humain n'est pas le même. Donc, c'est vrai que le temps institutionnel parfois peut nous paraître très, très long à nous humain avant que revienne la place ... Enfin, les valeurs auxquelles nous on peut croire si vous voulez. Mais je pense qu'il y a des

lumières un peu partout qui s'allument et il faut qu'elles se ... Et à nous de les montrer aux ... de montrer quand cette richesse à... et ces valeurs, et le sens à être toujours assistante sociale à ... comment dire, à nos stagiaires, je trouve.

Enfin, Malœuvre constate qu'en raison de la pénurie des emplois, les motivations à s'inscrire en assistance sociale se sont transformées. Ainsi, plusieurs personnes s'inscrivent parce qu'il y a de l'emploi et de bonnes conditions de travail :

Et donc je vois bien que les motivations si vous voulez, elles ont changé aussi au fil des années, si vous voulez. Des gens qui n'auraient peut-être pas imaginé être dans le social, c'est quand même un secteur où il y a encore du travail, donc je veux dire, il n'y a peut-être pas forcément les mêmes motivations.

Barbara, quant à elle, pense que les concours d'admission sont moins sévères qu'avant afin de permettre aux écoles d'atteindre leur contingentement :

Moi, j'ai des stagiaires qui m'ont énormément inquiétée parce que je ne les sentais pas du tout devenir professionnels, je ne m'en sortais pas avec. J'ai eu des stagiaires avec qui c'était très violent parce qu'on ne partageait pas les mêmes valeurs et ... Des stagiaires qui tiennent des propos racistes, pour moi c'était insupportable! Où j'ai appelé les écoles au secours! En disant : « Là je suis en difficulté. J'ai deux stagiaires...

De plus, les effets de l'obligation de rémunérer les stages ont aussi été soulevés par plusieurs formateurs-terrain. On note les effets possibles sur le recrutement de milieu de stage et les conditions offertes aux étudiants comme le dit Emma.

Moi j'accueille des étudiantes, là, la dernière que j'aie, elle habite [nom de ville], donc elle fait 120 kilomètres par jour, on ne lui prend pas en charge son essence, on ne lui paie pas sa nourriture du midi. Je pense que rien que ça, c'est des choses qu'on pourrait faire. C'est-à-dire qu'aujourd'hui, la gamine ça lui coûte de l'argent de venir en stage, concrètement. Et ça, moi je ne trouve pas ça ... Je ne trouve pas ça super bien.

Géraldine indique que de rémunérer un stage peut induire de la confusion.

La reconnaissance des acquis de l'expérience

Barbara, Carole et Malœuvre ont émis des commentaires sur la possibilité d'obtenir le titre d'assistant social via la validation des acquis d'expérience. Carole explique en quoi consiste ce processus :

Quelqu'un qui a fait du bénévolat pendant 10 ans, peut devenir assistante sociale par la validation des acquis d'expérience. En faisant, donc il y a deux dossiers à faire, un premier dossier, qui est administratif [...] et un deuxième dossier où il faut analyser certaines situations, mais qui restent par rapport à ce qu'on demande à l'école, il y a quand même un décalage, enfin, moi je pense qu'il y a un décalage. Donc après il y a ce dossier à présenter à l'oral, avec des examinateurs [...]

Leur opinion sur le sujet est mitigée. Bien que Barbara pense qu'il est possible que l'expérience ait permis à une personne d'acquérir de bonnes techniques d'entretien, elle craint le manque de rigueur d'un tel processus : « *J'ai peur aussi que malheureusement, ça soit une espèce de fourre-tout par où nous arrive des gens qui n'ont rien à faire dans la profession* ». De son côté, Carole explique les bienfaits de suivre un programme de formation commun à tous les assistants sociaux :

Je pense quand même que la formation, une formation qui est la même partout dans toute la France, dans toutes les écoles d'assistantes sociales, même s'il y a des différences, parce que ce n'est pas toujours les mêmes enseignants, mais c'est des ... Il y a une formation commune, avec des transmissions des valeurs communes et peut-être que ça, ça va manquer.

Pour Carole et Malœuvre, la principale lacune de ce type de parcours est le manque d'apports théoriques : « *L'apport théorique, vous voyez, l'apport théorique est quand même important, pour être assistant social, les cours de socio les cours de psychologie, enfin tous les cours* » (Malœuvre).

Bref, les propos des répondants de l'étude permettent de mieux documenter le parcours professionnel d'assistants sociaux qui ont décidé de devenir formateur-terrain. Ainsi, ils nous permettent d'avoir une meilleure idée des éléments qui président à la construction de leur identité d'assistant social, tels l'importance de la formation et la place centrale des stages dans ce processus, les expériences de travail les plus significatives, entre autres, celles en polyvalence de secteurs et, enfin, les activités favorisant le plus le développement professionnel. Par ailleurs, ils nous amènent à cerner différentes facettes du rôle de formateur-terrain. Enfin, ils ont identifié plusieurs défis auxquels font face les nouveaux diplômés et qui ont complexifié leur rôle d'accompagnateur.

5. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Cette recherche cherchait à mieux comprendre les éléments constitutifs de l'identité professionnelle d'assistants sociaux devenus formateurs-terrain. Rappelons que pour y parvenir, quatre objectifs spécifiques ont été formulés : 1) regarder le parcours personnel et professionnel en lien avec la construction de l'identité d'assistant social; 2) étudier le moment du passage du rôle d'assistant social à celui de formateur-terrain; 3) nommer leur conception actuelle du rôle de formateur-terrain; et 4) circonscrire des défis liés à la formation d'étudiants en assistance sociale. Ce chapitre offre une synthèse des éléments les plus significatifs qui ressortent des propos des participants en les mettant en relation avec la documentation recensée. Les trois premiers objectifs poursuivis seront repris l'un après l'autre et il sera question des défis dans la conclusion.

5.1 Construction et développement de l'identité professionnelle

Brown et Bourne (1996) ainsi que Bernard et Goodyear (2009) ont identifié divers types d'expériences ayant un impact sur la construction de l'identité du superviseur. Il s'agit des expériences de nature personnelle, professionnelle et de celles en lien avec les rôles de supervisé ou de superviseur. Les participants de l'étude ont parlé de leurs expériences personnelles, au regard de leur environnement familial et social ainsi que de leurs études en assistance sociale, plus spécifiquement les stages. Ainsi, ils ont abondamment commenté leurs expériences à titre de supervisé. Enfin, ils ont abordé leur parcours professionnel en lien avec les emplois qu'ils ont occupés et la place qu'ils ont accordée à leur développement professionnel. Un élément significatif qui se dégage, c'est le lien qu'ils établissent entre leurs expériences à titre de stagiaire, qu'elles aient été positives ou négatives, et leur décision de devenir formateur-terrain. La conception qu'ils se font du rôle de superviseur en a d'ailleurs été influencée.

Pour les participants, c'est l'intérêt pour les relations humaines, le désir d'aider les autres et le besoin d'être socialement utile qui président au choix d'entreprendre des études en assistance sociale. Ces propos vont dans le même sens que ceux de Gusew et Berteau (2010) qui mentionnent que la décision de s'inscrire dans un programme d'études revêt un sens particulier et qu'elle correspond à un projet de vie, à un idéal à atteindre. L'intention de faire ce métier s'est manifestée assez tôt dans le parcours de vie de plusieurs participants alors que chez d'autres, l'idée d'étudier en assistance sociale s'est progressivement imposée suite à l'exploration de métiers connexes. Chez plusieurs répondants, on note la présence d'un engagement dans des

activités bénévoles avant le début des études en assistance sociale. Toutes ces expériences personnelles ont contribué à la construction des premiers jalons de l'identité d'assistant social et, éventuellement, de celle de formateur-terrain (Brown et Bourne, 1996; Bernard et Goodyear, 2009).

Les formateurs-terrain évaluent positivement la contribution des études en assistance sociale à la construction de leur identité professionnelle (Brown et Bourne, 1996; Bernard et Goodyear, 2009). Les motifs de satisfaction évoqués sont les conférences données par des assistants sociaux d'expérience, les collègues de classe comme source d'enrichissement personnel et professionnel ainsi que la place centrale des stages dans la formation (Correa-Molina et Gervais, 2008). C'est le caractère pratique de la formation qui ressort en tant que principale source de satisfaction durant les études. Portelance (2009) rappelle que l'apprenant accorde beaucoup de crédibilité à l'expérience pratique, mais en ce qui concerne les participants, la formation en salle de classe n'est pas disqualifiée, en raison de la place modérée occupée par la théorie dans le cursus mais aussi de la contribution en salle de classe d'assistants sociaux d'expérience.

Les participants concluent que leur formation les a conduits à une première définition de soi à titre d'assistant social, qu'ils ont continué à bonifier à travers les rapports avec les usagers et les collègues de travail. On reviendra plus loin sur la question du rôle de l'altérité dans le développement professionnel (Donnay et Charlier, 2006). Les propos des participants vont dans le même sens que ceux de Gusew, Bourque et Beauregard (2012) qui rappellent que la formation initiale permet d'atteindre un premier niveau de compétence professionnelle qu'il faudra bonifier par la suite.

L'ensemble des entretiens avec les formateurs-terrain confirme de manière éloquente la place centrale qu'occupent les stages tout au long des études en assistance sociale (Correa-Molina et Gervais, 2008), même s'il y a pu avoir des lacunes au niveau de l'encadrement offert par le superviseur ou la maison d'enseignement. Contrairement au propos de Yerushalmi (dans Lecompte, 1992), un encadrement de moindre qualité ne semble pas avoir eu d'effets dévastateurs sur l'apprenant. Enfin, les formateurs-terrain sont capables de décrire de manière spécifique l'apport des divers stages qui ont jalonné leurs années d'études. Plusieurs regrettent que le stage en *polyvalence de secteurs* ne soit plus obligatoire, puisqu'il permettait aux étudiants de se familiariser avec plusieurs problèmes sociaux.

Par ailleurs, en ce qui concerne les expériences de travail, la majorité des participants ont occupé le même emploi durant plusieurs années, parfois même depuis la fin de leurs études. Plusieurs d'entre eux ont apprécié les emplois en polyvalence de secteurs, puisque ce milieu leur a permis d'exercer leur profession telle qu'ils la concevaient. On peut dire que les participants ont une idée assez précise de leur identité professionnelle que Dubar définit comme « des manières socialement reconnues pour des individus de s'identifier les uns aux autres dans le champ du travail et de l'emploi » (Dubar, 2001 : 95). Cependant, comme l'explique Carole, les lois sur la décentralisation ont eu des effets sur la pratique de l'assistance sociale, tant au niveau des usagers que des assistants sociaux, particulièrement en polyvalence de secteurs (Dunand, 2011; Gibelman, 1999, dans Gusew et Berteau, 2012). Plusieurs assistants sociaux disent qu'au bout de quelques années l'épuisement et un sentiment d'insécurité se sont installés suite à ce transfert de responsabilités vers les départements. C'est d'ailleurs l'impossibilité d'exercer sa profession de manière éthique qui a conduit plusieurs participants à quitter leur emploi.

La presque-totalité des formateurs-terrain accordent du temps à leur développement professionnel. Il prend la forme d'activités de formation continue (Gusew, Bourque et Beauregard, 2012) ou de savoirs issus de « l'identité professionnelle en actes » (Donnay et Charlier, 2006). Les motifs d'engagement des participants s'inscrivent dans la définition du développement professionnel de Donnay et Charlier (2006), eu égard à la nécessité de mettre à jour ses connaissances, au désir de développer sa compétence professionnelle et au souci d'améliorer la qualité des services offerts aux usagers. L'importance des collègues, mais aussi des usagers en tant que source de développement professionnelle, est identifiée, ce qui confirme la place de l'altérité dans le processus (Donnay et Charlier, 2006). Les activités de formation continue nommées par les répondants sont surtout les formations structurées, mais on parle également de l'achat de livres, de la participation à des réunions ou à des conférences. Selon une participante, une formation est appréciée lorsqu'elle est donnée par un formateur qui connaît le travail d'assistant social et que le sujet est traité en profondeur. La supervision peut être considérée comme une activité de formation (Gusew, Bourque et Beauregard, 2012).

5.2 Conditions favorables et défavorables au passage d'assistant social à formateur-terrain

Du point de vue de plusieurs répondants, la maturité professionnelle et le fait d'être à l'aise dans son travail sont des atouts pour accueillir ses premiers stagiaires. Gusew, Bourque et

Beauregard (2012) mentionnent que dans la politique de formation continue de l'OTSTCFQ, cette activité s'adresse à des personnes d'expérience, puisqu'elle demande un haut niveau de compétence professionnelle et d'engagement. De plus, plusieurs répondants ont aussi nommé l'amour de son métier comme une condition essentielle pour accueillir un stagiaire.

Par ailleurs, il se dégage des propos des répondants un certain nombre de facteurs qui ont favorisé ou nui à l'accueil des premiers stagiaires. Ces propos corroborent en partie les conditions favorables et défavorables à l'accueil d'un stagiaire identifiées par Racine, Cameron et Leblanc (2003) ainsi que par Bouchard et ses collaborateurs (2008). Le rôle de la rencontre pré-stage dans l'identification des besoins de formation et l'orientation du stage, le soutien des collègues expérimentés au superviseur débutant et au supervisé ainsi que la participation à la formation initiale à la supervision sont autant de conditions favorables. De plus, selon une participante, de l'information sur le rôle de stagiaire et de formateur-terrain devrait être donnée par l'établissement d'enseignement et, selon une autre, ce dernier devrait assurer une présence assidue. Une connaissance de son métier et du programme d'assistance sociale sont aussi des aspects nommés. Enfin, des facteurs ayant nui à l'accueil des premiers stagiaires ont aussi été identifiés, il s'agit du manque de temps consacré à l'encadrement du stagiaire, du sentiment d'inconfort ressenti lors de la rétroaction à donner à un stagiaire en situation d'échec ainsi que de la difficulté à distinguer ce qui caractérise l'intervention avec un stagiaire ou un usager.

5.3 Être un formateur-terrain

Un des objectifs de cette recherche était de mieux comprendre comment les formateurs-terrain concevaient leur rôle de superviseur. Leurs propos à cet égard sont riches et permettent de dégager certaines idées au sujet de la définition du stage et de la progression en stage, de la centralité de la supervision et de la nature de l'encadrement, de l'influence de certains courants de la pédagogie des adultes, de l'importance de la rétroaction et de l'autoévaluation, de la contribution des usagers aux fonctions de la supervision et, enfin, de l'importance d'être soutenu dans l'exercice de ce rôle.

Ainsi, il ressort des propos des formateurs-terrain, une tendance à se concevoir comme un accompagnateur en milieu professionnel, dont le rôle premier est de permettre au stagiaire de construire une identité professionnelle qui lui est propre. En ce sens, les formateurs-terrain pensent que les maisons d'enseignement proposent un modèle d'assistant social trop rigide en termes de manières d'être et de faire propres à ces professionnels (Dubar, 2001). Plusieurs formateurs-terrain se dissocient donc de l'idée qu'il existe un idéal-type de l'assistant social

auquel le stagiaire doit se conformer. Le stage est considéré comme une opportunité d'aller au-delà de la théorie pour découvrir dans l'action le métier d'assistant social. Cette définition du stage va dans le même sens que celle de Villeneuve (1994), qui parle d'une expérience pratique en milieu de travail à l'intérieur d'un programme d'étude qui vise l'acquisition de la compétence professionnelle.

Tout comme Villeneuve (1994), les formateurs-terrain traitent de l'importance du lien de collaboration entre l'établissement d'enseignement et le lieu de stage pour favoriser l'apprentissage du stagiaire et s'assurer de la qualité des services aux usagers (Villeneuve, 1994 ; Bouchard *et al.*, 2008). Dans les faits, plusieurs formateurs-terrain décrivent une relation en tension avec la maison d'enseignement en raison de visions différentes au sujet de la place respective à accorder à la théorie et à la pratique, de la manière de concevoir le processus de construction de l'identité professionnelle et de la nature des liens de collaboration. À cet égard, certains formateurs-terrain considèrent que des liens plus étroits avec l'établissement d'enseignement les soutiendraient davantage dans l'accomplissement de leur rôle d'accompagnateur, entre autres, quand un apprenant présente des difficultés en stage. L'implication du coordonnateur de l'établissement d'enseignement devient alors centrale. La supervision en binôme et la présence de l'équipe de travail sont aussi mentionnées comme des sources significatives de soutien au rôle de superviseur, particulièrement lorsqu'on manque d'expérience en supervision ou en lien avec des stagiaires ayant des besoins particuliers.

Par ailleurs, les formateurs-terrain ont aussi parlé de l'idée qu'il existe une progression en stage. Ils conçoivent que l'apprentissage du métier d'assistant social doit se faire progressivement et viser l'autonomie professionnelle à la fin du parcours (Gusew, Bourque et Berteau, 2012). Les formateurs-terrain décrivent certaines étapes à franchir, mais pas de manière aussi élaborée que le fait Villeneuve (1994). Ils traitent de l'importance de la rencontre pré-stage ainsi que de la période d'intégration et d'orientation. Cependant, la métaphore *d'apprendre à faire du vélo* utilisée par un formateur-terrain est évocatrice de cette idée à laquelle plusieurs adhèrent à l'effet que l'apprenant se développe tout au long du stage, qu'il devient progressivement autonome et que cela entraîne un changement dans la manière dont le superviseur l'encadre. Dans la perspective d'une acquisition progressive de la compétence professionnelle, la question de l'imputabilité du superviseur envers le stagiaire, l'usager, l'organisme et la profession est une préoccupation qui est portée par plusieurs formateurs-terrain (Villeneuve, 1994; Brown et Bourne, 1996). Tout en reconnaissant le droit à l'erreur de l'apprenant, les formateurs-terrain

considèrent qu'ils doivent s'assurer de la qualité des services offerts par divers moyens. Les erreurs sont considérées comme une source potentielle d'apprentissage pour le stagiaire.

Tous les formateurs-terrain reconnaissent l'importance d'offrir à l'apprenant un encadrement formel sur une base régulière. Leurs propos vont dans le même sens que ceux de Kaddouri (2008), qui rappelle que l'impact de l'alternance dans la construction de l'identité professionnelle sera maximisé si elle est assortie d'un accompagnement de qualité. Les formateurs-terrain confirment la centralité de la supervision dans le processus d'apprentissage en stage et dans l'acquisition d'une connaissance de soi comme intervenant dans le sens où en parle (Lecompte, 2002). Cependant, bien que l'usage des retours formels soit perçu comme essentiel, son utilisation varie d'un formateur-terrain à l'autre, en raison des conditions d'exercice de la supervision. En effet, la présence de soutien de la part de l'employeur ou de l'équipe de travail, la nature du métier de l'assistant social ou le manque de temps peuvent conduire le superviseur à donner plutôt un encadrement ponctuel. Selon Villeneuve (1994), il est important que les rencontres de supervision soient planifiées de manière régulière et formelle pour permettre une analyse réflexive des activités d'apprentissage réalisées. Lafortune (2012) ajoute que l'adoption d'une posture de « leadership d'accompagnement » est un processus complexe et exigeant pour le superviseur. Il requiert du temps et un espace pour que l'apprenant fasse l'analyse réflexive de sa pratique. C'est ainsi qu'il parviendra à extraire tous les enseignements dont elle est porteuse, ce qui ne semble pas toujours être possible pour les formateurs-terrain de l'étude. C'est plutôt le terme « décorticage » qui est utilisé par plusieurs formateurs-terrain pour expliquer le processus d'analyse réflexive qu'ils utilisent avec les stagiaires, mais il s'agit bien d'une démarche qui considère l'apprenant comme un praticien réflexif (Malo, 2008)

Certains liens peuvent être établis entre les propos des formateurs-terrain sur leur conception de l'apprentissage en stage, qui se manifeste à travers les activités et les méthodes qu'ils privilégient et les courants pédagogiques de la formation des adultes décrits par Coureau (1999). Ainsi, un certain nombre de propos concerne l'importance d'offrir au stagiaire un encadrement qui tienne compte de son vécu et de ses expériences et qui accorde une place à l'analyse de ses sentiments et de ses valeurs. De tels propos s'inscrivent dans le courant humaniste de la pédagogie des adultes (Coureau, 1999). D'autres propos traitent de l'importance d'exposer le stagiaire à différents types d'intervention ou de lui apprendre certains comportements, par exemple, allez chercher l'information dont il a besoin. Ces propos relèvent davantage du courant comportementaliste de l'apprentissage (Coureau, 1999). Enfin, les propos moins nombreux qui mettent l'accent sur des méthodes pédagogiques précises s'inscrivent

plutôt dans le courant fonctionnaliste (Coureau, 1999). Bref, bien que les formateurs-terrain rencontrés semblent influencés par plus d'une perspective, le courant humaniste prédomine (Coureau, 1999).

Par ailleurs, la perspective proposée par Malo (2008), plus spécifiquement sa dimension constructiviste, transparaît lorsqu'il est question de la manière d'analyser les situations-problèmes ou de la nature de la relation superviseur-supervisé. Ainsi, aider le stagiaire à déconstruire ses préconceptions est jugé primordial pour tenir compte de l'unicité de chaque situation. De plus, les formateurs-terrain ont abondamment parlé de la nature de la relation qu'ils établissent avec le stagiaire, sans cependant la qualifier de manière exhaustive, comme le font Bernard et Goodyear (2004). Les formateurs-terrain parlent d'une relation de confiance, considérée comme bénéfique aux deux acteurs, qui s'inscrit dans un esprit d'apprentissage réciproque.

De plus, deux mots-clés reviennent pour préciser la nature du processus d'accompagnement : la rétroaction et l'autoévaluation. La majorité des formateurs-terrain s'entendent pour dire qu'il faut donner de la rétroaction au stagiaire, mais aussi lui poser des questions qui l'amèneront à réfléchir sur sa pratique. Bernard et Goodyear (2004), quand ils abordent la question de l'évaluation, appuient sur l'importance de ces deux processus. Selon une répondante, l'apprenant a besoin d'une rétroaction honnête sur ses forces et ses limites, mais il est important qu'elle soit donnée de manière bienveillante. De plus, quelques formateurs-terrain traitent d'une des conditions identifiées par Munson (2002) pour que l'accompagnement offert respecte les droits de l'apprenant. Il s'agit de favoriser le développement professionnel de l'apprenant tout en respectant sa vie privée. Ainsi, lorsque l'apprenant présente des difficultés personnelles en stage, il faut rapidement les nommer et diriger l'étudiant vers un professionnel susceptible de l'aider. Alors la nature du lien qu'établit un superviseur avec un apprenant se distinguera de celui qui existe avec un usager.

Il est intéressant constater que les formateurs-terrain associent les usagers à leur rôle de superviseur, plus précisément à leur fonction pédagogique et administrative (Kaddushin, 1977; Brown et Bourne, 1996; Villeneuve, 1994). Une participante décrit l'usager comme un collaborateur dans l'apprentissage du métier d'assistant social. Plusieurs formateurs-terrain vérifient auprès de l'usager l'évaluation qu'il fait de la qualité des services dispensés par le stagiaire. Enfin, suivre la formation initiale à la supervision est considéré comme importante par plusieurs formateurs-terrain, bien qu'ils ne précisent pas ce que son contenu devrait être.

6. CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Nous nous sommes attardés à la littérature, dans le champ des sciences humaines appliquées, qui traitait de la formation en milieu de pratique à l'intérieur d'un programme d'études, de la supervision en stage ainsi que de l'apprentissage chez l'adulte. La présente recherche s'est centrée sur la manière dont se faisait le passage d'assistant social à formateur-terrain, en mettant l'accent sur les éléments constitutifs de la construction de l'identité de ces professionnels. De la documentation consultée, il ressort que la formation en milieu de pratique est centrale dans l'acquisition d'un premier niveau de compétence professionnelle dans le champ des sciences humaines appliquées (Correa-Molina et Gervais, 2008; Gusew et Berteau, 2011, 2012; Gusew, Bourque et Beauregard, 2012). Indépendamment de l'intensité de l'exposition à la pratique professionnelle, le stage doit être accompagné d'un encadrement de qualité assumé par un professionnel qualifié pour produire les effets escomptés (Kaddouri, 2008). On parle d'une relation complexe qui demande l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'attitudes propres à ce rôle et aux fonctions de superviseur (Maheu, 2002; Munson, 2002; Bernard et Goodyear, 2004). La relation pédagogique doit permettre à l'apprenant l'acquisition d'une posture réflexive et d'une meilleure connaissance de soi (Lecompte, 2002). Il est aussi nécessaire que le superviseur soit soutenu dans l'accomplissement de son rôle par son milieu de travail et l'établissement d'enseignement. C'est la responsabilité de la maison d'enseignement de s'assurer que toutes les conditions favorables à l'apprentissage en stage soient réunies (Bouchard *et al.*, 2008). Considérant l'importance du rôle de superviseur dans le processus d'apprentissage en stage de l'apprenant, il semblait aller de soi de leur donner la parole sur le sujet. Des entretiens ont été réalisés avec dix assistants sociaux faisant office de formateurs-terrain pour des étudiants inscrits dans deux établissements de formation français donnant accès au diplôme d'État en assistance sociale. Les propos des participants ont permis de documenter les objectifs spécifiques suivant : 1) regarder le parcours personnel et professionnel en lien avec la construction de l'identité d'assistant social; 2) étudier le moment du passage du rôle d'assistant social à celui de formateur-terrain; 3) nommer leur conception actuelle du rôle de formateur-terrain; et 4) circonscrire des défis liés à la formation d'étudiants en assistance sociale. Les propos au regard de la conception du rôle de formateur-terrain ont été les plus nombreux. Le cadre conceptuel, quant à lui, s'appuie sur les différents courants en pédagogie qui servent de cadre explicatif à l'apprentissage et qui influencent les méthodes pédagogiques qui sont privilégiées dans le cadre de la formation des adultes (Coureau, 1999), dont la perspective non déficitaire et constructiviste de Malo (2008). Les

concepts-clés d'identité professionnelle, de développement professionnel, de formation continue, de stage et de supervision ont aussi été cernés.

Bien qu'il s'agisse d'une recherche qualitative de type exploratoire, il se dégage plusieurs idées-clés. Tout d'abord, les enjeux et les défis identifiés par les formateurs-terrain montrent bien que la pratique du travail et la formation de la relève sont tributaires des transformations qui ont cours dans une société donnée (Dupuis et Farinas, 2010; Dunand, 2011; Gusew et Berteau, 2011, 2012). Les formateurs-terrain ont nommé la technicisation du travail social suite à la réforme du diplôme d'État, les répercussions sur les usagers des transformations organisationnelles du réseau de services institutionnel et communautaire ainsi que, dans une moindre mesure, les lacunes possibles sur le plan théorique chez les personnes ayant obtenu un diplôme en assistance sociale via le processus de validation des acquis d'expérience. Tout comme le mentionnent Brown et Bourne (1996) ainsi que Bernard et Goodyear (2004), l'identité de superviseur se construit à travers un ensemble d'expériences. Pour les formateurs-terrain, elle prend racine dans leurs expériences personnelles et professionnelles ainsi que dans leur rôle de stagiaire et de superviseur stage. Cependant, se sont surtout les études en assistance sociale, et plus spécifiquement les stages offerts en alternance, qui ont été les plus significatives (Kaddouri, 2008). Beaucoup d'importance est aussi accordée au développement professionnel, ce qui supporte l'idée que la formation initiale ne permet d'atteindre qu'un premier niveau de compétence professionnelle. Devenir formateur-terrain est facilité si l'on est un professionnel expérimenté (Gusew, Bourque et Beauregard, 2012) dans la profession et dans son poste de travail, mais aussi si on aime sa profession. Par ailleurs, les formateurs-terrain conçoivent leur rôle en tant qu'accompagnateur à la construction d'un premier niveau de compétence professionnelle chez l'apprenant dans un milieu de pratique (Villeneuve, 1994), tout comme ce fut le cas pour eux au moment de leurs études. Une meilleure complicité entre l'établissement d'enseignement et le milieu de son stage (Villeneuve, 1994; Bouchard *et al.*, 2008) ainsi que le soutien d'une équipe de travail (Racine, Cameron et Leblanc, 2003) sont considérés comme des éléments qui permettent de mieux jouer leur rôle. La co-supervision, nommée travail en binôme par les formateurs-terrain, est perçue comme un soutien significatif lorsqu'on accueille ses premiers stagiaires ou dans le cas de stagiaires difficiles. De plus, les formateurs-terrain conçoivent que l'encadrement de l'apprenant devrait être donné de manière formelle et régulière (Villeneuve, 1994; Bernard et Goodyear, 2004), mais que les conditions d'exercice de la supervision font en sorte que ce n'est pas toujours possible. Ainsi, ces conditions pourraient faire l'objet d'une réflexion de la part de l'établissement d'enseignement. De plus, les propos des

participants laissent penser que l'inclusion dans la formation initiale à la supervision d'éléments concernant la pédagogie dans la formation des adultes serait une voie à suivre pour bonifier, ce qui favorise l'apprentissage chez l'adulte et les méthodes pédagogiques à privilégier. S'inscrire dans une perspective non déficitaire et constructiviste qui traite l'apprenant comme un praticien réflexif (Malo, 2008) exige certaines connaissances. Enfin, les divers courants de la formation des adultes comportent des forces que les formateurs-terrain pourraient mettre davantage à contribution.

Toutefois, cette recherche comporte aussi des limites. Le petit nombre de répondants est une limite importante à la généralisation des résultats. Il aurait été intéressant de documenter davantage les principaux courants pédagogiques de la formation des adultes utilisés par les formateurs-terrain et de les questionner davantage sur les méthodes pédagogiques qu'ils utilisent. Les éléments devant être inclus dans une formation initiale à la supervision auraient aussi pu être explorés. Même si cette recherche ajoute aux écrits scientifiques sur le rôle du superviseur en travail social dans l'acquisition d'un premier niveau de compétence chez l'apprenant, d'autres recherches seront nécessaires pour poursuivre la réflexion.

ANNEXE A

SCHÉMA D'ENTRETIEN

Le parcours professionnel d'assistants sociaux français engagés dans la formation de la relève

Introduction

La recherche à laquelle vous avez accepté de participer vise à mieux comprendre le parcours professionnel d'assistants sociaux français ayant décidé de devenir formateurs-terrain d'étudiants en assistance sociale. Tous vos propos demeureront confidentiels et nous respecterons toutes les règles d'éthique en vigueur dans notre université (Université du Québec à Montréal). Ainsi, dès la transcription de l'entrevue, un nom de code vous sera attribué et toute information nominale permettant de vous identifier sera effacée. Lors de la présentation des résultats, à l'occasion de colloques ou à l'intérieur de revues spécialisées, tous les moyens seront pris pour éviter l'identification des individus et/ou des milieux de pratique.

Annie Gusew, professeure
École de travail social
UQAM
gusew.annie@uqam.ca

1. Parcours professionnel : construction de l'identité professionnelle et développement professionnel

1.1 Pouvez-vous me parler de votre parcours professionnel depuis le moment où vous avez décidé de devenir assistant social?

Plus spécifiquement...

- *Comment s'est prise la décision de faire des études en travail social (choix de carrière)?*
- *Comment se sont déroulées vos années d'études (formation initiale, début de construction de l'identité professionnelle)?*
- *Quels sont les différents emplois que vous avez occupés depuis la fin de vos études (historique de travail)?*

1.2 Depuis la fin de vos études d'assistant social, quelles stratégies avez-vous utilisées pour continuer à vous développer professionnellement?

2. Passage du rôle d'assistant social à celui de formateur

Comment s'est effectué le passage du rôle d'assistant social à celui de formateur-terrain d'assistants sociaux?

Plus spécifiquement...

- *Comment s'est prise la décision de devenir formateur-terrain d'assistants sociaux (contexte de la prise de décision et motivations)?*
- *Comment vous êtes-vous préparé à l'accueil de votre premier stagiaire?*
- *Y-a-t-il des éléments qui ont nui ou favorisé le passage à ce nouveau rôle?*

3. Conception actuelle du rôle de formateur-terrain d'assistants sociaux

Quelle est votre conception actuelle du rôle de formateur-terrain d'assistants sociaux?

Plus spécifiquement...

- *Comment définiriez-vous un formateur-terrain?*
- *Quelles sont les qualités et compétences nécessaires pour bien exercer le rôle de formateur-terrain?*
- *Les stagiaires recherchent-ils des compétences personnelles et professionnelles spécifiques chez les formateurs-terrain?*
- *Y-a-t-il des types d'accompagnement qui favorisent davantage l'apprentissage en stage? (le développement de la réflexivité critique)*
- *De quel soutien à besoin le formateur-terrain pour bien jouer son rôle?*

4. L'avenir

Le contexte actuel entraîne-t-il des enjeux ou des défis particuliers au niveau de la formation des assistants sociaux, plus spécifiquement lors des stages ?

Merci de votre collaboration!

ANNEXE B

FICHE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

Nom de code : _____

FICHE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE

***Parcours professionnel d'assistants sociaux français
engagés dans la formation de la relève***

1. De quel sexe êtes-vous ? féminin masculin
2. Quel âge avez-vous ? _____
3. En quelle année avez-vous obtenu votre diplôme d'assistante sociale ?

4. Combien d'années d'expérience avez-vous comme assistante sociale?

-
5. Dans quel type de milieu travaillez-vous ?
 associatif étatique autre _____ (précisez)
6. Depuis combien d'années êtes-vous formateur-terrain ?

7. Pour combien d'étudiants avez-vous été formateur-terrain ?

8. Avez-vous déjà suivi la formation des référents et formateurs de site qualifiant?
 oui non
9. Êtes-vous membre de l'ANAS ?
 oui Non

Merci d'avoir pris le temps de répondre à mes questions.

Annie Gusew, octobre 2009

ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Projet de recherche

Parcours professionnel d'assistants sociaux français engagés dans la formation de la relève

J'accepte de participer à la recherche portant sur le parcours professionnel d'assistants sociaux français ayant décidé à devenir formateur-terrain d'étudiants en assistance sociale menée par Annie Gusew, professeure en travail social de l'Université du Québec à Montréal. L'objectif général de cette recherche est de mieux comprendre les éléments constitutifs de l'identité professionnelle des assistants sociaux devenus formateurs-terrain.

J'ai été informé qu'on sollicite ma participation à une entrevue individuelle semi-dirigée qui ne devrait pas excéder deux heures. Je suis également informé que les renseignements obtenus lors de cette recherche resteront confidentiels. Seule la chercheuse aura accès au matériel recueilli. Les enregistrements seront conservés sous dossier sécurisé et seront effacés après la recherche.

Également, je comprends que je peux mettre fin en toute liberté à ma participation à cette entrevue à n'importe quel moment. Je peux également refuser de répondre à certaines questions. La chercheuse pourra utiliser certains extraits de cette entrevue pour la rédaction de son rapport de recherche, mais aucun renseignement personnel permettant de m'identifier ne sera diffusé.

Ma participation à cette recherche est volontaire.

Ma signature au bas de ce formulaire signifie que j'ai pris connaissance de ce document, que j'ai compris les informations mentionnées précédemment et que j'accepte de participer de façon volontaire au projet sur le parcours professionnel d'assistants sociaux français engagés dans la formation de la relève.

Date : _____

Signature de la personne interviewée : _____

Signature de la chercheure : _____

Annie Gusew, professeure
École de travail social
Université du Québec à Montréal
gusew.annie@uqam.ca

BIBLIOGRAPHIE

- Bardin, L. (1996). *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Bernard, J.M. et Goodyear, R.K. (2009). *Fundamentals of Clinical Supervision*, 4^e édition, Philadelphie, Open University Press.
- Bilodeau, G. (2005). *Traité de travail social*, Paris, Éditions de l'École Nationale de la Santé publique.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan Université.
- Bouchard, I., Cameron, C., Goudreault, N., Laforge, E. et Ricard, C. (2008). *Rapport sur la situation des stages en travail social dans les établissements du réseau institutionnel et communautaire du Québec*, UQAT, UQAC, UQAM, Université de Montréal et Université de Sherbrooke.
- Bogo, M., Globerman, J. et Sussman, T. (2004). « Field instructor competence in group supervision: students' views », *Journal of Teaching in Social Work*, vol. 24, n° 1-2, p.199-216.
- Boudreault, P. et Pharand, J. (2008). « L'accompagnement des enseignants associés. Perceptions et besoins de stagiaires débutants et finissants », dans Boutet, M. et Pharand, J., *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 5-30.
- Boutet, M. et Pharand, J. (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Brown, A. et Bourne, I. (1996). *The Social Work Supervisor*, Philadelphie, Open University Press.
- Correa-Molina, E. et Gervais, C. (2008). *Les stages en formation à l'enseignement : Pratiques et perspectives théoriques*, Ste-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Courau, S. (1999). *Les outils d'excellence du formateur - Tome 2 - Concevoir et animer des sessions de formation*, 2^e édition, Paris, ESF.
- Denzin, N.K. et Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*, Californie, Thousand Oaks, Sage.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratique. Initiation au compagnonnage réflexif*, Namur, Presses Universitaires de Namur.
- Dubar, C. (2001). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Dunand, C. (2011). « Dépasser un managérialisme insoutenable », *Point fort, Actualité sociale*, n° 35, novembre-décembre, p. 14-16.

- Dupuis, A. et L. Farinas. (2010). « Vers un appauvrissement managérialiste des organisations de services humains complexes ? », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 22, n° 2, p. 51-65.
- Gibelman, M. (1999). « The search for identity : Defining social work – past, present, future », *Social Work*, vol. 44, n° 4, p. 298-310.
- Gusew A. et Berteau, G. (2010). « Le portfolio : Un outil favorisant la construction et le développement professionnel de l'apprenant », dans Benoît, R., Verzat, C. et Villeneuve, L., *Accompagner des étudiants*, Belgique, Éditions De Boeck, p. 223-246.
- Gusew, A. et Berteau, G. (2011). *Le développement professionnel d'intervenants sociaux assignés à des services d'accueil ou de court terme en contexte d'urgence ou de crise, rapport de recherche*, Université du Québec à Montréal.
- Gusew, A. et Berteau, G. (2012). « Le développement professionnel de travailleurs sociaux assignés à un service d'accueil psychosocial », *Revue Intervention*, n° 137, p. 26-36.
- Gusew, A., Bourque, S. et Beauregard, N. (2010). « Premier regard sur l'implantation de la politique de formation continue à l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec », *Revue Intervention*, n° 132, p. 53-63.
- Kaddouri, M. (2008). « L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires », dans Correa-Molina, E. et Gervais, C., *Les stages en formation à l'enseignement, Pratiques et perspectives théoriques*, Ste-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 59-81.
- Kadushin, A. (1976). *Supervision in Social Work*, New York, Columbia University Press.
- Krejsler, J. (2005). « Professions and their identities : How to explore professional development among (semi-) professions », *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 49, n° 4, p. 335-357.
- Lafortune, L. (2012). *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences. La formation en éducation et en santé*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, Collection Fusion.
- Lecomte, C. (2002). « La supervision clinique : un espace de réflexion pour le développement de la compétence professionnelle », *Prisme*, n° 39, p. 184-191.
- Maheu, P. (2002). *La supervision en travail social. Guide d'accompagnement*, programme de formation conjoint UQAM-Université de Montréal.
- Malo, A. (2008). « Le stagiaire comme praticien-réflexif, un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement », dans Correa-Molina, E. et Gervais, C., *Les stages en formation à l'enseignement, Pratiques et perspectives théoriques*, Ste-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 103-124.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C. et Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur.
- Mellouki, M., Gauthier, C. et Bellehumeur, V. (2003). *Enseignants, que faites-vous ? L'encadrement des futurs enseignants du secondaire*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

- Munson, C. E. (2002). *Handbook of Clinical Social Work Supervision*, 3^e édition, Binghamton, New York, Haworth Press Inc.
- Paillé, P. (2006). *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*, Paris, Armand Colin.
- Perreault (2004). *L'accompagnement dans la formation des enseignants à l'IUFM Nord-Pas-de-Calais*, 7^e Biennale de l'Éducation et de la Formation, Lyon, France, Institut national de recherche pédagogique.
- Portelance, L. (2009). « L'apport attendu des enseignants associés à la formation des stagiaires », dans Boutet, M. et Pharand, J., *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*, Ste-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 55-71.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur.
- Racine, G., Cameron, S. et Leblanc, H. (2003). « La perception de stagiaires en service social sur leurs expériences de stage », *Intervention*, n^o 118, p. 41-48.
- Savoie-Zajc, L. (2003). « L'entrevue semi-dirigée », dans B. Gauthier (sous la direction de), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (4^e éd.), Ste-Foy, Québec, Presse de l'Université du Québec.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*, New York, Basic Book.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Logiques.
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*, Montréal, Éditions St-Martin.
- Walter, A.W. et Young, T.M. (1999). « Combining individual and group supervision in educating for the social work profession », *Clinical Supervisor*, vol. 18, n^o 2, p. 73-89.
- Yerushalmi, H. (1992). « On the concealment of the interpersonal therapeutic relations in the course of the supervision », *Psychotherapy*, vol. 29, n^o 3, p. 446-483.