

SAVOIRS SANS FRONTIÈRES

81^e

CONGRÈS DE L'ACFAS
Du 6 au 10 mai 2013
UNIVERSITÉ LAVAL, VILLE DE QUÉBEC

Pratiques pédagogiques novatrices dans les programmes de formation universitaire en travail social

sous la direction de Annie Gusew

Les actes du colloque
tenu les 7 et 8 mai 2013
au Pavillon J.-A.-de-Sève Université Laval
Février 2015

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
--------------------------	----------

LA FORMATION PRATIQUE EN TRAVAIL SOCIAL : DÉFIS ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

CHAPITRE 1.....	5
------------------------	----------

Le processus de préparation en stage : une démarche réflexive de la part des étudiants-étudiantes et ainsi que de la part des responsables des stages

Sylvie Cameron et Line Lévesque, École de travail social, Université du Québec à Montréal

CHAPITRE 2.....	15
------------------------	-----------

Le récit de formation et la cérémonie définitionnelle : des outils favorisant le développement de la compétence professionnelle de stagiaires ayant de l'expérience

Annie Gusew, École de travail social, Université du Québec à Montréal

DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES FAVORISANT L'APPRENTISSAGE DE LA MÉTHODOLOGIE DU TRAVAIL SOCIAL

CHAPITRE 3.....	35
------------------------	-----------

Le recours à des vidéos pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage de la méthodologie de l'intervention individuelle : stratégie de concertation pour une équipe enseignante

Marie-Hélène Morin, Marc Boily, Catherine Turbide et Nicole Héon, Département de psychosociologie et travail social, Université du Québec à Rimouski

PISTES DE RÉFLEXION POUR L'ENSEIGNEMENT DES COURS D'ÉTHIQUE

CHAPITRE 4.....	55
------------------------	-----------

L'apport de la philosophie à la formation des travailleurs sociaux : réflexions issues d'une expérience d'un cours de philosophie du travail social

Carine Dierckx, Université de Sherbrooke

CHAPITRE 579

Repenser la formation à l'éthique des futurs travailleurs sociaux à l'UQAM : témoignage d'une démarche collaborative de refonte du cours, et pistes pédagogiques qui s'en dégagent

Francine Cytrynbaum, Carine Dierckx et Audrey Gonin, École de travail social, Université du Québec à Montréal

PISTES POUR FAVORISER LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

CHAPITRE 695

Modes d'articulation entre travail, recherche et formation : entre meilleures pratiques et pratiques réflexives, comment orienter une formation vers le développement d'un métier?

Audrey Gonin, École de travail social, Université du Québec à Montréal

CONCLUSION.....123

ANNEXE 1

PROGRAMME DU COLLOQUE NO 482, PRATIQUES PÉDAGOGIQUES NOVATRICES DANS LES PROGRAMMES DE FORMATION UNIVERSITAIRE EN TRAVAIL SOCIAL.....125

INTRODUCTION

par Annie Gusew, professeure, École de travail social, UQAM

Le présent document rend compte des conférences qui se sont tenues dans le cadre du colloque sur les *Pratiques pédagogiques novatrices dans les programmes de formation universitaire en travail social* qui a eu lieu à l'Université Laval à Québec les 7 et 8 mai 2013 lors du 81^e Congrès de l'ACFAS¹. Le colloque d'une durée de 2 jours a pris la forme d'un symposium. Une telle formule a favorisé les échanges et le partage de connaissances entre le corps enseignant des unités de formation en travail social du Québec, mais aussi le personnel de la formation pratique. Le colloque a attiré une vingtaine de personnes dont certaines provenaient d'autres champs disciplinaires que celui du travail social. Suite au colloque, un appel de contribution aux conférencières et conférenciers a permis de constituer les actes de colloque que nous vous présentons aujourd'hui. Nous espérons qu'ils contribueront à poursuivre une réflexion déjà bien amorcée lors du symposium sur un sujet somme toute peu traité dans les écrits en travail social.

Le bien fondé d'organiser un tel colloque a résulté du constat que les diplômés en travail social doivent faire face à plusieurs défis et enjeux lors de leur insertion sur le marché du travail. Ces diplômés sont appelés à intervenir sur des problèmes sociaux complexes exigeant d'être capable de coconstruire des stratégies d'action avec des usagers, des familles, des groupes ou des communautés qui y sont confrontés. De plus, les effets de plusieurs restructurations du réseau de la santé et des services sociaux sont aussi à considérer. À l'aube d'une nouvelle reconfiguration du réseau public, nous en sommes encore à analyser la pertinence de mettre en œuvre la «Nouvelle gestion publique» dans des organisations complexes comme les centres de santé et services sociaux (CSSS), et plus spécifiquement, dans les services directs aux usagers. Force est de

¹ Nous tenons à remercier monsieur Jacques Hebert, professeur à l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal pour sa contribution dans l'élaboration de ce colloque.

constater que les principes et les valeurs sur lesquels s'appuient les pratiques d'intervention sociale se retrouvent souvent en tension avec celles prônées par la réforme qui a donné lieu à la création des CSSS. À cela s'ajoute, des changements liés à la refonte du système professionnel québécois et à l'adoption par l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ) d'un nouveau référentiel de compétences entraînant une accentuation de la professionnalisation du travail social au Québec. Un tel contexte, n'est pas sans effet, sur les programmes de formation offerts dans les diverses unités de travail social et sur la nécessité qu'ils permettent de préparer une relève capable de faire face aux défis et aux enjeux qui les attendent. Cela nous contraint à nous demander comment dans une telle conjoncture nous pouvons former des travailleurs sociaux critiques, créatifs et porteurs des finalités du travail social, dont une répartition plus juste de la richesse collective.

Actuellement, les programmes de formation universitaires en travail social répondent à des impératifs de formation théorique, méthodologique et pratique. Ils font en sorte que la population étudiante du baccalauréat acquière un premier niveau de compétence professionnelle pour relever sur le terrain les défis liés aux enjeux socio-économique, politique, institutionnel, législatif et éthique à l'œuvre dans les problèmes sociaux. Pour y parvenir, le corps enseignant met à contribution des approches pédagogiques novatrices qui favorisent l'acquisition des savoirs, des méthodologies et des pratiques nécessaires à l'exercice du travail social dans un contexte d'incertitude et de complexité. Cela demande, entre autres, de se questionner sur le courant de la pédagogie dans lequel s'inscrivent les pratiques pédagogiques que le corps enseignant utilise. Dans un livre consacré à la pédagogie universitaire, Raucent, Verzat et Villeneuve² soulignent qu'il faut repenser le rapport traditionnel entre l'enseignant et l'apprenant pour en venir à adopter une posture d'accompagnateur de l'apprenant.

Il est étonnant de constater, que bien que nous connaissions les défis que pose l'intégration théorie-pratique, plus spécifiquement, dans le domaine de la formation pratique, que très peu d'écrits traitent des approches pédagogiques novatrices, formelles ou informelles, développées dans les diverses unités de formation en travail social. On sait cependant que des initiatives ont cours un peu partout, à titre d'exemple, on peut penser à l'utilisation du portfolio, du récit autobiographique, de la

² Raucent B., Verzat C. et Villeneuve L. (2010). *Accompagner des étudiants*, Editions de Boeck.

cérémonie définitionnelle, de la pédagogie par projet, de l'apprentissage par problème, etc. Si l'on veut répandre leurs usages, il nous faudra commencer à documenter, évaluer et diffuser ces pratiques pédagogiques comme souhaitait le faire ce colloque.

Trois objectifs ont donc motivé l'organisation de ce colloque : 1) permettre au corps enseignant d'échanger sur les pratiques pédagogiques novatrices qui sont en usage dans les diverses unités de formation en travail social ; 2) favoriser le réseautage du corps enseignant autour de cette question; et enfin, 3) produire des actes de colloque pour commencer à documenter les pratiques puisqu'il existe actuellement très peu d'écrits sur le sujet.

Les actes de colloques sont divisés en quatre parties. La première partie est constituée de deux chapitres; elle s'intéresse aux défis auxquels fait face la formation pratique et à certaines pratiques pédagogiques utilisées à cette étape de la formation. Dans le chapitre 1, Sylvie Cameron et Line Lévesque, toutes deux faisant partie du personnel de la formation pratique à l'École de travail sociale de l'UQÀM, élaborent sur le processus de préparation et de placement en stage en tant qu'étape transitoire entre la formation académique et la formation pratique. L'accompagnement qu'elles offrent comporte des activités et des outils qui veulent permettre à la population étudiante de faire une démarche réflexive au sujet des défis qui les attendent à cette étape de leur parcours. Dans le chapitre 2, Annie Gusew, professeure dans cette même école, présente un projet réalisé avec une population étudiante ayant eu leur premier stage de crédit puisqu'elle avait de l'expérience en intervention sociale. Elle fait état de la contribution de deux pratiques pédagogiques dans le développement de la compétence professionnelle de ces personnes au moment du stage. Ainsi, les forces et les limites du récit de formation et de la cérémonie définitionnelle sont analysées.

La deuxième partie traite d'une pratique pédagogique qui a permis l'apprentissage de la méthodologie de l'intervention avec des personnes en travail social. Dans le chapitre 3, écrit par Marie-Hélène Morin, Marc Boily, Catherine Turbide et Nicole Héon, du département de psychosociologie de l'Université du Québec à Rimouski, est présenté le processus qui a mené à la production d'une série de vidéos pour aider la population étudiante en travail social à s'approprier le processus d'intervention avec des personnes. Les résultats de l'évaluation de cet outil pédagogique font aussi l'objet d'une

réflexion. Ainsi, les auteurs de la série de vidéos ciblent les forces et les limites de cet outil pédagogique.

Les deux chapitres, de la troisième partie, offrent des pistes de réflexion pour l'enseignement de l'éthique. Dans le chapitre 4, Carine Dierkx, doctorante à l'Université de Sherbrooke, partage l'état de ses réflexions sur l'apport de la philosophie dans la formation des travailleurs sociaux suite à l'enseignement d'un cours de «philosophie du travail social» à des étudiantes et étudiants de 3^e année à Bruxelles. Puis ce sont, dans le chapitre 5, Francine Cytrynbaum, Carine Dierkx et Audrey Gonin, enseignantes à l'École de travail social à l'UQAM, qui témoignent de la démarche collaborative mise en œuvre pour réviser le contenu et les méthodes pédagogiques du cours d'éthique obligatoire dans le programme de baccalauréat. Elles partagent l'avancement de leurs travaux dont l'objectif est d'outiller la population étudiante pour qu'elle soit capable de mieux répondre aux enjeux éthiques du travail social contemporain.

Enfin, la dernière section dégage des pistes pouvant favoriser la construction de l'identité professionnelle. Ainsi dans le chapitre 6, Audrey Gonin, professeure à l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal, traite de la manière dont la recherche sur les représentations sociales du métier pourrait contrer les limites des meilleures pratiques et des pratiques réflexives au niveau de la formation éthique et déontologique des travailleurs sociaux.

LA FORMATION PRATIQUE EN TRAVAIL SOCIAL : DÉFIS ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

CHAPITRE 1

Le processus de préparation en stage: une démarche réflexive chez les étudiantes et chez les responsables des stages

par Sylvie Cameron, t.s., M.Sc. chargée de formation pratique
en collaboration avec Line Lévesque, M.Sc., agente de stage,
École de travail social, Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Accompagner chaque cohorte étudiante qui ira en stage constitue le travail du personnel de la formation pratique à l'École de travail social de l'UQÀM. Les activités de préparation et de placement en stage en usage sont décrites comme des moyens pour favoriser la transition entre la formation universitaire et la formation pratique. Cette étape significative du parcours de formation est à la fois porteuses d'espoirs et d'appréhensions pour les futurs stagiaires. Les activités liées au processus de préparation et de placement exigent beaucoup de temps et d'énergie de la part des futurs stagiaires considérant les défis que pose le contexte actuel de la pratique et tenant compte des multiples rôles dans lesquels ils sont engagés durant leurs études. Le personnel de la formation pratique leur propose d'adopter une posture réflexive tout en s'inscrivant de leur côté dans une posture d'accompagnement.

MOTS-CLÉS :

travail social, formation pratique, défis, accompagnement

INTRODUCTION

À l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal, l'axe de formation pratique (Stages I et II et Séminaires d'intégration I et II) constitue la troisième année du programme de baccalauréat. La population étudiante effectue les stages au cours des sessions de l'automne et de l'hiver de la troisième année à raison de trois jours par

semaine (équivalant de 21 heures) dans le même milieu de stage. Les séminaires d'intégration sont concomitants à ces deux stages.

Pour nous qui sommes responsables de la formation pratique, nous considérons que le processus de préparation et de placement en stage qui mène à l'intégration d'un milieu de stage, est une période charnière dans le parcours de formation de chaque personne¹ car elle leur fait vivre différentes émotions alors qu'elle doit faire des choix de lieux de stage et se préparer aux rencontres pré-stage. De plus, c'est une période relativement longue qui exige un investissement de temps et d'énergies de leur part.

Le rôle des responsables de la formation pratique s'enracine avant tout dans une réflexion continue, qui amène à planifier, coordonner et mettre en œuvre différentes activités pour et auprès de chaque cohorte étudiante qui se prépare à aller en stage. En résumé, l'issue de cette réflexion conduit à une adaptation du travail d'accompagnement afin de le bonifier d'une année à l'autre. Ce qui guide cette réflexion c'est le questionnement suivant à savoir comment amener les futurs stagiaires à s'approprier ce processus de préparation et de placement en stage dans un contexte où ces personnes ont différents rôles sociaux à assumer tout en choisissant de s'inscrire dans un parcours de formation professionnelle.

Dans le programme de baccalauréat, chaque cohorte est composée d'un groupe important de personnes (moyenne de 116 personnes). Pour ce groupe, un accompagnement est spécifique aux stagiaires qui effectuent un stage II en milieu de travail (moyenne de 19 personnes). Cependant, pour la très grande majorité de la cohorte, (moyenne de 97 personnes²), nous devons d'une part, solliciter les milieux de stage des réseaux institutionnel et communautaire afin d'avoir accès à un nombre suffisant d'offres de stages qui correspondent aux exigences de la formation pratique et aux normes de supervision du programme. D'autre part, nous devons actualiser un processus structuré auprès des milieux³ et un accompagnement structurant les

¹ Bien que nous utiliserons dans le texte différents termes pour nommer la population étudiante, nous avons toujours en perspective qu'ils sont des adultes ayant choisi de se former en vue d'exercer la profession du travail social. Pour nous, il s'agit de futurs professionnels.

² Les moyennes sont calculées pour les cohortes des années 2009-2010 à 2013-2014 qui sont entrées en stage.

³ Il s'agit du transfert d'informations à propos des exigences du programme de baccalauréat pour la formation pratique; de la sollicitation des milieux de stage selon des échéanciers précis; du travail coordonné pour l'envoi des candidatures des stagiaires potentiels, les suivis à propos des candidatures retenues et non retenues, etc.

démarches que les futurs stagiaires auront à s'approprier tout au long du processus de préparation et de placement en stage. Par conséquent, ce texte vise à partager les observations et constats qui nourrissent notre réflexion, les principes qui orientent ce processus et à décrire les activités mises en place. Enfin, nous identifierons quelques défis faisant partie intégrante de notre engagement quotidien à la formation pratique.

DURÉE DU PROCESSUS DE PRÉPARATION ET DE PLACEMENT EN STAGE

La durée du processus de préparation et de placement en stage est relativement longue. Dès la fin septembre de la deuxième année de formation au baccalauréat, ce processus débute par une inscription aux activités de préparation en stage⁴. Il se termine au moment où tous les stagiaires ont leur lieu de stage en septembre de l'année suivante (troisième année de formation).

Ce processus se déroule en deux temps. Une première période vise à informer les futurs stagiaires des fondements⁵ sur lesquels reposent l'axe de la formation pratique et les principes qui guident notre travail auprès d'eux (octobre à février). Une deuxième période est consacrée au processus de placement en stage au cours duquel chaque personne aura à préparer sa candidature (cv et lettre de présentation) et à se présenter à une ou quelques rencontres pré-stage dépendant des situations (fin février à fin juin)⁶. En raison du fait que ce processus s'ajoute aux cours théoriques et méthodologiques (2^{ème} année de formation) et aux autres rôles sociaux à assumer en étant aux études⁷, le défi principal des responsables de la formation pratique est de travailler à ce que

⁴ La direction du programme de baccalauréat demande à la population étudiante de signifier à l'automne leur intention d'entrée en stage l'année suivante. Ces personnes doivent répondre à l'exigence d'avoir réussi 60 crédits. Chaque personne est responsable de planifier son parcours académique, voire de rencontrer la direction de programme avant de débiter le processus de préparation.

⁵ Ces fondements sont les suivants : «une formation orientée vers l'intervention; axée sur l'intégration théorie-pratique; axée sur le développement des capacités à transférer les connaissances acquises à l'université dans des situations diverses et complexes; qui a une visée d'utilité sociale» (Guide des stages, Programme de baccalauréat, version 2013, p.2 et 3).

⁶ Parfois, le placement en stage peut se poursuivre au mois d'août pour certains. Une autre activité obligatoire qui regroupe l'ensemble des stagiaires, se déroule avant leur entrée en stage, vers la fin du mois d'août. Les responsables de la formation pratique planifient et réalisent, de concert avec le corps enseignant responsable de l'encadrement terrain tout au long du stage, cette dernière activité d'accompagnement qui vise à faire connaissance avec le corps enseignant, à faciliter leur intégration dans leur milieu de stage, à comprendre l'utilité et la rédaction du contrat pédagogique, entre autres.

⁷ On observe la tendance suivante: la très grande majorité des étudiants-es en processus de formation professionnelle au premier cycle assume plusieurs rôles en même temps (celui de travailleur/euse, de parent avec de jeunes enfants, parfois de militant, etc.). Bien que nous n'ayons pas de statistiques précises, notre expérience directe avec la population étudiante ainsi que les échanges que nous avons avec les responsables de stage en travail social des différentes universités au Québec, permettent de prendre en compte ce phénomène.

chaque futur stagiaire puisse s'engager à consacrer le temps nécessaire à cette démarche d'autant plus que ce processus de préparation ne conduit pas à des crédits de cours.

PROFIL DE LA POPULATION ÉTUDIANTE DU PROGRAMME DE BACCALAURÉAT EN TRAVAIL SOCIAL ET ATTENTENTE DES STAGIAIRES ENVERS LEUR LIEU DE STAGE

Les critères d'admission au baccalauréat en travail social de l'UQÀM permettent à des adultes d'être admis au programme selon trois profils. Ils peuvent être admis sur la base des études collégiales, sur la base des études universitaires ou sur la base de l'expérience professionnelle (considérée pertinente). Ces personnes arrivent avec des parcours différents et des attentes correspondant à leur projet d'insertion sur le marché du travail.

Certes, les futurs stagiaires désirent faire des apprentissages en lien avec le choix de leur profession, avec une population spécifique vivant une situation problème particulière. Mais, il est aussi légitime de vouloir obtenir un emploi à la fin d'un diplôme universitaire. Cependant, des facteurs extérieurs à leur formation tels que leurs conditions financières, leurs responsabilités familiales, leurs projets personnels, font en sorte que la conciliation travail-étude-famille ou travail-étude-loisirs (projets) guident davantage leurs demandes et les exigences qu'ils nous transmettent lorsque nous entamons ce processus.

En voici quelques exemples. Les futurs stagiaires souhaitent qu'on leur assure que l'expérience de stage conduira vers l'emploi convoité. Ils identifient le choix de leur lieu de stage selon des critères financiers (conditions économiques essentiellement)⁸ et selon un critère de proximité avec leur lieu de résidence. Ils espèrent que leur entrée sur le marché du travail s'effectuera en continuité avec leur expérience de stage. En d'autres termes, ils demandent d'effectuer leur stage là où ils planifient travailler. Ils ont des perceptions différentes des réseaux de pratique et accordent une plus grande valeur au réseau institutionnel qu'au réseau communautaire en termes de qualité de la formation et de l'encadrement. Enfin, les futurs stagiaires ont plusieurs attentes envers

⁸ La très grande majorité des personnes adultes évoquent leurs préoccupations centrées autour de leurs conditions économiques du fait qu'elles ont des responsabilités financières (prêts à rembourser), des responsabilités familiales ou des projets de vie en cours (achat d'une maison, voyages, etc.).

la personne qui assumera le rôle de superviseure comme celles qu'elle soit compétente, à l'écoute, complice, capable de s'adapter à leur rythme d'apprentissage; rassurante, et capable de les mener à la réussite de leur stage⁹.

Lors de la période consacrée au placement en stage, les futurs stagiaires souhaitent que leur processus soit individualisé et le plus court possible. Les délais font partie du processus de placement compte tenu de sa complexité. Vivre dans l'attente peut engendrer chez certaines personnes des émotions inhérentes à une situation inconnue (inquiétude, insécurité, voire de l'anxiété).

POSTURE D'ACCOMPAGNEMENT¹⁰ DES RESPONSABLE DE LA FORMATION PRATIQUE

L'expérience acquise à titre de chargée de formation pratique et d'agente de stage, nous a amené à développer une posture plus claire de notre rôle et de nos responsabilités. De l'extérieur, il est facile et plausible de considérer que ce travail se résume à trouver un nombre «X» de places de stage pour un bassin de futurs stagiaires. C'est donc une fonction qui peut être facilement instrumentalisée et perçue comme telle par la population étudiante et par l'institution.

De notre point de vue, ce travail est complexe et comporte ses défis. En écoutant les attentes spécifiques, les demandes personnalisées, les intérêts individuels en jeu, l'un des pièges est de vouloir satisfaire individuellement chaque personne. Étant donné que nous sommes issues de cette même profession, et que nous avons été nous-mêmes intervenantes sociales, l'autre piège est de se sentir «émues» et de succomber à la pression de ces multiples demandes. Nous devons par ailleurs garder nos distances face à la pression exercée par certains milieux de pratique, qui désirent recruter de la main-d'œuvre même s'il est clair que le stage peut être un tremplin pour accéder à un emploi, mais n'est pas de la pré-employabilité. Pour le programme du baccalauréat, *«les stages représentent un choix pédagogique important dans la perspective d'un contact*

⁹ Lors de la rencontre pré-stage, on leur demande comment ils entendent le rôle d'un superviseur. C'est ainsi qu'ils résumèrent leurs attentes. Ils ne leur viennent pas à l'idée qu'un superviseur de stage a aussi une responsabilité d'évaluation des apprentissages et que, de ce fait la relation superviseure-supervisée n'est pas égalitaire comme ils semblent l'entrevoir.

¹⁰ La notion d'accompagnement utilisé dans le cadre de notre travail auprès de la population étudiante s'inspire des travaux de Louise Lafortune (2008).

direct avec la pratique comme moyen intégrateur de la formation» (Guide de stages, 2013 : 2).

Puisque nous nous situons au carrefour des demandes interne (la population étudiante) et externe (les milieux de pratique) ainsi que des exigences de la formation pratique, nous avons dû réfléchir à l'orientation à donner pour éviter ces pièges. Ainsi, pour se dégager de cette tendance qui peut rendre ardue l'exercice de nos responsabilités et de nos tâches, nous essayons de préparer chaque cohorte, à s'engager dans une démarche réflexive. Cette démarche vise à les amener à adopter une posture d'ouverture face à leurs apprentissages; à réfléchir sur leurs apprentissages théoriques et méthodologiques; ainsi qu'à considérer leurs expériences antérieures transférables au moment du stage. Pour ce faire, nous les invitons à s'approprier leur démarche de préparation, de placement et d'entrée en stage; à poursuivre le développement de leur autonomie professionnelle; ainsi qu'à se responsabiliser face aux choix et aux démarches à effectuer.

DES GESTES CONCRETS EXIGÉS DE LA PART DES FUTURS STAGIAIRES

Lors de la première période qui vise à informer les futurs stagiaires des fondements de l'axe de la formation pratique et des principes sur lesquels s'appuient notre accompagnement, nous avons comme objectifs qu'ils participent activement aux activités proposées (deux rencontres obligatoires en petit groupe); qu'ils s'approprient les outils en vue de bien se préparer à la rencontre pré-stage (par exemple, lecture du guide de stage); qu'ils débutent un exercice de réflexion sur les raisons qui orientent leur choix (participation au salon des stages ou à des visites-terrains auprès de leurs collègues stagiaires); et enfin, qu'ils prennent des décisions et se préparent à leur rencontre pré-stage (adaptation du cv en vue d'un stage).

La deuxième période du processus consacrée essentiellement au placement en stage, exige de leur part de respecter les principes encadrant le processus de placement (entre autres celui d'équité); de s'engager à aller au bout de la démarche à la suite du choix effectué à l'égard d'une offre de stage (préparer leur candidature, rédiger une lettre accompagnant leur cv); de se présenter à la rencontre pré-stage; de respecter les étapes et les échéanciers; ainsi que d'informer les responsables des stages du résultat leur démarche.

DES GESTES CONCRETS EXIGÉS DE LA PART DES RESPONSABLE DE LA FORMATION PRATIQUE

Tout au long de ce processus, nous devons être cohérentes avec les principes qui guident cet accompagnement. Nos responsabilités et tâches sont multiples. Il s'agit de rappeler, et de faire respecter les principes et les processus; de planifier, réaliser et évaluer les activités; de planifier des moments de rencontres ponctuelles et d'accueil; de mettre en réseau la population étudiante (tenue du salon des stages et réalisation de visites-terrain font appel au transfert de connaissances entre pairs); de produire des outils (fiche de placement en stage, guide de rédaction d'un cv., rédaction des étapes du processus de placement en stage); d'afficher les offres de stage en ligne via la plateforme *Moodle* pour les rendre accessibles à tous; d'établir les liaisons entre les futurs stagiaires et les milieux de stage; de communiquer régulièrement avec les futurs stagiaires à l'aide de chroniques les informant des étapes à venir et de l'évolution du placement tout en leur rappelant les principes de celui-ci et en corrigeant l'information erronée; ainsi qu'être en mesure de les écouter et de les référer si leur situation ou condition exige un soutien émotif plus constant (par ex. : les délais d'attente inhérents au processus de placement qui engendrent une anxiété importante).

Enfin, l'une de nos tâches est de valider chaque offre de stage, peu importe la provenance du réseau (institutionnel ou communautaire). Les critères de validation sont les mêmes indépendamment du type d'intervention¹¹, du cadre de pratique, des critères d'accréditation de la supervision¹², de la qualité de l'encadrement ou de la nature des activités d'intervention. Toute offre de stage qui correspond à un contexte d'intervention qui s'apparente à l'exercice du travail social est acceptable comme lieu de stage. Par conséquent, notre travail est de s'assurer que tous et toutes auront un lieu de stage leur permettant de réaliser leurs apprentissages.

Tout au long ce de processus, nous devons communiquer aux futurs stagiaires que l'offre de stage attendue, souhaitée, désirée qui ne se présente pas, ne mettra pas en

¹¹ Chaque offre de stage est étudiée en fonction des objectifs d'apprentissage exigés par le programme de baccalauréat. Par conséquent, les stages peuvent s'effectuer en intervention individuelle, familiale, de groupe et en intervention auprès des communautés.

¹² Pour être superviseur de stage, on demande que l'intervenant ait une formation universitaire et quatre années d'expérience en intervention. Afin d'accompagner les intervenants dans ce rôle, l'École de travail social offre une formation initiale à la supervision de stage pour ceux et celles ayant peu ou pas d'expérience. Cette formation est obligatoire.

péril leurs apprentissages ni leurs perspectives d'avenir une fois sur le marché du travail. Nous devons déconstruire des aprioris, des perceptions, des messages erronés à l'égard de certains milieux de stage ou de certains types d'intervention, etc.

LA POSTURE RÉFLEXIVE DES RESPONSABLES DES STAGES À LA FORMATION PRATIQUE

La «culture de l'instantanéité» est un phénomène qui teinte notre rapport au temps et par conséquent, notre rapport aux autres. Jour après jour, nous sentons ses effets s'installer. De plus en plus de membre de la communauté étudiante nous disent avoir peu de temps ou être angoissés par le temps que cela prendra. D'autres s'attendent à ce que l'on puisse répondre à leurs courriels au moment où on le reçoit et le délai d'attente est perçu comme une «éternité». Alors que le processus, comme celui que nous avons décrit, est long, il faut prendre le temps nécessaire pour que celui-ci se déploie avant d'arriver à terme.

Les relations que nous avons avec le personnel professionnel qui effectue le même travail à l'UQÀM dans d'autres départements (sexologie, psychologie, éducation) ou dans d'autres écoles de formation en travail social, ont influencé notre façon de concevoir le travail auprès de la population étudiante. Ces échanges nous ont permis de valider que ce processus est long, complexe, et parfois ardu. Ils nous ont aussi permis de comprendre que peu importe leur discipline la population étudiante, formule les mêmes attentes, demandes et exigences. Ce constat nous permet de nous dégager de ce tourbillon.

Au-delà des tâches quotidiennes, une partie du travail effectué à la formation pratique, se passe donc dans la réflexion que nous faisons sur notre travail et sur le sens que nous désirons y accorder. Le terme accompagnement (Lafortune, 2008) est apparu comme la pierre angulaire de notre travail auprès d'adultes, ayant choisi une formation en travail social, et qui seront des professionnels de l'intervention, confrontés aux défis du marché du travail dans le réseau des services de santé et des services sociaux (référant ici aux organismes institutionnels et communautaires). Les responsabilités sont partagées entre eux et nous. Ils doivent s'engager dans un processus de réflexion et s'approprier leur démarche. De notre côté, nous développons des outils afin de les appuyer.

Ceci étant dit, nous sommes deux personnes à la formation pratique à assumer ensemble cet accompagnement. Nous avons à vivre avec nos propres désirs, nos propres espoirs, comme personne et comme équipe, avec les difficultés relatives au placement en stage. Nous souhaiterions que le processus prenne moins de temps; que chaque futur stagiaire ait accès au stage souhaité; que des offres de stage ne soient pas retirées; que les futurs stagiaires respectent les principes et appliquent les procédures; que les milieux de stage soient organisés de la même manière pour encadrer le placement en stage. Or, nous ne pouvons contrôler les facteurs qui sont en dehors de nous.

Nous devons donc nous parler pour nous rappeler nos propres principes et les appliquer; nous devons aussi faire preuve de rigueur à certains moments et laisser place à la souplesse à d'autres moments. Nous devons nous ajuster mutuellement l'une à l'autre pour garder une cohésion dans le travail auprès de la population étudiante.

CONCLUSION

L'exercice de cette fonction nous confronte aux contextes d'intervention en transformation ainsi qu'aux exigences internes de notre propre institution et aux pressions externes. Heureusement, notre parcours professionnel (bagage théorique et méthodologique, expérience en intervention sociale, en supervision, en enseignement) est constitué d'expériences pertinentes transférables à la formation pratique. Dans ce travail d'accompagnement, nous devons concentrer notre attention sur le fait que nous sommes en rapport avec de futurs professionnels. Nous essayons donc de mettre en place un processus pour que ces adultes se situent en position de «contrôle», sur les éléments qu'ils peuvent contrôler, en vue d'augmenter leur sentiment de sécurité.

Travailler collectivement et de façon concertée avec l'équipe élargie de la formation pratique (le corps enseignant responsable de l'encadrement terrain et des séminaires de stage, la direction du programme, etc); collaborer étroitement avec les milieux de pratique dans le respect des mandats, des rôles et en tenant compte des réalités propres à chacun, font partie de nos responsabilités. Ce que nous faisons, rejait sur le travail d'accompagnement auprès de chaque cohorte étudiante.

Afin de poursuivre ce travail d'accompagnement, nous envisageons de nous inspirer des travaux de Louise Lafortune et de ses collègues (Lafortune, Lepage et Persechino, 2008), qui ont développé un modèle de compétences professionnelles pour l'accompagnement vers un changement. Il nous semble pertinent de s'approprier cette démarche et de réfléchir aux huit compétences professionnelles qui peuvent aider à orienter un changement. Comme nous l'avons énoncé en introduction, les futurs stagiaires se retrouvent à une période charnière de leur formation. Ils sont en processus de changement. Bien que nous n'ayons pas de rôle d'enseignant, la prise en compte de la dimension affective dans l'accompagnement que nous effectuons est l'une de ces compétences dont il faut tenir compte. C'est d'ailleurs, en d'autres mots ce que la population étudiante dit lorsqu'elle exprime ses attentes envers la personne qui les supervisera.

RÉFÉRENCES

École de travail social – Université du Québec à Montréal : *Guide des stages – Programme de baccalauréat*. Document interne, Version juin 2013.

Lafortune, L., C. Lepage et F. Persechino (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*. Presses de l'Université du Québec, Québec, 2008.

Lévesque, L. et S. Cameron (2003). *Données statistiques sur les stages de l'automne 2013 et de l'hiver 2014. Programme de baccalauréat en travail social – UQAM. École de travail social, UQAM.*

CHAPITRE 2

Des outils pour favoriser le développement de la compétence professionnelle de stagiaires ayant de l'expérience en intervention sociale : le récit de formation et la cérémonie définitionnelle

par Annie Gusew, t.s., médiatrice familiale, M. S., professeure, en collaboration avec Jacques Hébert, professeur, École de travail social, Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Cet article rend compte d'une expérience menée par deux professeurs impliqués dans la formation pratique avec des stagiaires ayant eu leur premier stage de crédit puisqu'ils avaient de l'expérience en intervention sociale. Les objectifs poursuivis par le projet étaient: 1) d'assurer une meilleure concertation entre le coordinateur de stage et le professeur de séminaire d'intégration pour un même groupe de stagiaires; 2) de mettre à contribution des méthodes pédagogiques favorisant l'intégration théorie-pratique; et 3) de contribuer au développement de l'identité professionnelle. Après avoir présenté le projet et fait le portrait des stagiaires y ayant participé, les concepts de récit de formation (Legrand, 1993) et de cérémonie définitionnelle (Morgan, 2010) sont circonscrits ainsi que l'usage qui en a été fait. Les forces et les limites des méthodes pédagogiques utilisées sont analysées. Il en ressort qu'elles peuvent contribuer positivement au développement professionnelle de l'apprenant.

MOTS-CLÉS

Travail social, formation pratique, pratiques pédagogiques, développement professionnel

INTRODUCTION

On s'entend généralement pour dire que les programmes de formation en sciences humaines appliquées, dont le programme en travail social, ne peuvent accomplir leur mission sans la contribution des milieux de pratique (Correa Molina et Gervais, 2008). Ainsi, pour permettre le développement d'un premier niveau de compétence professionnelle chez l'apprenant, le stage en milieu de pratique demeure indispensable (Gusew, Bourque et Beauregard, 2012). Bien que ce volet soit spécifique à chaque

école, il comporte généralement, un stage supervisé en milieu de pratique et un séminaire d'intégration à l'université. L'appellation formation pratique est donc utilisée pour tenir compte des deux dimensions qui constituent cette étape de la formation. Villeneuve (1994) rappelle d'ailleurs que 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. Même si, à ce jour, selon Malo (2008), la recherche dans le domaine de l'enseignement n'est pas concluante quant à l'apport spécifique des stages dans l'acquisition d'un premier niveau de compétence professionnelle, cette stratégie pédagogique demeure privilégiée. De plus, la centralité de la relation pédagogique en supervision dans le processus d'apprentissage en stage est aussi largement reconnue (Bernard et Goodyear, 2004). Cependant, la contribution directe du séminaire d'intégration est beaucoup moins documentée.

Cet article veut rendre compte d'une expérience menée par deux professeurs de l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal, l'un responsable de l'encadrement du stage et l'autre du séminaire d'intégration concomitant. Il se divise en cinq parties. La première contextualise le projet et les objectifs poursuivis. La deuxième présente les deux concepts-clés retenus: le récit de formation et la cérémonie définitionnelle. La troisième expose les considérations d'ordre méthodologique et dresse le portrait des stagiaires ayant participé au projet. La quatrième traite de la réalisation d'une cérémonie définitionnelle lors du dernier séminaire d'intégration. La cinquième dégage les messages, les concepts et les outils méthodologiques qui émergent de l'analyse des récits de formation des stagiaires. La sixième fait ressortir la contribution d'une formation universitaire en travail social et les défis à relever lors du stage. L'article se termine par une conclusion.

CONTEXTUALISATION DU PROJET ET PRÉSENTATION DES OBJECTIFS POURSUIVIS

Depuis déjà quelques années, les personnes ayant au moins trois ans d'expérience en intervention sociale avec des individus, des familles, des groupes ou des collectivités lors de leur entrée dans le programme de baccalauréat en travail social peuvent s'inscrire à un cours leur permettant de rédiger le récit de leur parcours professionnel et de réfléchir à leur projet de formation. Il s'agit généralement de personnes détentrices

d'une technique en sciences humaines (travail social, éducation spécialisée, intervention en délinquance, éducation à l'enfance, intervention en loisir) ou d'un diplôme dans un programme universitaire relié (baccalauréat ou certificat en sciences humaines). Tenant compte de l'expérience d'intervention sociale acquise par ces personnes, l'approche autobiographique est la méthode privilégiée à l'intérieur du cours *Trajectoire professionnelle et projet de formation* (Desmarais, 2006; Lainé, 1998; Legrand, 1993; Villers, 2006). On fait aussi appel à d'autres méthodes de pédagogie active qui permettent la mise en commun des savoirs des personnes dans un esprit d'apprentissage entre pairs. La présence de ce cours dans le curriculum de formation a eu des effets sur les insatisfactions exprimées dans le passé par cette population étudiante, au regard de l'adéquation du programme avec leurs besoins de formation, tel qu'il est ressorti lors du processus d'autoévaluation pour le renouvellement de l'agrément par l'Association pour la formation en travail social (ACFTS). Ainsi, grâce à ce cours, cette population étudiante arrive à mieux cerner ses acquis, mais aussi à identifier ce qu'une formation de niveau universitaire peut leur apporter. Leurs motivations au sujet de leur retour aux études s'en trouvent enrichie. De plus, comme il s'agit d'une population suivant le programme à temps partiel, généralement de soir, cet espace leur permet de développer un sentiment d'appartenance à un groupe de référence spécifique ce qui a des effets sur leur persévérance scolaire.

Par ailleurs, le baccalauréat en travail social s'est doté d'une *Politique et procédures d'équivalences* qui permet, à certaines conditions, de se faire reconnaître des cours du programme ainsi que le premier stage et le séminaire d'intégration concomitant. Ainsi, la très grande majorité des personnes ayant suivi le cours *Trajectoire professionnelle et projet de formation* se verront créditer le premier volet de la formation pratique. Ceci aura un impact sur la nature du stage qu'ils auront à réaliser. Les personnes ayant obtenu une reconnaissance d'acquis doivent faire leur deuxième stage dans leur milieu de travail. Préalablement, il leur faut élaborer un projet de stage qui doit être approuvé par la responsable de la formation pratique. Un superviseur à l'extérieur de leur milieu de travail leur est assigné afin de bien distinguer les activités qui relèvent du stage et ainsi éviter les conflits d'intérêts ou de rôles. Les personnes qui suivent ce parcours doivent obligatoirement s'inscrire à la session d'automne ce qui a pour conséquence qu'ils sont de nouveau regroupés à la fin de leur parcours.

Le projet s'adressait à cette population étudiante ayant des besoins spécifiques. Son but était de permettre aux personnes de boucler leur parcours de formation en continuité avec ce qui avait été amorcée lors de la première session soit la rédaction de leur récit autobiographique et l'identification de leur projet de formation. Les objectifs spécifiques, quant à eux, étaient : 1) d'assurer une meilleure concertation entre les enseignants responsable du séminaire d'intégration et de l'encadrement du stage; 2) de favoriser l'intégration théorie-pratique; 3) de contribuer à la consolidation d'un premier niveau de compétence à titre de travailleur social; et enfin, 4) d'insuffler le désir de poursuivre son développement professionnel.

LES CONCEPTS-CLÉS : LE RÉCIT DE FORMATION ET LA CÉRÉMONIE DÉFINITIONNELLE

Les activités réalisées dans le cadre de ce projet, nous amènent à définir deux concepts-clés : le récit de formation et la cérémonie définitionnelle. Tout d'abord, en ce qui concerne le récit de formation, Villers (2006) traite de l'effet émancipateur et créateur de lien d'une démarche autobiographique qui peut être utilisée dans différents domaines comme la formation, la recherche ou l'intervention, d'où sa pertinence dans le cadre de ce projet. Il souligne que bien que le narrateur soit au centre de la démarche, pour que le récit existe, il importe qu'il s'adresse à l'autre, soulignant ainsi l'importance de prévoir un moment de partage du récit. Toujours selon Villers, la démarche autobiographique permet de produire des connaissances, de revisiter le sens de son parcours et elle peut aussi avoir des effets thérapeutiques. Lainé (1998) constate que l'on a généralement tendance à mal évaluer ses savoirs, surtout si l'on a pas eu l'occasion de faire un retour réflexif sur ceux-ci. Ainsi pour Lainé, les histoires de vie facilitent l'apprentissage puisqu'elles relient l'expérience à la théorie, en d'autres termes, les histoires de vie créent des liens entre le projet et le trajet, le savoir et l'expérience et elles permettent de rendre explicites les ressources que possèdent le sujet. Selon Desmarais (2006), le travail autobiographique repose sur la mémoire et une mise en forme de soi. Les éléments jouant sur la mémoire seraient le temps dont on dispose, la familiarité avec le travail réflexif, l'état global du sujet-acteur, les stimulations dans le processus de remémoration et la dynamique de groupe.

Même si l'expression «récit de formation» demeure ambiguë puisqu'elle désigne à la fois la visée de la démarche, soit celle de rédiger son récit de formation, mais aussi le

champ couvert par le récit, soit celui des études universitaires, elle nous semble malgré tout la plus appropriée. Selon Legrand, «le récit de vie de formation (...) se met en priorité au service des personnes qui se racontent et vise à obtenir, au bénéfice de celles-ci, un effet de changement ou de transformation» (1993 : 217), en l'occurrence, dans le cadre de ce projet une identification des connaissances théoriques et méthodologiques acquises durant les études en vue d'une meilleure intégration théorie-pratique durant le stage. De plus, comme le récit de formation est

une démarche qui a des effets sur les gens eux-mêmes : prise de conscience de vocation refoulées et de ressources personnelles cachées, retour réflexif sur le passé qui donne la force de bondir vers l'avenir, mise à distance d'échecs mal vécus et libération d'inhibitions anciennes, etc.» (Berteaux, 1989 : 36 in Legrand, 1993 : 218)

il est un dispositif permettant d'élaborer un contrat pédagogique qui tienne compte du niveau de développement professionnel de l'apprenant.

Par ailleurs, l'autre concept-clé, la cérémonie définitionnelle est issue des pratiques de l'approche narrative développée par Michael White et David Epston (2003). L'approche narrative relève du courant du constructionnisme social qui lui-même est issue du paradigme constructiviste. À l'encontre du paradigme positiviste, ce courant remet en question la notion de vérité puisque la réalité y est considérée comme une vérité subjective qui se modifie au fil du temps en fonction de l'évolution des perceptions des acteurs sur le monde qui les entoure (Gingras et Lacharité, 2009). De plus, pour Gingras et Lacharité «l'identité humaine est fondamentalement sociale et fondée sur le langage» (2009 : 133). Cette idée implique qu'il n'existe pas de distinction entre le soi et le monde qui l'entoure puisque l'identité est façonnée à travers de multiples relations (Elkaim, 1996).

La cérémonie définitionnelle fait partie des pratiques de l'approche narrative qui font appel à des témoins réels (Morgan, 2003 ; Russel et Carey, 2004 ; White et Epston, 2005). Selon les auteurs consultés, il s'agit d'inviter des personnes, connues ou inconnues, des professionnels ou des usagers ayant vécu le même problème, à une rencontre où elles entendront le récit de la personne en consultation et auront l'opportunité de partager les résonances que le récit suscite en eux. Cette pratique

permet l'amplification et l'ancrage de l'expérience pour la personne en consultation et permet la collectivisation de celle-ci avec tous les bénéfices que cela comporte. Ce dernier avantage va dans le même sens que les retombées de l'approche autobiographique. L'usage de cette pratique n'est pas restreint à l'intervention individuelle puisqu'elle peut aussi être utilisée avec des familles, des groupes ou des collectivités. Morgan (2003) décrit cette pratique et son déroulement en distinguant quatre étapes. La première étape consiste en *une conversation initiale de réécriture* dans le sens où le fait que la personne en consultation relate son expérience lui permet de donner un sens nouveau à celle-ci. Durant cette étape, les témoins observent et écoutent attentivement la personne relater son expérience à l'intervenant. Durant la deuxième étape qui est considérée comme celle *de la re-narration de l'expérience de la personne par le groupe de témoins extérieurs*, la personne en consultation et l'intervenant deviennent des observateurs pendant que les témoins discutent entre eux. Règle générale, des consignes sont données aux groupes de témoins tant pour la période d'observation que pour la discussion qui s'ensuit. Elles visent à leur permettre d'identifier pourquoi certains éléments du récit ont retenus leur attention. Durant la troisième étape, à l'aide de l'intervenant la personne en consultation *réfléchit sur l'apport de ce qu'elle vient d'entendre au sujet de son expérience*. La quatrième étape consiste en *un échange entre tous les acteurs sur le déroulement de la cérémonie définitionnelle*.

QUELQUES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES ET PORTRAIT DES STAGIAIRES DU SÉMINAIRE D'INTÉGRATION 2

Le but du projet et ses objectifs spécifiques ont été présentés aux stagiaires inscrits au stage 2 et le séminaire d'intégration concomitant par les professeurs lors de la rencontre d'orientation la semaine précédant l'entrée en stage. Les deux activités prévues dans le cadre du projet étaient : 1) la rédaction d'un récit de formation durant les trois premières semaines du stage et 2) la participation du stagiaire à une cérémonie définitionnelle en présence de tous les acteurs impliqués lors du stage (professeure de séminaire, coordonnateur de stage et superviseur), mais plus spécifiquement, du superviseur, à la dernière séance du séminaire d'intégration.

La première activité, soit la rédaction du récit de formation, devait surtout servir à l'élaboration du contrat pédagogique, mais pour favoriser une plus grande cohérence entre les activités du stage et du séminaire, elle est devenue la première modalité

d'évaluation du séminaire d'intégration. Le récit de formation a également fait l'objet d'une mise en commun lors d'une rencontre de séminaire (Villers, 2006). Pour favoriser l'écriture du récit de formation, des consignes précises ont été données. Il a été demandé aux personnes de faire la rétrospective des divers cours qu'il avait suivis durant son programme d'études pour en dégager les principaux messages, les concepts-clés et les outils méthodologiques pertinents; il lui a aussi été demandé de circonscrire le rôle de la formation dans la préparation au stage ainsi que de nommer les lacunes à combler et des défis à relever durant le stage. Bien que la production du récit de formation ait été obligatoire, la participation au projet, quant à elle, était volontaire. Suite à la correction du récit, les personnes qui le souhaitent pouvaient le remettre aux professeurs pour qu'ils procèdent à une analyse de contenu. Les récits de formation ont alors fait l'objet d'une analyse thématique d'abord verticale pour chacun des récits, puis transversale pour l'ensemble de ceux-ci. Ainsi, les récits de formation ont d'abord été découpés en unité de sens à partir des repères qui avaient été donnés pour sa rédaction ce qui n'excluait pas d'être attentif à l'émergence de nouvelles catégories (Mayer et coll., 2000). Subséquemment, l'analyse thématique a permis de donner du sens aux récits des participants (Bardin, 1977 ; Blanchet et Gotman, 1992) et d'identifier les idées-clés pour chacune des catégories. Les récits des participants ont aussi été comparés entre eux pour dégager un premier système de représentations (Blanchet et Gotman, 1992). Notons que 13 des 17 stagiaires inscrits dans le cours ont remis leur récit de formation. De plus, les données ont été traitées de telles sortes que l'anonymat et la confidentialité soient respectés. En ce qui concerne la deuxième activité, dès le début de la session une brève explication a été donnée sur l'utilisation de la cérémonie définitionnelle pour clore le séminaire afin que chacun des stagiaires puissent d'ores et déjà inviter son superviseur à y participer. Préalablement à l'activité les stagiaires ont du répondre à deux questions. La première, consistait à réfléchir sur comment ils souhaitaient orienter leurs interventions sociales futures suite à la fin de leurs études en travail social et, la deuxième, visait à préciser les raisons à la base de leur choix. Les étapes qui constituent une cérémonie définitionnelle ont été expliquées à l'ensemble des participants lors de l'activité. Nous y reviendrons plus loin.

Le tableau 1 dresse le profil des stagiaires inscrits dans le stage 2 et le séminaire concomitant en raison du fait que les deux activités du projet étaient obligatoires et que seulement l'analyse du récit de formation exigeait de donner son consentement. Un

portrait détaillé des équivalences obtenues par les participants au projet a été dressé pour nuancer le récit de formation produit à partir de la rétrospective des divers cours suivis durant le programme d'études. Il est important de savoir que la politique d'équivalences en vigueur à l'École de travail social permet à la population étudiante inscrite dans le programme de baccalauréat de faire des demandes sur les trois bases suivantes : 1) des cours universitaires suivis antérieurement; 2) de l'expérience professionnelle pertinente ; et 3) l'obtention d'un DEC spécialisé en travail social ou dans une autre technique pertinente. Les personnes détentrices d'une technique en travail social peuvent donc se faire reconnaître en équivalence deux cours du programme à certaines conditions. On constate que 8 personnes ont obtenues le cours *Politiques sociales et intervention sociale* en équivalence et six le cours de *Méthodologie en travail social*. Par ailleurs, les cinq cours de méthodologie du programme peuvent aussi être demandés en équivalence sur la base de l'expérience pertinente et d'un certains nombre d'heures de formation continue en lien direct avec les objectifs du cours (20 heures). Ainsi, six personnes ont obtenu en équivalence le cours *Intervention avec les individus en travail social* et cinq le cours *Intervention avec les familles et les proches*. Enfin, toutes les personnes réalisant un stage en cours d'emploi ont eu leur premier stage et le séminaire concomitant de crédit. La distribution des personnes selon le nombre de crédits va de 0 à 39 crédits, 5 personnes se sont vu créditer l'équivalent d'une session ou moins, 10 personnes entre une et deux sessions et une seule personne s'est vu créditer plus de deux sessions.

Le jour de l'activité 13 stagiaires et quatre superviseurs au lieu de cinq étaient présents, l'un deux ne s'étant pas présenté en raison de problème de santé. Certains superviseurs étaient l'accompagnateur de plus d'un stagiaire. Les stagiaires absents avaient avisé le professeur de séminaire et étaient absents principalement pour des obligations d'ordre professionnel. Les professeurs s'étaient répartis les rôles, l'un était responsable de l'animation, et l'autre, de la prise de note tout au long des différentes étapes de l'activité. Au tableau 2, on retrouve le déroulement de l'activité qui a été suivie d'un dîner communautaire.

TABLEAU 1
PORTRAIT DES STAGIAIRES DU SÉMINAIRE D'INTÉGRATION II

FEMME: 14		HOMME: 3	
TYPE DE STAGE			
STAGE EN COURS D'EMPLOI : 15		REPRISE DE STAGE : 2	
TYPE DE SUPERVISION			
SUPERVISION PRIVÉE : 17			
MILIEU INSTITUTIONNEL		MILIEU COMMUNAUTAIRE	
CSSS : 6		CENTRE DE CRISE : 2	
CJ : 5		FEMMES EN DIFFICULTÉ : 2	
		INSERTION : 1	
COURS DE L'AXE THÉORIQUE CRÉDITÉS : 20 COURS			
TRS 1025 Méthodologie et travail social : 8 PERSONNES			
TRS 1020 Poliques sociales et intervention sociale : 6 PERSONNES			
TRS 2100 Intervention sociale et relations interculturelles : 2 PERSONNES			
TRS 1305 Rapports de sexe, vie privée et intervention sociale : 1 PERSONNE			
TRS 2050 Recherche appliquée au travail social : 1 PERSONNE			
TRS 1120 Théories explicatives du comportement humain et contexte social : 1 PERSONNE			
TRS 2150 Analyse des mouvements sociaux et action collective en travail social : 1 PERSONNE			
COURS DE L'AXE MÉTHODOLOGIQUE CRÉDITÉS : 12 COURS			
TRS 1500 Intervention auprès des individus en travail social : 6 PERSONNES			
TRS 2650 Intervention avec des familles et des proches en travail social : 5 PERSONNES			
TRS 1600 Pratiques des organismes communautaires : 1 PERSONNE			
COURS DE L'AXE DE LA FORMATION PRATIQUE CRÉDITÉS : 30 COURS			
TRS 6305 Séminaire d'intégration 1 : 15 PERSONNES			
TRS 6300 Stage 1- Intervention auprès des individus, famille, groupe : 15 PERSONNES			
COURS OPTIONNELS CRÉDITÉS : 14 COURS			
PSY 4110 Psychopathologie descriptive : 3 COURS			
TRS 2240 Travail social et jeunesse : 2 COURS			
PSY 4100 Psychologie du développement : 2 COURS			
PSY 4120 Psychologie sociale : 2 COURS			
PSY 4090 Psychologie de la personnalité : 2 COURS			
JUR 6520 Droits des jeunes : 1 COURS			
TRS 3600 Travail social, santé et société : 1 COURS			
TRS 3025 Travail social et personnes âgées : 1 COURS			
DISTRIBUTION DES STAGIAIRES SELON LE NOMBRE DE CRÉDITS D'ÉQUIVALENCE			
0 cr.	1	24 cr.	2
12 cr.	2	27 cr.	1
15 cr.	3	39 cr.	1
18 cr.	4		
21 cr.	3		

DÉROULEMENT DE LA CÉRÉMONIE DÉFINITIONNELLE

TABLEAU 2
DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ DU 16 DÉCEMBRE 2011

Rôle des différents acteurs impliqués :

- Animatrice : Annie Gusew, professeure de coordination de stage
- Prise de notes : Jacques Hébert, professeur de séminaire
- Présentateurs-trices : cinq stagiaires du groupe-cours
- Observateurs-trices-participantEs : les 8 autres stagiaires du groupe-cours
- Equipe réfléchissante : les 4 superviseurs

Déroulement de l'activité :

10H00 à 10h15	Introduction tour de table et présentation des objectifs et du déroulement de l'activité
10H15 à 10h55	Étape 1 (30 à 40 minutes) Les cinq présentateurs-trices (volontaires) partagent avec le groupe-cours leurs réponses exhaustives aux deux questions. (5 à 6 minutes par stagiaire)
10H55 à 11h15	Étape 2 (15 à 20 minutes) Les observateurs-trices-participantEs sont invités à enrichir ou nuancer le tableau collectif qui vient d'être présenté à l'aide de leurs propres réflexions sur ces deux questions.
11h15 à 11h30	Pause
11H30 à 12H10	Étape 3 (30 à 40 minutes) Comme superviseur est-ce qu'il y a des choses que vous aimeriez ajouter ou à ce tableau ? Qu'est ce qui vous frappe quand vous regardez l'ensemble des éléments identifiés par les stagiaires ?
12H10 à 12H30	Étape 4 Comment l'expérience que nous venons de vivre peut-elle ou non permettre de mieux vous orienter en regard de vos futures interventions sociales ?

Nous avons décidé d'ajouter une spécificité à la première étape de la cérémonie définitionnelle soit celle de permettre aux stagiaires dans la posture d'observateurs de pouvoir également partager leurs réponses aux questions s'ils le souhaitent. Les stagiaires sont arrivés préparés pour l'activité et cinq personnes ont acceptés de

partager leurs réponses aux deux questions. Le petit groupe constitué de ces personnes, s'est assis au centre du cercle formé par l'ensemble des participants à l'activité et à échanger librement durant le temps imparti pour cette étape. A posteriori, nous constatons qu'il aurait été préférable que l'animateur soit assis avec les membres du petit groupe pour donner les tours de parole et stimuler les échanges en posant des questions lorsque pertinents. Malgré cela, le partage s'est avéré très riche quant à la conception des stagiaires au sujet du travail social à cette étape de leur formation et à leur vision de leur développement professionnel dans les années à venir. Les stagiaires-observateurs ont répondu favorablement à l'invitation d'enrichir et de nuancer le portrait que leurs collègues avaient commencé à dresser. Le professeur responsable de la prise de note consignait et regroupait l'ensemble des idées au tableau. Il aura fallu à plusieurs reprises refréner l'enthousiasme de certains superviseurs qui souhaitaient intervenir dans la discussion et leur rappeler qu'à titre de témoins, pour l'instant, leur rôle consistait à observer. Les rappels ont été faits de manière respectueuse pour que l'esprit de la démarche soit respecté, sans disqualifier les personnes qui avaient de la difficulté à s'inscrire dans cette manière inhabituelle de faire les choses. Nous voulions que la démarche reste centrée sur l'expérience des stagiaires et qu'ils bénéficient de tout l'espace nécessaire pour partager leur expérience avant que d'autres personnes fassent part de leur résonance. Après une courte pause, les superviseurs ont pu partager à leur tour leurs réflexions et leurs résonances au regard de ce qui les interpellaient le plus dans les propos tenus par les stagiaires. Les commentaires émis par les superviseurs allaient dans le sens de valider les propos tenus par les stagiaires, plus spécifiquement, ceux en lien avec leur conception du rôle d'un travailleur social. Contrairement à ce que nous aurions pu penser, ce sont quelques stagiaires qui ont critiqué le fait que les superviseurs aient du attendre pour exprimer leur point de vue. Les superviseurs, quant à eux, ont plutôt mentionné s'être sentis privilégiés d'assister à ces échanges entre stagiaires sur leur expérience et que cela les avaient émotionnellement touchés. À la toute fin de la démarche le preneur de note a fait un résumé-synthèse des propos consignés au tableau.

On peut conclure de cette expérience que cette pratique issue de l'approche narrative (Morgan, 2003 ; Russel et Carey, 2004 ; White et Epston, 2005) est appropriée en contexte de formation en raison de sa nature et de ses effets. Elle semble particulièrement prometteuse dans le cadre d'activités reliées à la formation pratique

puisque ces activités visent l'acquisition d'une compétence professionnelle dans le cas présent à titre de travailleur social. Ainsi, ce type de pratique permet l'amplification et l'ancrage de l'expérience de formation ce qui est souhaitable à la fin d'un parcours de formation (Morgan, 2003 ; Russel et Carey, 2004 ; White et Epston, 2005). Il s'agit d'une activité à caractère symbolique agissant comme un rite de passage entre le programme d'études et l'entrée sur le marché du travail. L'activité tel que conçue permet à l'apprenant, tout en donnant un sens à son parcours, de se tourner vers l'avenir. Ainsi, le projet de développement professionnel fait l'objet d'une réflexion collective. De plus, il s'agit d'une démarche qui accorde beaucoup d'importance à la mise en commun des expériences en raison des retombées sur la construction de l'identité puisque tel que le dit Gingras et Lacharité (2009) ainsi que Elkaim (1996) l'identité se construit à travers les relations et le langage.

L'ANALYSE DES RÉCITS DE FORMATION : LES PRINCIPAUX MESSAGES, LES CONCEPTS-CLÉS ET LES OUTILS MÉTHODOLOGIQUES

Dans cette section, il sera question des principaux messages que les stagiaires retiennent de leurs études en travail social, des concepts-clés qu'ils dégagent de l'ensemble de leur formation et des outils méthodologiques qu'ils identifient comme pertinents. D'entrée de jeu, on peut dire que la forme du récit de formation variait d'un stagiaire à l'autre en ce qui a trait à la capacité de synthèse et d'analyse pour en venir à dégager les éléments significatifs du récit. Comme le mentionne Lainé (2006), il n'est pas toujours facile d'identifier ses savoirs. Ainsi, certains stagiaires en viennent plutôt à cerner ce qu'ils retiennent de l'ensemble de leurs études en travail social, alors que d'autres s'attardent plutôt sur l'apport spécifique de certains cours, et enfin, pour certains, il s'agit d'une combinaison des deux. Les récits de formation traitent à la fois des apprentissages théoriques, mais aussi méthodologiques réalisés. Les divers types de savoirs (savoir, savoir faire, savoir être et savoir dire) sont utilisées par plusieurs pour construire leur récit.

Tout d'abord, en ce qui concerne les principaux messages qu'ils retiennent de leur formation, plusieurs stagiaires mentionnent l'importance de se connaître comme personne pour réduire l'influence de ses valeurs et de ses préjugés dans le processus d'intervention social. Cet extrait d'un récit l'illustre bien. *«D'abord, il est important d'être conscient de nos propres valeurs et préjugés, pour mieux accompagner les individus*

dans le besoin et ainsi respecter les croyances et les valeurs de chacun» (récit 4). Chez plusieurs, il y a un souci de ne pas contribuer à l'étiquetage social et à la stigmatisation des usagers qu'ils accompagnent. De leur point de vue, la reconnaissance de l'influence des valeurs et des préjugés dans le processus d'intervention sociale implique que l'apprenant connaisse la nature du travail social. Ainsi, la question des valeurs du travail social occupe une place significative dans le récit de plusieurs stagiaires tel que cet extrait en témoigne. *«De plus, le travail social est porteur d'idéaux humanitaires et démocratiques, qui a pour base les valeurs de respect, d'égalité de dignité de chacun qu'on retrouvait durant le parcours universitaire» (récit 7).* Par ailleurs, plusieurs stagiaires considèrent qu'en travail social, il est très important de développer l'esprit critique chez l'apprenant tel que mentionné dans cet extrait d'un récit.

Ce que je retiens d'abord c'est l'importance de rester critique dans notre pratique. En effet, selon les périodes et les priorités politiques, la pratique du travail social est modifiée pour être cohérente avec les idées mises de l'avant. Ces dernières années, se sont les best practices et la prévention précoce qui sont à la mode [...] L'esprit critique est, à mon sens, l'une des compétences les plus importantes à développer pour un travailleur social. Ne sommes-nous pas, après tout, des agents de changement social ? (récit 1)

D'autres éléments du récit sont plutôt en lien avec des cours spécifiques du programme de travail social ce qui n'implique pas nécessairement que ces contenus ne sont pas repris ailleurs dans le parcours. En effet, plusieurs stagiaires traitent des politiques sociales. Il est question dans certains récits de l'impact potentiellement négatif des politiques sociales sur les usagers comme l'exprime ce stagiaire. *«Il est important de toujours s'informer sur les mesures gouvernementales, car les populations marginalisées et les plus démunis sont souvent pénalisés de ces orientations» (récit 10).* Quelques stagiaires nomment aussi les répercussions de la transformation du lien social dans les sociétés post-modernes et l'utilité pour le travailleur social de comprendre leurs implications pour l'intervention comme l'écrit cette personne. *«Le cours Lien social et enjeux du travail social m'a permis de mettre en lumière les impacts des changements du lien social sur les individus» (récit 6).* Par ailleurs, la prise de conscience qu'il existe plusieurs paradigmes qui permettent de comprendre le comportement humain dans son contexte social est aussi un élément qui revient dans quelques récits tel que celui-ci.

Les cours de théories explicatives et théories en travail social sont deux cours qui m'ont permis de me situer comme intervenante ayant une expérience terrain et également apprendre d'où sont nées ces théories et comment elle explique le comportement humain à partir de différents positionnements. Je retiens les grands courants soient ceux psychanalytique, humaniste et behaviorisme (récit 13).

Enfin, il émane des récits un intérêt pour certaines approches, plus spécifiquement, les approches «*systémique*», «*interculturelle*» et «*féministe*».

L'identification des concepts-clés semble avoir posé plus de défis aux stagiaires et ils occupent une place moins importante dans le récit de formation (Lainé, 2006). Tout d'abord, on peut constater que dans cette section du récit, les stagiaires cherchent à définir leur conception du travail social et pour ce faire, ils traitent de changement social, de problème social, de processus d'intervention sociale ainsi que du rôle et de la fonction d'un travailleur social. L'extrait suivant reprend les préoccupations que l'on retrouve dans plusieurs récits.

Mon cheminement académique au sein du baccalauréat en travail social m'aura permis de concevoir de façon plus précise ce qu'est et ce que prône le travail social. Ainsi, je retiens que cette formation favorise une approche orientée sur l'interaction entre l'individu et/ou les groupes et les structures sociales. Il est vrai de dire que les travailleurs sociaux sont capables, entre autres, d'évaluer, d'aider les gens à se mobiliser, à clarifier leurs besoins, à identifier la source de leurs problèmes, à trouver des solutions adéquates et si nécessaire, à référer vers des ressources appropriées. Aussi, puisque les travailleurs sociaux œuvrent à réduire les inégalités sociales en mobilisant les communautés ou participent activement à la défense des droits des personnes et/ou des groupes marginalisés (récit 5).

De plus, deux autres concepts ont été abordés dans le récit: l'appropriation du pouvoir d'agir et le travail avec les forces des individus. Ainsi, le récit d'une personne illustre de la manière suivante la place que certains stagiaires accordent à l'empowerment dans l'intervention, «*je retiens de mon parcours que l'emphase sur l'empowerment des être humains est capitale* » (récit 5). Par ailleurs, la nécessité de s'appuyer sur les forces des

personnes avec lesquelles on intervient est un principe d'intervention auquel plusieurs adhèrent, cet extrait témoigne. *«De plus, afin de ne pas sombrer uniquement dans les lacunes, il importe de considérer les compétences de la clientèle avec laquelle nous travaillons, et ce malgré le fait qu'elles semblent parfois difficilement identifiables étant donné l'ampleur des situations rencontrées»* (récit 3).

Pour conclure cette section, il sera question des outils méthodologiques qui ont été identifiés par les stagiaires comme étant particulièrement significatifs dans leur parcours. Il s'agit des outils pour réaliser l'évaluation du fonctionnement social et le plan d'intervention ; du génogramme et de l'écocarte ; de la méthode de délibération éthique ; d'outils liés au travail social de groupe ; et enfin, des livres, des recueils de textes et des notes de cours auxquels ils ont eu accès.

LA CONTRIBUTION D'UNE FORMATION UNIVERSITAIRE EN TRAVAIL SOCIAL ET LES DÉFIS À RELEVER LORS DU STAGE EN MILIEU DE TRAVAIL

L'analyse des récits de formation aide à mieux circonscrire la contribution d'une formation universitaire en travail social pour des personnes ayant de l'expérience d'intervention sociale, mais aussi, les apprentissages qu'elles souhaitent réaliser lors du stage. Selon plusieurs stagiaires, la formation offerte dans le programme de baccalauréat en travail social leur a fait acquérir des connaissances théoriques qui leur ont permis de mieux comprendre et d'analyser leur pratique d'intervention sociale comme en témoigne ces extraits. *«De plus, l'ensemble des acquis nous a permis de théoriser nos réflexions et nos actions. Un tel exercice permet de mieux argumenter nos perceptions et nos évaluations d'une situation donnée»* (12). *«Je dirais simplement que tous ces cours m'ont donné envie de continuer à faire des liens, de pousser mes réflexions en étant dans l'action»* (1). Ainsi, ce qui semble différencier une formation technique d'une formation universitaire, c'est la place et l'importance accordée à la théorie dans le curriculum de formation. De plus, plusieurs stagiaires n'ont pas attendu le moment du stage pour mettre à contribution les nouvelles connaissances acquises durant leurs études.

Par ailleurs, les stagiaires ont aussi identifié des défis ou des lacunes à combler au moment de leur stage. Le principal défi concerne, au moment du stage, la capacité de l'apprenant à concilier ses diverses responsabilités afin d'éviter l'épuisement

professionnel tel que l'exprime cette personne. «*Pour terminer, mon dernier défi sera de trouver des mécanismes afin de prendre soin de moi et éviter d'être épuisée d'ici la fin de mon stage*» (11). Durant leurs années d'études, la plupart de ces stagiaires ont du concilier différents rôles, celui d'intervenant social et de stagiaires, mais aussi, dans plusieurs cas, celui de parents. Au moment du stage vient s'ajouter des exigences spécifiques qui alourdissent l'agenda hebdomadaire telles que être disponible pour assister au séminaire d'intégration, réaliser divers travaux académiques et être supervisé sur une base hebdomadaire à l'extérieur de son milieu de travail. Bien que le fait de réaliser un stage en cours d'emploi comporte des avantages dont celui d'être rémunéré, il représente une charge de travail considérable dont les futurs stagiaires sont conscients avant même l'entrée en stage. Cette étape de leur formation suscite donc certaines appréhensions.

Enfin, l'expérience de stage est perçue comme un moment privilégié pour faire certains apprentissages. Au plan clinique, les stagiaires mentionnent des attentes précises en ce qui concerne les approches à privilégier, l'approfondissement de l'analyse des situations-problèmes ou la capacité d'avoir une pratique professionnelle conforme aux exigences d'un Ordre. Ce témoignage reprend certaines de ces idées.

J'aimerais mettre en application l'approche systémique (...) De plus, j'aimerais pousser mon expérience de réflexion éthique afin d'avoir de meilleurs outils pour amorcer mes réflexions personnelles, Finalement, j'aimerais améliorer ma capacité de rédaction d'évaluation psychosociale afin de m'assurer leur conformité selon l'OTSTCFQ, et de leur synthèse (9)

Le stage vise aussi à solidifier les liens théorie-pratique en mettant à contribution les connaissances acquises tout au long de la formation. Un stagiaire en parle dans ces termes, «*Durant mon stage et lors des supervisions cliniques, je souhaiterais améliorer ma capacité à nommer et expliquer mes interventions en lien avec un cadre théorique*» (6). Certains veulent aussi continuer à se connaître et mieux s'utiliser dans l'action même s'ils comptent plusieurs années d'expérience telle que cet extrait l'illustre, «*(...) je dois poursuivre cette connaissance que j'ai de moi-même afin de mieux intervenir avec les autres*» (12).

Bref, il émane des récits de formation une critique positive de la formation universitaire en travail social dont on reconnaît la richesse particulièrement au plan théorique. Malgré l'expérience terrain de ces personnes, elles s'engagent avec enthousiasme et manifestent un désir d'apprendre durant cette étape de leur parcours de formation. Enfin, les stagiaires attribuent leurs apprentissages à un effet combiné des études universitaires et de l'application des savoirs acquis dans leur pratique professionnelle au quotidien. Ainsi, ces personnes tentent de mettre en application tout au long de leur parcours universitaire les connaissances acquises au lieu d'attendre le moment du stage pour le faire.

CONCLUSION

Les activités réalisées dans le cadre de ce projet ont permis d'atteindre de manière satisfaisante les objectifs qu'il s'était fixés. Trop souvent, les personnes assumant le séminaire d'intégration et l'encadrement du stage, malgré leur bonne volonté, ne parviennent pas à se concerter autant qu'il serait souhaitable de le faire. La somme considérable de travail qu'exige l'encadrement de stagiaires ne permet pas de dégager du temps pour participer à des activités du séminaire durant l'année de stage. Les activités réalisées dans le cadre de ce projet ont permis de réserver des moments précis pour favoriser une synergie entre les deux démarches, entre autres, en assumant conjointement certaines activités. Le début et la fin du stage ont été choisis pour montrer aux stagiaires qu'il s'agissait de deux démarches complémentaires qui devraient se nourrir l'une l'autre. Il serait souhaitable de voir comment les collaborations pourraient être bonifiées et multipliées. Cela exigerait de repenser la manière de concevoir cette étape de la formation ainsi que les objectifs poursuivis au moment de la formation pratique. On pourrait ainsi éviter qu'un stagiaire puisse réussir un volet de la formation pratique tout en échouant l'autre ce qui est actuellement possible, par exemple réussir son séminaire tout en échouant le stage ce qui arrive régulièrement.

D'entrée de jeu, les stagiaires de ce groupe étaient disposés à utiliser la démarche autobiographique qui leur était proposée, et qui cette fois, prenait la forme d'un récit de formation. Ils étaient familiers avec les avantages ainsi que la méthodologie du récit autobiographique ce qui a favorisé son utilisation. Plus spécifiquement, l'apport du travail réflexif sur soi dont parle Desmarais (2006) était un acquis pour ces personnes. Ainsi, ils adhéraient à l'idée qu'il s'agissait d'une démarche qui permet de rendre le sujet

conscient des ressources qu'il possède (Lainé, 2006). De plus, les stagiaires voyaient en quoi cette identification de leurs acquis leur permettrait de bâtir un projet de formation à leur mesure qui s'actualiserait dans leur contrat pédagogique. D'ailleurs, cette posture d'intégration théorie-pratique semblait faire partie de leur parcours académique puisque la plupart d'entre eux mettaient déjà à contribution dans leur pratique quotidienne les connaissances théoriques et méthodologiques acquises durant leurs années d'études. Cette population étudiante semble avoir vu le stage comme une occasion de pousser plus loin cette intégration puisqu'ils disaient vouloir approfondir une approche, affiner leur capacité d'analyse et développer une pratique conforme aux exigences de l'OTSTCFQ. Il aurait été souhaitable de disposer de plus de temps pour écrire le récit de formation ce qui aurait facilité le processus de remémoration et une mise contribution plus grande du groupe-cours, mais les délais impartis pour la rédaction du contrat pédagogique ne l'ont pas permis (Desmarais, 2006). Le récit de formation a favorisé l'arrimage entre les objectifs du séminaire et ceux du stage au niveau de l'intégration théorie-pratique pour éviter un clivage entre ce qui relève de la formation académique ou du stage. On constate souvent chez les personnes qui ont peu ou pas d'expérience une tendance à accorder plus d'importance à la formation terrain qu'à celle donnée en salle de classe (Portelance, 2009). On pourrait donc émettre l'hypothèse que l'usage du récit de formation pourrait aussi être bénéfique à cette population étudiante.

Dans plusieurs programmes de formation universitaire de baccalauréat en travail social, dont le nôtre, la formation pratique est l'activité terminale. Ainsi, une activité tel que la cérémonie définitionnelle peut tenir lieu de rite de passage puisqu'elle favorise l'ancrage de l'expérience et son amplification à ce moment-clé de la formation (Morgan, 2003 ; Russel et Carey, 2004 ; White et Epston, 2005). On constate que ce fut le cas pour les stagiaires ayant participé au projet. Une meilleure préparation à l'activité et la méthodologie de la cérémonie définitionnelle permettrait de travailler les résistances au sujet du rôle des témoins. Ainsi, au lieu de considérer que l'on restreint le droit de parole des superviseurs, le stagiaire pourrait mieux comprendre les avantages de demeurer au centre du processus et de ses retombées. Enfin, cette activité aurait permis aux stagiaires de se tourner vers l'avenir en gardant à l'esprit que le développement professionnel devra continuer à occuper une place importante dans leur parcours.

RÉFÉRENCES

- Bardin, L. (1996). L'analyse de contenu, Paris, Presses Universitaires de France.
- Blanchet, A. et A. Gotman (1992). L'enquête et ses méthodes : l'entretien, Paris, Nathan Université.
- Bernard, J. M. et R.K. Goodyear (2009). Fundamentals of Clinical Supervision, 4e édition, Philadelphie, Open University Press.
- Berteaux, D. (1989). «Les récits de vie comme forme d'expression, comme approche et comme mouvement», dans G. Pineau et J. Jobert (sous la direction de), Histoire de vie, Paris, L'Harmattan, 17-38.
- Correa Molina, E. et C. Gervais (2008). Les stages en formation à l'enseignement : Pratiques et perspectives théoriques, Ste-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Desmarais, D. (2006). «Autobiographie et mémoire. Contribution de la mémoire à la construction identitaire du sujet-acteur », Revue québécoise de psychologie, vol. 27, no 3, 123-138.
- Elkaim, M. (1996). « Constructivisme, constructionnisme : aux limites de la systémique ? », Résonance, no 9, 6-11.
- Gingras, M-A et C. Lacharité (2009). «Trois perspectives sur la personne, la famille et le changement », dans C. Lacharité et J.P. Gagnon (sous la direction de), Comprendre les familles pour mieux intervenir : Repères conceptuels et stratégies d'action, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 129-154
- Gusew, A., S. Bourque et N. Beauregard (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, no 132, 53-63.
- Lainé, A. (1998). Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation, Paris, Desclée de Brouwer.
- Legrand, Michel (1993). L'approche biographique, Paris, Desclée de Brouwer.
- 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 C. Gervais (sous la direction de), Les stages en formation à l'enseignement, Pratiques et perspectives théoriques, Ste-Foy, Presses de l'Université du Québec, 103-124.
- Mayer, R., F. Ouellet , M.-C. Saint-Jacques et D. Turcotte (2000). Méthodes de recherche en intervention sociale, Boucherville, Gaëtan Morin, éditeur.

- Morgan , A. (2010). Qu'est-ce que l'approche narrative? , Paris, Hermann.
- Portelance, L. (2009). «L'apport attendu des enseignements associés», Boutet, M. et J. Pharand (sous la direction de), L'accompagnement concerté des stagiaires, Ste-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Russell S. et M. Carey (2004). Narrative Therapy : Responding to your questions, Adelaide, Dulwich Centre Publications.
- Villeneuve, L. (1994). L'encadrement du stage supervisé, Montréal, Éditions St-Martin.
- VILLERS, de G. (2006). « Le récit de vie, une démarche autobiographique d'émancipation ». En ligne : www.legrainasbl.org/article.php3?id_article=73
- White, M. et D. Epston (2003). Les moyens narratifs au service de la thérapie, Bruxelles, Satas.
- White, M. (2005). Workshop notes by Michael White. In *Dulwich Centre Website*. [En ligne] (site consulté le 20 novembre 2011) www.dulwichcentre.com.au/michael-white-workshop-notes.pdf.

DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES FAVORISANT L'APPRENTISSAGE DE LA MÉTHODOLOGIE DU TRAVAIL SOCIAL

Chapitre 3

Le recours à des vidéos pour favoriser l'apprentissage de la méthodologie de l'intervention sociale auprès des personnes en travail social

par Marie-Hélène Morin, t.s., Ph.D, Marc Boily, t.s., Ph.D,
Catherine Turbide, t.s., M. Sc. et Nicole Héon, t.s., B. Sc.

RÉSUMÉ

Cet article présente la démarche des membres de l'équipe du Module en travail social de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) ayant conduit au développement puis à l'expérimentation d'outils pédagogiques. Il s'agit plus particulièrement de la production de matériaux audiovisuels illustrant les étapes du processus d'intervention sociale auprès des personnes, ainsi que d'exercices pratiques et réflexifs afin de favoriser l'enseignement et l'apprentissage de cette méthode d'intervention. L'évaluation de l'expérimentation démontre l'acquisition des savoirs et des compétences requises chez les étudiants. Sur la base initiale de développer une cohérence de contenu mettant à contribution une approche pédagogique novatrice, un constat secondaire a émergé, soit celui que ce projet aura aussi permis la concertation et la mobilisation de toute une équipe d'enseignement (professeurs et chargés de cours) sur deux sites (Rimouski et Lévis).

MOTS-CLÉS

Méthodologie de l'intervention personnelle, processus d'intervention, vidéos, outils technopédagogiques, travail social

INTRODUCTION

Cet article porte sur une expérience de développement d'outils pédagogiques, dont la production de capsules vidéo sur deux situations d'intervention filmée illustrant les étapes du processus d'intervention, ainsi que d'exercices pratiques et réflexifs afin de favoriser l'enseignement et l'apprentissage de la méthodologie de l'intervention sociale auprès des personnes. L'évaluation de l'expérimentation semble démontrer l'acquisition des savoirs, de la méthodologie et des compétences univoques requises à cette méthode d'intervention chez les étudiants. Elle fait aussi état d'un constat secondaire, soit que ce projet aura aussi permis la concertation et la mobilisation de toute une

équipe d'enseignement (professeurs et chargés de cours), dans cinq groupes-classe sur deux sites de l'UQAR (Rimouski et Lévis) sur la base initiale de développer une cohérence de contenu mettant à contribution une approche pédagogique novatrice. Tout en visant un partage et une diffusion de ces outils pédagogiques à d'autres formateurs universitaires en travail social, cet article vise à témoigner de l'expérience réalisée. La démarche, les stratégies empruntées, l'analyse des résultats et l'évaluation de l'expérimentation seront présentées. Les forces et les limites de ce projet de développement pédagogique seront soulevées. Un des objectifs de l'article est aussi de fournir des informations pouvant être utiles au développement de productions semblables.

LA MISE EN CONTEXTE ET LA PROBLÉMATIQUE

La formation universitaire en travail social mène à un diplôme professionnalisant. Elle doit ainsi couvrir un large éventail de connaissances et, entre autres, s'assurer de la maîtrise d'habiletés liées à la relation d'aide, dont la méthodologie de l'intervention sociale auprès des personnes et de leurs proches, des aspects fondamentaux pour la pratique.

Les enseignants qui dispensent ces cours ont recours à différentes formules pédagogiques pour favoriser les apprentissages. Certains utilisent les jeux de rôles et les mises en situation en classe. D'autres permettent aux apprenants d'expérimenter des habiletés et des techniques d'intervention en dyades ou ont recours à des illustrations de contenu théorique à partir d'exemples tirés de leur pratique clinique ou à celles des intervenants invités à partager leur savoir expérientiel en classe. Les méthodes pédagogiques doivent être très diversifiées et tirées de sources différentes. Cependant, nous constatons que le matériel est parfois désuet et que la qualité et la quantité des moyens sont inégales, ce qui dénote que les sources de connaissances sont insatisfaisantes. Il va de soi que l'enseignement de la méthodologie de l'Intervention sociale auprès des personnes nécessite de faire appel à des stratégies pédagogiques qui permettent l'application des techniques, des habiletés et du processus d'intervention.

Un support audiovisuel apparait donc comme un moyen qui permet de structurer le contenu qui vise l'atteinte des objectifs d'apprentissage, tout en gardant la motivation de

l'étudiant tout au long du processus d'apprentissage. «Il facilite la tâche des élèves en situation d'apprentissage, en particulier lorsqu'il s'agit de l'appropriation d'un concept ou d'un savoir-faire» (Bordage et Proulx, 1995 : 34). Il permet de transmettre le savoir-être qui est un des objectifs éducatifs majeurs. Cependant Iscaye (1996) indique que son utilisation en classe, ne devrait pas durer toute une séance de cours. Il suggère de ne pas dépasser une durée de 15 minutes afin de maintenir l'attention de l'étudiant, tout en soulignant que ce moyen pédagogique ne suffit pas pour étudier un sujet dans sa globalité. Le contenu du document audiovisuel doit s'introduire progressivement idéalement en combinant des textes et des documents. L'alternance de supports permet d'éviter que l'étudiant se retrouve dans un phénomène de lassitude (Iscaye, 1996; 1997).

Pour les enseignants, la recherche de matériel didactique pertinent encourage la collaboration et incite à planifier les activités d'apprentissage en relation avec le projet pédagogique (Duquet et Bouchard, 2000). Cet exercice permet d'optimiser le temps consacré à l'apprentissage, à maximiser le temps de formation et à orienter les activités d'apprentissage vers les objectifs communs.

La place de la technopédagogie universitaire.

En déposant des vidéos et des exercices en lien avec leurs contenus sur une plateforme Intranet de la maison d'enseignement, les étudiants peuvent les consulter en dehors des heures de cours au moment opportun pour eux. Cela renforce le développement des habiletés d'apprentissage à l'utilisation technologique tout en les rendant actif dans leur formation. La technopédagogie est ainsi « un moyen d'enseignement et d'apprentissage dont le potentiel repose entièrement sur la capacité des acteurs éducatifs à s'en servir et à les exploiter à bon escient pour mieux atteindre les objectifs de formation propres à l'éducation » (Duquet et Bouchard, 2000 : 41).

Les divers outils qu'il est possible de développer dans ce domaine «apportent une variation intéressante des stimuli et sont, dans ce contexte, un élément de motivation accrue.» (Phaneuf, p.2). Rappelons que les étudiants d'aujourd'hui baignent dans la technologie. Ils sont accompagnés au quotidien d'un cellulaire et souvent d'un ordinateur portable. Ils possèdent des applications informatiques qu'ils utilisent avec leurs amis ou d'autres étudiants. Ils reçoivent quotidiennement beaucoup de stimulation

mentale et visuelle déployée par leur fonctionnement dans un environnement qui leur propose un nombre considérable de choix et de « distractions ». Leurs sens sont fréquemment en alerte, ce qui expliquerait en partie que leurs attentes sont plus élevées par rapport à l'expérience d'apprentissage. Écouter religieusement un professeur pendant des heures devient pénible pour certains. Dans ce contexte, l'enseignement de la méthodologie d'intervention dans toute discipline de relation d'aide n'est pas simple.

UN PROJET DE TECHNOPÉDAGOGIE «CONCERTÉ»

Fort de ces réflexions, l'équipe enseignante retenait l'utilisation des vidéos comme un outil technopédagogique. Ce support est intéressant et peut être approprié à l'enseignement de la méthodologie de l'intervention en relation d'aide dans la mesure où il respecte certaines conditions. Le choix d'un manuel commun et le constat du besoin d'utiliser une série de vidéos à jour illustrant le processus d'intervention sont le point de départ du projet. Les dimensions de la durée des séquences vidéo à observer et l'alternance entre enseignements théoriques, les lectures associées et l'exercice par l'observation de séquences vidéos visant le développement des connaissances sont alors des aspects à considérer.

L'équipe enseignante en méthodologie de l'intervention du Module en travail social de l'UQAR, considère alors que pour bien atteindre les objectifs, une cohérence et une continuité entre les contenus enseignés, dont les formules pédagogiques retenues, s'impose. Or, peu d'outils pédagogiques sont disponibles pour venir appuyer spécifiquement l'enseignement de la méthodologie de l'intervention sociale auprès des personnes en travail social. L'équipe retient le manuel *Méthodologie de l'intervention sociale personnelle*, sous la direction de Turcotte et Deslauriers (2011) qui aborde le processus d'intervention. Par contre, peu de vidéos en français sont actuellement disponibles pour illustrer le processus d'intervention individuelle, ils sont désuets ou visent d'autres apprentissages, notamment en ce qui a trait au contenu présenté et au format retenu. De plus, ces vidéos sont difficilement utilisables dans le cadre des nouvelles technologies de l'information notamment par l'entremise d'une plateforme intranet dédiée à l'apprentissage et au travail en ligne.

L'équipe comprend rapidement le besoin de développer un projet visant la production de moyens d'enseignement adaptés aux réalités d'aujourd'hui. Elle comprend aussi que la

réalisation d'un matériel intéressant demandera un investissement financier et de temps, et un plan de travail assez précis. Ce sera effectivement le cas.

Les objectifs visés par le projet pédagogique¹.

Il s'agit donc d'un projet pédagogique d'envergure, encadré par une recherche, nécessitant un plan d'action pour sa réalisation. Il vise à :

(a) favoriser la complémentarité des savoirs théoriques et pratiques dans l'enseignement de la méthodologie de l'intervention auprès des personnes et des familles à partir d'exemples de pratiques concrets et actuels du travail social ;

(b) permettre l'exposition des apprenants à des situations d'intervention où les attitudes, les habiletés et les techniques d'intervention sont illustrées et appliquées dans des contextes de pratique variés ;

(c) doter l'équipe enseignante d'outils pédagogiques pour enseigner les phases du processus d'intervention auprès des personnes et des familles et ainsi, assurer la continuité et la cohérence du contenu présenté.

La réalisation du projet pédagogique

Nous identifions les étapes de réalisation de la manière suivante : obtenir un financement pour le développement d'outils pédagogiques; recenser les outils; développer du matériel vidéo contemporain; développer des scénarios ouverts où les acteurs pourront contribuer par leurs inspirations. Recruter les acteurs; les aider à s'approprier les scénarios et tourner les vidéos selon des objectifs pédagogiques, plus particulièrement la démonstration du processus d'intervention selon ce que nous enseignons dans les cours de méthodologie de l'intervention auprès des personnes en travail social. Développer des outils pédagogiques, dont des exercices pour son enseignement; évaluer les résultats auprès des étudiants ainsi qu'auprès des enseignants; analyser ces résultats afin d'ajuster nos outils pédagogiques, dont les exercices; évaluer les effets sur la concertation entre les enseignants du même cours;

¹ Ce projet pédagogique a été réalisé grâce à deux subventions du bureau du Doyen des études de premier cycle de l'UQAR, nous leur sommes reconnaissant pour ce soutien financier.

finalement, rédiger notre rapport sur l'expérimentation. Nous ne présentons ici que quelques aspects de ce processus qui s'est réalisé sur une période de deux années.

La planification des vidéos

Aux trimestres de l'hiver et printemps 2012, nous réalisons les vidéos proprement dit. Le recrutement des participants au tournage, l'élaboration des scénarios pour les situations d'intervention et la planification des journées de tournage se sont déroulés de janvier à avril 2012. L'étape du recrutement s'est avérée cruciale dans la mesure où la réussite du projet repose sur la crédibilité du jeu des acteurs et des situations présentées. Ceux qui joueront le rôle des professionnels (intervenants) sont des travailleurs sociaux d'expérience et ayant déjà été superviseurs d'étudiants. Ce sont des professionnels de styles très différents, qui ne sont pas intimidés par la caméra. Le choix d'avoir un homme et une femme pour illustrer deux situations différentes est aussi délibéré. En ce qui concerne les acteurs qui joueront le rôle des personnes aidées, la première option était de trouver des gens qui auraient vécu une situation difficile et qui auraient déjà consulté un travailleur social. Étant donné la réalité de la pratique professionnelle en région, les personnes contactées, bien qu'intéressées, ne souhaitent pas exposer leur vécu aux personnes qu'ils côtoient. Les acteurs choisis pour les rôles de personnes aidées sont alors des personnes à l'aise devant la caméra et qui ont une connaissance de l'intervention, ainsi qu'une expérience de comédien.

En ce qui concerne les scénarios représentant deux situations de cas, un des deux est inspiré d'une expérience vécue par « l'aidé », mais qui a été transformée pour des raisons de confidentialité et pour les besoins du tournage. L'autre situation a été complètement imaginée à partir de quelques situations que l'aidé connaissait bien et de suggestions de l'équipe enseignante. Chacun des scénarios a été documenté avec des outils qui ressemblent à une évaluation psychosociale. Par exemple, pour chacune des situations, il existe des informations fictives qui concernent l'aidé, sa famille, son environnement, son enfance, etc. Les acteurs impliqués ont eu accès à ce matériel, sans plus. Ils savaient que les capsules vidéo devaient illustrer le processus de l'intervention dans le cadre d'un cours de méthodologie de l'intervention auprès des personnes. Ils savaient que nous souhaitions illustrer quatre phases du processus d'intervention, soit la prise de contact, l'évaluation psychosociale, la planification de

l'intervention et la terminaison pouvant aussi être utilisé à d'autres fins telles la tenue de dossier, la rédaction d'un rapport d'évaluation, les techniques d'intervention, etc.

La réalisation des vidéos

La planification des journées de tournage a alors impliqué de préparer les acteurs jouant les personnages du professionnel en respectant notre souhait que l'intervention filmée ressemble le plus à la réalité et donc, dans ce contexte, de ne pas connaître, à l'avance, le fin détail de la situation de l'aidé. Quelques rencontres ont été nécessaires pour partager les attentes communes et les appréhensions. Nous n'avons pas préalablement donné de commandes précises quant aux habiletés d'interventions. Nous leur avons recommandé de faire comme s'ils étaient vraiment en situation d'intervention, dans le respect de leur style respectif. Les acteurs ont eu le souci de répondre à nos besoins d'enseignement. Ils ont démontré beaucoup d'ouverture d'esprit et se sont montrés très disponibles.

Nous avons accordé un peu plus de temps à la préparation des acteurs jouant le rôle de l'aidé afin de leur permettre de s'approprier les scénarios auxquels ils ont d'ailleurs contribué. Le volet technique a nécessité plusieurs rencontres préalables avec le technicien afin de bien cibler nos attentes, les traduire sur le plan technique, et planifier chacune des étapes de réalisation en tenant compte des différents horaires de tous. Pour nous faciliter le travail, nous avons fait le choix d'avoir une seule personne répondante pour la réalisation technique.

Le tournage des vidéos s'est déroulé en une seule prise afin d'exposer, « in vivo », la réalité d'une intervention. Toutefois, nous avons rappelé les objectifs de l'étape d'intervention avant chacune des capsules de tournage afin de nous assurer que les acteurs étaient conscients de ces objectifs.

Le traitement technopédagogique des vidéos.

Nous avons opté pour l'utilisation de deux caméras simultanément dirigées sur chacun des visages, soit de l'intervenant et de l'aidé. Ceci permettra plus tard, lors du montage, de faire les choix d'utiliser en premier plan l'un ou l'autre selon la personne qui intervient tout en ayant en mortaise l'autre personne. Cela permettra alors d'observer les réactions

non verbales, particulièrement lors d'illustrations de techniques d'entrevue (Morin, Boily, Bélanger et Turbide 2013).

Le montage a nécessité de choisir sur qui ou sur quoi l'attention sera davantage portée, donc de ce qui va dans chaque fenêtre, de décider des transitions et de comment elles se feront, des plans qu'on veut garder versus ceux à couper, etc. Évidemment, il s'agit de choix justifiés par le fait qu'il est plus intéressant pour les étudiants d'avoir une fenêtre plus grande et une petite pour attirer l'attention du spectateur et pour rendre le tout visuellement plus agréable.

Nous constatons rapidement certaines stratégies gagnantes telles de s'assurer d'avoir un seul technicien, qu'il soit disponible et compétent, que chaque membre de l'équipe (chercheurs, auxiliaire et technicien) soit aussi disponible lors des moments de tournage, se parlent régulièrement, se planifient un calendrier à long terme et que nous nous donnions des outils de travail pour s'assurer de bien comprendre les prises de décisions.

Les difficultés rencontrées sont de l'ordre de la communication et du temps que nécessite ce genre d'aventure. Parler le même langage entre technicien et enseignants n'est pas évident. Nous avons des besoins particuliers que le technicien doit bien cerner et y répondre par les prises de vue. Nous devons aussi bien comprendre l'univers du tournage et du montage, ses limites et possibilités. Le temps alloué à cette étape est important. Le choix du contenu de chaque fenêtre prend du temps. Il faut visionner plusieurs fois pour s'assurer qu'il n'y ait pas d'erreurs et que le tout se tienne.

L'EXPÉRIMENTATION DES VIDÉOS DANS L'INTERVENTION AUPRÈS DES PERSONNES

L'expérimentation s'est déroulée sur une période de deux trimestres, auprès de six groupes d'étudiants du programme de baccalauréat en travail social à l'Université du Québec à Rimouski. Cinq groupes correspondent aux étudiants inscrits au cours TSO 2207 *Intervention sociale auprès des personnes II* à l'automne 2012, dont trois à Rimouski et deux au campus de Lévis. Le sixième groupe renvoie aux étudiants inscrits au cours TSO 1207 *Intervention sociale auprès des personnes I* à l'hiver 2013. L'expérimentation a nécessité l'explication de la démarche auprès des étudiants en

début de trimestre. Les étudiants ont été avisés qu'ils allaient avoir recours aux capsules vidéos pour une première fois, que le matériel pédagogique (exercices et sélection des extraits audiovisuels) serait construit au fur et à mesure du trimestre. La majorité des étudiants avaient déjà expérimenté la vidéo « France consulte », lors de cours précédent (Bourgon et al. 2000).

Les modalités de l'expérimentation, soit les visionnements de certaines capsules selon les choix de la situation d'intervention à illustrer, le choix de celles que nous allions voir en classe et celles que les étudiants pouvaient visionner dans leurs moments d'étude, a exigé un niveau de détail, des ajustements constants et un investissement important de temps afin de produire des exercices adaptés, tout en respectant la séquence des thèmes abordés dans ces cours et les délais habituels du calendrier universitaire.

L'élaboration des outils pédagogiques complémentaires

Toute l'équipe enseignante a été mise à contribution pour l'élaboration d'outils pédagogiques. Les professeurs ont eu le souci de l'intégration du contenu des cours, de la cohérence entre les vidéos ainsi qu'entre la théorie et la pratique. Les exercices ont alors été élaborés à partir du contenu présenté en classe, du livre obligatoire et des capsules vidéo. Différentes options de stratégies pédagogiques pour l'expérimentation des exercices se sont présentés, certaines n'étant pas toujours aisées pour les étudiants. L'élaboration d'outils pédagogiques requiert une flexibilité dans l'expérimentation chez les étudiants et l'évaluation de l'atteinte des apprentissages exige une certaine souplesse lors de la correction des exercices. Il est difficile de prévoir la quantité de travail que chacun des exercices exigera. Certains étudiants diront ne pas avoir eu suffisamment de théorie avant de faire l'exercice prévu ce qui nécessite une souplesse de la part des enseignants.

Au trimestre d'automne pour le cours TSO 2207 *Intervention sociale auprès des personnes II*, une série d'exercices a été élaborée en lien avec les capsules vidéo représentant quatre phases du processus d'intervention soit : la prise de contact, l'évaluation psychosociale, la planification de l'intervention et la terminaison.

Au trimestre d'hiver pour le cours TSO 1207 *Intervention sociale auprès des personnes I*, les exercices ont été élaborés surtout en lien avec les habiletés et techniques

d'intervention ainsi que la première étape du processus d'intervention, soit la prise de contact.

La concertation de l'équipe enseignante

La démarche de concertation pour la production du matériel pédagogique a exigé des rencontres régulières, fixées à l'avance. Ces moments d'échange sur les objectifs des cours, de leurs contenus, sur l'enseignement et la pédagogie de chacun des membres, l'élaboration des outils pédagogiques (exercices de réflexion) ont favorisé un partage pour l'analyse des vidéos et leurs impacts sur les objectifs pédagogiques du cours pour les étudiants. Les idées de chacun ont contribué à améliorer l'exploitation du matériel produit, celui-ci répondant alors mieux aux besoins.

Les moments de rencontre ont été un lieu de partage des stratégies pédagogiques de chacun, un lieu pour être inspiré et inspirant pour les autres, un lieu de soutien et d'accompagnement. En plus de permettre l'expression des hauts et des bas que peut faire vivre l'expérimentation des nouveaux outils pédagogiques, ces rencontres ont été un endroit privilégié pour souligner les bons coups des membres de l'équipe enseignante, s'encourager et se donner des rétroactions positives.

Parmi les défis, nous identifions qu'il est important de s'assurer de la présence de tous les enseignants; d'ajuster l'enseignement en fonction du bagage de ceux-ci et du profil des étudiants (qui ont ou non de l'expérience terrain); d'allouer suffisamment de temps à la concertation; et ne pas minimiser les besoins qui peuvent émerger en cours de route au sein de l'équipe enseignante.

D'autres défis sont reliés au contexte particulier de l'expérimentation qui s'est vécue dans un programme relativement récent et qui s'inscrivait, pour plusieurs, dans le contexte d'un cours enseigné pour une première fois.

Les exigences de cette concertation, l'élaboration des outils pédagogiques, leur expérimentation, les modifications apportées au fur et à mesure, de même que les corrections des exercices demanderont alors beaucoup d'investissement, mais les impacts sur l'atteinte des objectifs de ces cours se reflèteront sur l'acquisition des connaissances théorie-pratique chez les étudiants.

L'ÉVALUATION DE L'EXPÉRIMENTATION

La méthode d'évaluation s'est articulée autour d'un volet quantitatif, puis d'un volet qualitatif. Ainsi l'appréciation de l'expérimentation par les étudiants s'est réalisée à partir d'un questionnaire complété par les étudiants (N= 81) de chacun des groupes, et ce de manière anonyme. Puis, trois groupes de discussion (*focus group*) composés de volontaires ont été animés par une auxiliaire de recherche à la fin du trimestre, sans la présence de professeurs afin d'assurer la représentativité, la confidentialité et l'absence de biais aux réponses. L'appréciation par l'équipe enseignante s'est réalisée en cours de trimestre et à la fin.

L'appréciation des vidéos d'intervention.

L'analyse des résultats révèle un taux de satisfaction élevé des outils par les étudiants (96%) qui considère que ces outils pédagogiques sont pertinents et qu'ils contribuent aux apprentissages de la méthodologie d'intervention.

Selon les données recueillies lors de la phase d'évaluation, les étudiants sont satisfaits des contenus et de l'aspect technique des capsules vidéo. La majorité considère que ces capsules et les exercices facilitent les liens théorie-pratique. Elles sont intéressantes à regarder et à écouter. Il est très aidant de pouvoir observer l'intervenant et l'aidé de façon simultanée. Il est surtout aidant de pouvoir observer « pour de vrai » ce qu'autrement ne peut qu'être lu dans un manuel. Les informations écrites, dont les consignes précédant chacune des capsules, dans l'introduction et au générique sont aidantes afin de bien situer l'objet d'observation.

Ils diront aussi que ces capsules sont très crédibles, semblent véridiques et sont concrètes, ce qui leur a permis de se projeter dans leur pratique. «J'me suis vraiment sentie comme en pratique. Comme si j'étais une stagiaire qui observait ». La diversité de genre des intervenants a été appréciée. «Que ce soit UNE intervenante et UN intervenant, c'est quand même un atout appréciable».

Nous avons choisi deux styles d'intervenants, très différents l'un de l'autre. La polarisation des styles d'intervention est intéressante à observer. Elle démystifie la contrainte du « thérapeute idéal ». Évidemment, plusieurs ont exprimé un désir d'avoir plus de vidéos présentés afin d'aborder davantage de problèmes ou de dimensions du

processus d'intervention, dont l'exécution du plan d'action. « *Même que moi j'en aurais pris plus. Tant qu'à ça, tellement que c'est pertinent* ».

L'appréciation des exercices de réflexion.

De façon générale, les étudiants sont satisfaits des exercices de réflexion. Ils considèrent que les questions des exercices sont pertinentes et claires, ne sont pas trop difficiles car elles sont reliées à des observations faisant suite à l'enseignement théorique, mais représentent une bonne charge de travail, compte tenu des autres travaux demandés dans le même cours.

Tous s'entendent pour dire que les exercices sont en lien avec la matière présentée dans les cours ainsi que le livre obligatoire. Ils apprécient les exercices qui favorisent le développement de l'esprit critique et du jugement clinique.

Ils diront pour l'aspect technique que dans la majorité des capsules, le son est suffisamment clair pour bien entendre ce que dit l'intervenant et l'aidé, mais il est important de porter attention à cet aspect lors de futurs tournages. Quelques difficultés techniques sont notées, par exemple, des difficultés à visionner les capsules sur certains ordinateurs (MAC), à se déplacer dans les séquences des vidéos et à mettre l'image plein écran.

Ils recommandent des discussions en grand groupe en classe après le visionnement d'une capsule afin d'échanger sur les observations et perceptions, d'éviter que l'acteur jouant le rôle du professionnel soit un enseignant de l'Université afin de pouvoir être plus à l'aise lors de la critique sur le style. Concernant les exercices réflexifs à réaliser en dehors des heures de cours, ils préfèrent recevoir l'enseignement de la théorie puis visionner les capsules vidéos en classe et souhaitent avoir plus de temps de réflexion et pouvoir revoir les capsules autant que nécessaire. De plus, un retour en classe sur les exercices est nécessaire avant de poursuivre la progression dans l'enseignement du processus d'intervention. Des exercices formatifs sont souhaités avant l'exercice sommatif, de même que le dosage de la charge de travail alloué aux exercices et l'uniformité des consignes de réalisation et de présentation des travaux afin que chaque groupe progresse en même temps, de la même façon. Enfin, le partage des capsules vidéo avec d'autres universités afin de standardiser un peu plus l'enseignement et

l'application de la méthodologie de l'intervention sociale auprès des personnes en travail social est recommandé par les étudiants. « Pour le bien-être de toute la formation qui se fait en ce moment en travail social ça pourrait être vraiment bien de ne pas garder ça juste pour nous. »

QUELQUES ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION SUR L'IMPACT DE LA TECHNOPÉDAGOGIE POUR LES ÉTUDIANTS ET LES ENSEIGNANTS

Du point de vue des étudiants ainsi que des enseignants impliqués dans cette démarche, le recours à des vidéos favorise l'enseignement et l'apprentissage de la méthodologie de l'intervention sociale auprès des personnes. En fait, plusieurs théories sur le plan pédagogique, physiologique et psychologique peuvent justifier que l'apprentissage par l'utilisation d'outils technopédagogiques est une stratégie d'enseignement efficace. Évidemment, les étudiants dits « les apprenants du millénaire » sont immergés dans la stimulation cognitive. Ils doivent être stimulés en classe afin de garder leur motivation. D'autant plus que la motivation est un protagoniste puissant dans le processus d'apprentissage. Il s'avère donc pertinent de tenir compte de ces nouvelles façons conceptuelles d'apprendre.

Au plan *pédagogique*, apprendre «en accomplissant» est le fondement de la pédagogie active. Selon ce principe, la reproduction de situations ressemblant à celle qui sera expérimentée en milieu de travail rend les notions théoriques plus concrètes. Du point de vue andragogique, le mode d'apprentissage des adultes est particulièrement orienté autour de la réalité de la vie, d'une tâche ou d'un problème réel. La formation doit alors être conçue autour de situations se rapprochant de ces réalités (Knowles, 1990). Les messages reçus lors d'un visionnement audiovisuel donnent, par exemple, du sens pour l'apprenant, ce qui permet une meilleure appropriation et mémorisation des notions enseignées (Centre d'innovations de programme éducatifs). L'utilisation d'un matériel audiovisuel permet, de plus, d'éviter que l'apprenant subisse une charge en mémoire de travail (MDT). Ainsi, «la charge en MDT est moins importante quand le même matériel est présenté en utilisant les canaux auditifs et visuels» (Tricot, 1998 : 56).

Sur le plan *physiologique*, la construction de la connaissance est régie par le traitement de l'information sous deux aires cérébrales distinctes. Or, le fait que certains étudiants aient trouvé difficile de ne rien manquer parce qu'ils devaient regarder l'intervenant et le

client dans des fenêtres différentes sur un même écran est expliqué par l'effet de partage de l'attention ou dissociation de l'attention. Cette surcharge d'information peut-être coûteuse du point de vue cognitif (Tricot, 1998). Du point de vue physiologique, cette difficulté s'explique par la capacité d'attention et de concentration, «le cerveau ne peut absorber qu'une quantité limitée de données sensorielles» (Carter, Aldridge, Page, et Parker, 2010 : 158); soit qu'il capte plusieurs éléments ou soit qu'il se concentre sur un fait et en retire beaucoup d'informations, «accorder son attention à un objet puis à un autre en alternance est également délicat car plus nous sommes attentifs à un stimulus plus il faut du temps pour en détourner notre attention» (Carter et al., 2010 : 180).

Au plan *psychologique*, la programmation neurolinguistique (PNL) est un concept qui utilise l'expertise d'une personne dans un domaine donné afin de présenter un modèle approprié. Elle tend à modéliser le savoir-faire et le savoir-être des gens ayant une compétence dans un domaine pour les transmettre à d'autres personnes qui doivent l'apprendre. Le manque de méthodes est un facteur qui justifie les échecs dans les études et au niveau professionnel (Thiry, 2012). Sans méthode, la personne procède par essais et erreurs.

Apprendre par modelage agit sur la motivation

Cette méthode permet à la personne de construire elle-même ses comportements à partir de ceux observés en générant de nouvelles compétences et de nouveaux comportements. Le modelage agit alors sur la motivation, «en ouvrant l'horizon de l'observateur vers de nouveaux bénéfices anticipés, en générant des affects, en agissant sur son système de valeurs » (Carré, 2004 : 26). Ainsi, cette théorie permet de croire que l'enregistrement audiovisuel d'une intervention sociale dans un contexte professionnel permet à un étudiant de construire son apprentissage par l'observation. L'observation ne porte pas seulement sur le geste, mais également sur la méthode pour arriver au résultat voulu.

Le cerveau humain comprend les particularités des différents systèmes, des fonctions cérébrales et des perceptions sensorielles qui jouent un rôle dans l'apprentissage et la motivation. Les avancées en neuroscience permettent de démontrer, avec l'imagerie cérébrale fonctionnelle, que certaines zones sont animées lorsqu'une personne utilise

ses différentes zones cérébrales. Lorsque la vision et l'audition sont utilisées simultanément deux aires cérébrales distinctes s'activent (Carter et al., 2010).

La découverte des neurones miroirs en 1995 par Giacomo Rizzolatti et ses collaborateurs permet actuellement d'expliquer les mécanismes cérébraux qui rentrent en fonction lorsqu'une personne en observe une autre réaliser une action. L'imagerie cérébrale fonctionnelle permet de constater que les mêmes zones neuronales s'activent dans ces situations. Ce constat a fait dire à Rizzolatti que «l'activation du circuit miroir est ainsi essentielle pour donner à l'observateur une compréhension réelle et expérimentielle de l'action qu'il voit» (Rizzolatti, 2006 : 1). Selon cet auteur, les informations captées portent sur la compréhension de ce que fait l'autre personne et sur l'intention (le pourquoi). Des données récentes proposent que les neurones miroirs soient aussi engagés dans le processus du développement de l'empathie. Reconnaître ce que l'autre vit et ressent est un concept très important en intervention sociale. Donc, cette découverte justifie les théories de modélisation et de modelage. Cette avancée en neuroscience fait dire à plusieurs que les neurones miroirs joueront un rôle important dans les sciences cognitives et sociales dans les années à venir, ce qui implique nécessairement l'apprentissage.

CONCLUSION

Le projet pédagogique que nous avons réalisé fut un succès à plusieurs points de vue. La production d'outils pédagogiques nécessaires à l'enseignement de la méthodologie de l'intervention sociale auprès des personnes fut un projet porteur et remplis de défis. L'obtention de subventions, la réalisation de ce matériel soit, les capsules vidéo et les exercices réflexifs qui y sont associés, le plan d'action pédagogique, la concertation nécessaire entre les membres de l'équipe enseignante ne sont que quelques ingrédients que nous avons mentionnés ici.

L'utilité de ce qui fut développé et la satisfaction des étudiants à l'égard des outils facilitant l'apprentissage d'une matière qui, autrement, est souvent perçu comme aride. Ce fut aussi une expérience très riche pour les enseignants qui ont su partager leurs savoirs pédagogiques. L'expérience amène une concertation très motivante pour eux et se répercute sur la motivation des étudiants. Le fait de visualiser des actions dans un contexte d'intervention semble porter fruit auprès de l'apprenant. La technopédagogie

agit sur la rétention au niveau de la mémorisation, les émotions qui sont souvent liées aux expériences et aux souvenirs conscients ou inconscients, la mémoire de travail qui canalise vers la mémoire procédurale qui permet de se souvenir à long terme. Plusieurs théories citées soutiennent ses effets sur l'attention, la concentration, la motivation et l'empathie.

L'utilisation de vidéo pour l'enseignement de la méthodologie de l'intervention a cependant ses limites. Par exemple, les séquences des vidéos ne peuvent pas rendre complètement justice à la réalité sur le terrain. Nous avons fait le choix d'illustrer quatre étapes d'intervention pour chacune des situations de cas alors que, dans la réalité, l'intervention en situation réelle en requiert souvent beaucoup plus, sans oublier les contacts téléphoniques, les discussions de cas, les entrevues avec les proches, etc. Ceci est une limite, particulièrement pour les étudiants qui ont de la difficulté à «s'imaginer» les autres interventions possibles, ce qui est souvent le cas pour ceux qui n'ont pas d'expérience sur le terrain. Une solution serait de prévoir du temps en classe pour des jeux de rôles ou autres activités de ce type afin d'illustrer ces interventions. Cette solution permettrait ainsi de varier les méthodes d'enseignement.

Ensuite, les deux situations de cas présentent des intervenants qui ont leur propre style personnel et professionnel, il ne s'agit pas d'un modèle « idéal », ce sont seulement des exemples. Les étudiants peuvent trouver que, somme toute, ce sont deux styles assez opposés. Il faut donc avoir en tête de fournir d'autres modèles, par des invités, des témoignages de stagiaires, etc., afin d'offrir un éventail de modèles. Le constat étant que les étudiants souhaitent avoir le plus de modèles possibles avant de débiter un stage ou la pratique sur le terrain.

Aussi, les vidéos d'intervention ne seront jamais intemporels, bien que nous avons eu le souci de les rendre le plus neutre possible. Il s'agit d'une limite importante, les étudiants étant sensibles à l'image. Il est possible qu'avec le temps ils « décrochent » du contenu parce que celui qui est proposée est rendue désuet. C'est d'ailleurs une limite commune à tous ceux qui se lancent dans la production de ce type de médium pédagogique.

Enfin, le choix des situations d'intervention illustrées dans les vidéos s'est fait en fonction des intérêts des intervenants qui se sont prêtés au jeu. Cela ne permet donc pas d'illustrer une situation d'intervention en contexte d'autorité ou en milieu

communautaire. Nous ne prétendons pas illustrer tout ce qui est possible comme situation en intervention.

Nous croyons cependant que de visionner des situations d'intervention, près de la réalité professionnelle, faire les exercices en lien avec la méthodologie et ensuite transposer ses connaissances en compétence dans son milieu de stage ou son milieu de travail permettra d'intégrer la théorie tout en étant actif dans son processus d'apprentissage. Le recours à des vidéos modélisant une intervention auprès d'un usager permet à l'apprenant d'observer et d'analyser le savoir-faire et le savoir-être d'une personne ayant une expérience professionnelle et ayant au cœur de son action les phases de la méthodologie de l'intervention. Dans le futur, il serait intéressant de poursuivre le processus de consultation auprès des étudiants d'autres cohortes, de même qu'auprès des chargés de cours qui joignent l'équipe d'enseignement, avec qui nous partageons ce matériel pédagogique. L'expérience vécue a démontré que ce fut une occasion de concertation pour toute une équipe d'enseignant, reste à voir si cela pourra se répéter au fil du temps. Enfin, l'intégration des commentaires, des observations de même que des suggestions des équipes enseignantes qui voudront bien utiliser ce matériel dans d'autres programmes de formation, ne pourra qu'enrichir et améliorer ces outils pédagogiques. C'est une invitation!

RÉFÉRENCES

Bordage, J. et J. Proulx (1995). Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire : avis au ministre de l'éducation, Sainte-Foy. Québec, Conseil supérieur de l'éducation. Gouvernement du Québec.

Bourgon, M., D. Fournier, J. Boudreault, R. Fortin, R. J. Archambault et N. Dufresne (2000). France consulte le processus d'intervention individuelle en travail social. Montréal, Université du Québec à Montréal, Service de l'audiovisuel.

Carré, P. (2004). «Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle? De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert Bandura», Revue «Savoir» Hors-série, 9-50.

Carter, R., S. Aldridge, M. Page et S. Parker (2010). Le cerveau humain, Larousse édition.

Centre d'innovations de programme éducatifs(CIPE). La pédagogie active. Repéré à www.echange-cipe.com/cipe/upload/Pedagogie-Active.pdf

Centre universitaire économie d'éducation permanente. Pédagogie/andragogie. Repéré à <http://www.andragoweb.com/wp>

[content/uploads/2012/08/PedagogieAndragogie.pdf](http://www.andragoweb.com/wp-content/uploads/2012/08/PedagogieAndragogie.pdf).

Duquet, D. et S. Bouchard (2000). Conseil supérieur de l'éducation: Éducation et nouvelles technologies : pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage : rapport annuel 1999-2000 sur l'état et les besoins de l'éducation. Sainte-Foy, Québec: Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/rapann00.pdf>.

Fusaro, M. et A. Couture, A. (2012). Étude sur les modalités d'apprentissage et les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement, Université de Montréal.

Iscaey, S. (1996-1997). *De l'utilisation de l'audiovisuel en classe de première E.S* Mémoire professionnel, IUFM de la Réunion.

Knowles, M. S. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*, Paris, Éditions d'Organisation.

Lapa Dessap, Y. (2012). Numériquement Vôtre : quand le professeur devient coach. Bienvenue dans l'école du futur. Repéré à <http://expertise.hec.ca/daip/numeriquement-votre-quand-le-professeur-devient-coach-bienvenue-dans-lecole-du-futur>

Maher, E. et B. Trenholm. Hier et aujourd'hui: La transformation des étudiants et des professeurs en 20 ans. Repéré à https://www.caaa.ca/Archive/EduForum/Nowand_Then_pf_fr.html

Morin, M.H., M. Boily, E. Bélanger et C. Turbide (2013). *Le processus d'intervention auprès des personnes : ses phases*, Rimouski, Université du Québec à Rimouski, Service de l'audiovisuel.

Phaneuf, M. *L'intégration des TIC: pour enseigner différemment et apprendre autrement*. Repéré à http://infiressources.ca/bd/recherche/infiressources_documents/Intégration_des_TIC.pdf

Rizzolatti, G. (2006). *Les systèmes de neurones miroirs*, Institut de France. Académie des sciences. Département des neurosciences, Université de Parme .

Thiry, A. (2012). *Ça y est, j'ai compris ! : méthodes d'études et stratégies d'apprentissage avec la PNL (2e éd.)*, Bruxelles, De Boeck.

Tricot, A. (1998). «Charge cognitive et apprentissage: Une présentation des travaux de Sweller», *Revue de psychologie de l'éducation* 1, 37-64.

Turcotte, D., J.-P. Deslauriers et M. Boily (2011). *Méthodologie de l'intervention sociale personnelle*, Québec, Presses de l'Université Laval.

PISTES DE RÉFLEXION POUR L'ENSEIGNEMENT DES COURS D'ÉTHIQUE

Chapitre 4

L'apport de la philosophie à la formation des travailleurs sociaux. Réflexions issues de l'expérience d'un cours de « philosophie du travail social »¹

par Carine Dierckx, doctorante, Université de Sherbrooke

RÉSUMÉ

La philosophie est une discipline qui en Belgique est obligatoire dans le programme de formation des travailleurs sociaux. Son articulation avec le travail social peut être envisagée de façon différente, selon les pratiques enseignantes et la logique des compétences qui domine aujourd'hui dans les politiques de formation. On propose ici de soumettre les réflexions d'une enseignante ayant la double formation (travail social et philosophie) sur l'apport de la philosophie dans la formation des travailleurs sociaux. On y présente la façon dont un cours de « philosophie du travail social », a été conçu pour des étudiants de 3^e année à Bruxelles en vue d'approfondir leur questionnement sur le sens de leur pratique. Cela a consisté à intégrer l'éthique et la déontologie, tout en élargissant le propos à des questions épistémologiques et politiques en lien avec les pratiques contemporaines et leur contexte. On conclue sur les conditions et enjeux d'une formation philosophique au travail social aujourd'hui.

MOTS-CLÉS

Travail social, philosophie, formation, éthique, déontologie

INTRODUCTION

La formation des travailleurs sociaux est confrontée, aujourd'hui, à des défis importants, en lien avec l'évolution de la profession, des réalités rencontrées, et des politiques sociales qui l'orientent et la régulent. Ces évolutions s'inscrivent, on le perçoit de plus en plus, dans des transformations profondes de nos sociétés, et de leur cohésion. De nombreuses questions se posent, quant aux orientations des métiers du social dans ce contexte, et aux qualifications ou compétences qu'ils nécessitent. Qu'est-ce que le

¹ Cet article est une reprise, légèrement remaniée, d'une communication au congrès de l'AIFRIS de Namur, en 2007, parue sous le titre « Un cours de philosophie du travail social, pour quoi faire aujourd'hui ? ».

« professionnalisme » aujourd'hui ? Qu'implique-t-il comme type de formation ? Ces questions font l'objet de nombreux débats, dans le contexte de transformation de l'organisation de l'enseignement supérieur (qui a été spécialement important en Europe, suite au décret de Bologne), concernant les programmes, les disciplines, leur mode de transmission, leur articulation avec la pratique, les modes d'évaluation, etc. Elles se posent aux enseignants, individuellement au sein de leurs cours, et collectivement, au niveau du projet pédagogique des écoles, de leurs finalités, des priorités choisies et des dispositifs mis en place dans l'organisation de la formation.

C'est à partir de mon ancrage particulier d'enseignante, et plus spécifiquement d'une expérience pédagogique de plusieurs années (entre 2004 et 2010) d'un cours de philosophie du travail social dans une école sociale à Bruxelles, que je souhaite, dans cette intervention, partager mes réflexions et pistes pédagogiques sur la formation des travailleurs sociaux et sur la contribution de la philosophie à cette formation, en lien avec ces nouveaux défis.

Je pose ici la question suivante : *un cours de philosophie, pour quoi faire aujourd'hui ?* Je chercherai à y répondre en partant de mon expérience singulière (sans du tout la considérer comme un modèle à suivre), tout en visant une réflexion plus globale sur les axes possibles d'une interrogation philosophique du travail social, en lien avec ses évolutions actuelles et sur les moyens de mettre « au travail » cette interrogation avec des futurs praticiens, dans une perspective de formation professionnelle. J'envisagerai également les articulations que cette démarche implique avec les autres disciplines, avec les points de vue d'observateurs et d'acteurs, avec les autres dimensions de la formation, avec le questionnement des étudiants sur leur pratique, et donc, et pas le moindre, les conditions organisationnelles et pédagogiques qu'elle nécessite.

La philosophie a une place très variable dans la formation des travailleurs sociaux aujourd'hui. Face aux enjeux contemporains du travail social, et aux mutations en cours des formations de travailleurs sociaux, j'espère, par cette contribution, apporter des arguments pour soutenir la pertinence de l'approche philosophique dans la formation initiale, et de son articulation avec le travail social. Soutenir également, plus largement, la finalité réflexive des formations, dans et au-delà des compétences pratiques, finalité qui suppose d'inscrire la pratique dans des horizons de signification (Taylor, 1994, 1998).

LE COURS DE «PHILOSOPHIE DU TRAVAIL SOCIAL» À L'ISFSC

Le contexte

Le cours de philosophie du travail social se donnait, à l'époque, en début de la troisième année d'une formation d'assistants sociaux (avant leur stage), avec un groupe d'environ 50 étudiants; 25 heures de cours m'étaient octroyées pour « interroger philosophiquement » le travail social avec eux, en m'appuyant sur des acquis importants. Dans les faits, les étudiants ont un parcours semblable, intégrant des approches théoriques dans divers cours de sciences humaines et des approches méthodologiques, ainsi qu'une expérience de stage, elle-même encadrée, analysée et réfléchi selon différents axes (méthodologique, éthique, théorique), dans des supervisions collectives, par la réalisation de rapports, etc². Les bases de la déontologie et de l'éthique sont intégrées à la méthodologie, et abordées progressivement, dans chaque année, par des maîtres de formation pratique, en lien avec des situations concrètes et des questions amenées par les étudiants. Quand ils arrivent dans le cours de philosophie, les étudiants ont déjà acquis des bases importantes, tant dans la connaissance des grands axes de son histoire (un cours d'histoire de la philosophie en première année), que dans l'appropriation de la démarche, par la lecture et la discussion de textes concernant des problèmes philosophiques contemporains, en lien avec des questions de société et des phénomènes d'actualité (un cours de « problèmes philosophiques contemporains » en première année et un cours de « philosophie sociale » en deuxième année, dans lesquels les étudiants réalisent et présentent oralement des travaux de groupe, suivis de discussions). Le travail social, dans ses multiples dimensions, et en lien avec le contexte sociétal, est donc déjà largement décrit, analysé, mis en perspective selon les divers angles disciplinaires, et les étudiants en ont une expérience vécue, elle-même partagée, et analysée réflexivement.

Les orientations

Tenant compte de ces acquis de formation, de la position du cours en début de troisième année, de sa complémentarité possible avec d'autres cours postérieurs et une

² Outre leur propre expérience et la discussion avec d'autres étudiants, ils ont pu rencontrer des professionnels, visiter des institutions, et ont donc une certaine connaissance empirique de différents secteurs du travail social.

pratique de stage conséquente, dans laquelle les étudiants sont amenés à prendre des responsabilités, j'ai opté pour un cours qui, par la confrontation avec des auteurs et des textes philosophiques, permette de revenir de façon réflexive sur le travail social³, à un niveau très fondamental et transversal (intégrant les pratiques dans leur diversité, et les acquis de la formation), et d'approfondir un certain nombre de questions philosophiques à propos de son « sens ».

Pour répondre à cette finalité générale, j'ai décidé de donner une place importante à la philosophie comme approche théorique, conceptuelle, élaborée dans des textes, tout en la « travaillant » sur la base de quelques grands axes d'interrogation de la pratique, nourris des débats actuels concernant le sens du travail social, et des interprétations et analyses déjà travaillées par les étudiants. Par l'articulation de deux démarches⁴, joignant la transmission, l'appropriation et la discussion d'auteurs et de textes à une argumentation personnelle de l'étudiant, en lien avec une pratique et des questions qui s'y posent, l'objectif était de permettre aux étudiants d'élargir les « horizons de signification » dans lesquels ils inscrivent leur projet professionnel, de nourrir, de développer leur propre analyse et réflexion sur leur pratique, sur le sens qu'ils lui donnent, et de leur ouvrir de nouvelles capacités de positionnement et d'action.

Après avoir exposé les axes d'interrogation philosophique ciblés dans le cours, je développerai les pistes pédagogiques que j'ai exploitées afin de favoriser l'appropriation critique de ces questions et arguments par les étudiants et l'approfondissement de leur propre réflexion et positionnement sur des questions philosophiques qu'ils se posent dans la pratique.

³ Cette perspective considère que la philosophie n'est pas le seul lieu de la réflexion critique et du sens, et n'en est pas fondatrice. À partir des sens donnés, et des autres lieux de pensée, elle revient, de façon réflexive sur le sens, en interrogeant ce qui s'y joue à un niveau fondamental. Avec Alain Badiou, il faut reconnaître de multiples lieux où se constituent des pensées, irréductibles les uns aux autres, liés à une expérience singulière et dotés d'une histoire propre. On pourrait élargir les lieux proposés par l'auteur : le travail social, ses références, sa tradition vivante de pensée et d'action en sont quelques uns. « Envers ces lieux de pensée, la philosophie n'est en rien fondatrice ou première. La philosophie n'a pas à les considérer d'en haut, à vouloir les totaliser, à prétendre en délivrer le principe, encore moins à se substituer à eux pour supprimer leur multiplicité » (Badiou, 1994 : 29).

⁴ Les finalités et les méthodes d'enseignement de la philosophie font débat, depuis ses origines. De multiples postures se confrontent aujourd'hui, allant de la transmission *ex cathedra* de pensées philosophiques « autorisées » à la discussion horizontale, argumentée, de problèmes philosophiques élaborés à partir d'opinions et de situations vécues. L'optique que je soutiens se situe entre ces deux extrêmes.

LES AXES POSSIBLES D'UNE INTERROGATION PHILOSOPHIQUE DU TRAVAIL SOCIAL EN LIEN AVEC SES ÉVOLUTIONS ACTUELLES

Interroger philosophiquement le travail social et son « sens », suppose de clarifier ce qu'englobe cette notion de sens, et ce que peut y apporter, dans les limites qui sont les siennes, la réflexion philosophique⁵. J'y reviendrai dans la suite. La définition de la philosophie sur laquelle je me suis appuyée (parmi de nombreuses définitions possibles, et qui marque un choix d'orientation particulier) pour ensuite l'appliquer au travail social, peut se formuler ainsi :

La philosophie se caractérise par sa démarche réflexive et critique. Elle pose des questions fondamentales, globales, à propos, entre autres, des différentes pratiques humaines, interrogeant leur sens, leurs finalités, les normes du bien ou du juste, la validité ou la vérité des connaissances et des points de vue auxquelles elles font appel. Dans une démarche rationnelle, elle cherche, par la discussion critique de différents points de vue, à fonder de nouvelles conceptions plus vraies, plus justes, plus acceptables, ou qui définissent les conditions d'une élaboration de ces idées et de ces valeurs dans la société. Elle s'inscrit dans un débat ouvert, débouchant sans cesse sur de nouvelles questions et dont les réponses apportées ne sont jamais définitives.

Cette définition, à la base de tout le cours, ouvre plusieurs pistes d'interrogation concernant le travail social. Celui-ci est envisagé à plusieurs niveaux au sein du cours : les pratiques concrètes, singulières, seront privilégiées dans un premier temps, réfléchies dans ce qu'elles sont et impliquent à un niveau fondamental, comme (inter-) actions humaines, pour ensuite être réinterrogées à partir de transformations plus générales des orientations du travail social, en lien avec les nouveaux référents mobilisés, et en tenant compte des évolutions institutionnelles et sociétales contemporaines.

⁵ La philosophie, lorsqu'elle reprend ces questions, à propos de la pratique, doit pouvoir se situer face aux sens déjà donnés, et à la façon dont les acteurs (tous les acteurs impliqués, dont les usagers) eux-mêmes donnent, construisent du sens, dans des actes. Elle doit donc s'atteler à comprendre et à penser ce qu'est une pratique.

Trois angles de questionnement du sens

Pour interroger philosophiquement le travail social, je suis partie de la question du sens, dans sa double dimension de signification et d'orientation⁶. A partir de ces dimensions, qui renvoient d'une part à la compréhension, à l'interprétation de ce qui se joue dans la pratique, et d'autre part, à la direction, à la visée et aux finalités qu'elle poursuit, trois angles d'approche de la question du sens sont alors déployés, et forment la trame du cours : l'angle épistémologique, l'angle éthique, et l'angle politique. Ils permettent d'interroger la pratique, dans la tension entre ce qu'elle est et ce qu'elle pourrait être, à la fois du point de vue des représentations et savoirs qu'elle mobilise, du statut qui leur est accordé, de leur validité (vérité), de leurs apports et limites, et du point de vue des visées qu'elle poursuit, de son rapport aux valeurs (bien, juste) de sa légitimité.

Les pratiques professionnelles s'appuient sur des représentations, sur des savoirs et des méthodes. La philosophie, sous l'angle épistémologique (au sens large du terme) questionne le rapport au réel, la façon dont on le construit, dont on l'interprète, au nom du critère de vérité. Elle interroge les significations données aux pratiques et aux « problèmes sociaux », le statut des connaissances auxquelles on se réfère par rapport au concret des situations et de l'action, leur portée et leur limite, leur validité.

Quels rapports aux savoirs (théoriques/empiriques, pratiques, techniques) établit-on dans la pratique ? Comment ces savoirs se construisent-ils ? A partir de quels points de vue ? Comment mettent-ils en forme la situation ? Que rendent-ils visible, que rendent-ils invisible ? Comment orientent-ils l'intervention ? Ces interrogations épistémologiques s'articulent à des questions éthiques et politiques: quel usage de ces savoirs fait-on dans l'intervention ? Quelle place laissent-ils au sujet (intervenant, usager) ? Quelles implications une approche plutôt qu'une autre a-t-elle pour les orientations de l'intervention ? Quel pouvoir donnent les savoirs et à qui, en vue de quoi ? L'interrogation éthique et politique du travail social se penche, quant à elle, sur son orientation et sur sa légitimité.

A partir de l'angle éthique, le cours approfondit ce qui se joue dans la relation professionnelle, en tant que relation humaine, impliquant des sujets. Le rapport à autrui est au cœur de la réflexion éthique. Il est un fondement de la réflexion sur le sens,

⁶ Une troisième dimension du sens, comme sensibilité ou sensation, y est intégrée.

pratiquement et théoriquement. Toutes les autres questions s'articulent à celle-ci. Elle engage la responsabilité du professionnel vis-à-vis d'un autre sujet, qui s'en remet à lui. Quelle place pour l'usager dans l'action, dans le sens qu'on lui donne ? L'optique choisie dans le cours intègre dans cette réflexion éthique la question, toute aussi essentielle, du rapport à soi, et enfin, celle du rapport au « tiers »⁷. Quel rapport ai-je à moi-même dans l'action, dans la relation ? Beaucoup de choses peuvent être interrogées à ce niveau, dans la tension éthique qui nous constitue comme sujets. Quelles valeurs orientent les interventions ? Sur quoi se fondent-elles ? La réflexion sur les valeurs et les visées de la pratique débouche sur la question de la norme, de la règle. Quels repères se donner, quel rapport aux lois, aux règles déontologiques ?

Ces questionnements, en ouvrant à la dimension institutionnelle, permettent d'analyser le travail social sous un nouvel angle. La réflexion éthique se prolonge alors sur la question de la justice dans les institutions et dans les organisations. Cela suppose d'interroger leur rôle, leur fonctionnement, de les analyser en lien avec le jeu social et politique plus large dans lequel elles s'inscrivent. L'analyse, confrontant ce qui est et ce qui pourrait ou devrait être, se porte alors sur les orientations, les logiques, les valeurs, les règles spécifiques qui gouvernent ce jeu social et politique, organisant, régulant ou contraignant les pratiques du travail social. Quelle vision de l'homme, du sujet, du lien social sous-tendent nos pratiques et les institutions qui les structurent ? Quelles institutions souhaitons-nous, pour soutenir des orientations plus acceptables du vivre-ensemble ? Quel rôle, quelle responsabilité, quelle marge de manœuvre avons-nous concernant ces orientations ? Qu'est-ce et qu'implique la démocratie ? etc. On le voit, la distinction entre les questions de vérité et de légitimité sont profondément inter-reliées, voire indissociables.

Ces trois axes sont mis en évidence dans leurs articulations, et renvoient, au-delà des angles spécifiques d'interrogation, à des questions philosophiques fondamentales sur la condition humaine et sur ce qui « fait société ». L'« épreuve » du sens est réfléchi dans ces différents axes à partir des *rappports* que chacun, comme professionnel et comme sujet, peut avoir à autrui, à soi, au monde, et plus spécifiquement, à la loi (*nomos*), au

⁷ Je m'inspire, dans cette approche, essentiellement de la pensée de Paul Ricœur (1985, 1985b ; 1990).

savoir, au pouvoir, dans le cadre de sa pratique professionnelle. Elle renvoie également à la temporalité, et au rapport que nous avons, individuellement et collectivement, dans nos pratiques, au passé, au présent, à l'avenir, dans le sens que nous leur donnons. Cette notion de rapport indique bien, à la fois l'ancrage pratique, la prise de distance et l'ouverture possibles à d'autres horizons de sens. Elle prend en considération la dimension corporelle, affective, mais aussi sociale de nos relations. Elle met en évidence que le sens de la pratique ne s'élabore pas seul, ni dans l'abstrait, mais dans l'échange, la confrontation avec autrui, et dans les rapports concrets avec le monde.

Les trois axes sont travaillés tout au long du cours, à partir d'auteurs contemporains, choisis en fonction de l'éclairage qu'ils apportent sur ces questions fondamentales, et de l'ouverture du questionnement que leur pensée permet, en lien avec les enjeux actuels du travail social⁸. Ils sont envisagés de façon ouverte, afin de ne pas orienter la réflexion en fonction d'une seule conception philosophique, éthique ou politique, qui définirait déjà le contenu du sens ou des valeurs, mais de permettre à chacun de questionner ses convictions, de penser le sens et l'orientation de sa pratique par la confrontation avec ces axes d'interrogation et approches philosophiques⁹.

Le sens du travail social contemporain

Les trois axes d'interrogation du sens, épistémologique, éthique et politique, peuvent être mis en œuvre à propos de n'importe quelle pratique de travail social (ils sont d'ailleurs applicables à toute pratique sociale). Dans le cours, il m'a paru important de les reprendre pour analyser et réfléchir philosophiquement aux évolutions contemporaines du travail social. Or ces évolutions sont importantes, et mettent en question les référents classiques du travail social tant dans le domaine des savoirs (théoriques et méthodologiques) que dans le rapport aux normes, aux règles

⁸ Les auteurs auxquels je me réfère sont nombreux, et le cours évolue en fonction des nouveaux écrits que je découvre. Parmi ceux-ci, Paul Ricoeur, reste une référence centrale. Je me suis inspirée également, dans les approches philosophiques plus fondamentales, articulant questions éthiques, politiques, épistémologiques, d'auteurs comme C. Taylor, A. Honneth, J. De Munck, F. Jeanson, M. Maesschalck, etc. Les débats qui concernent le sens du travail social et ses évolutions reprennent des auteurs comme B. Bouquet, M. Autès, B. Paturet, R. Castel, J. Donzelot, P. Rosanvallon, M.H. Soulet, A. Franssen, etc.

⁹ Je pense cependant qu'il est utopique d'imaginer que les questions peuvent être totalement neutres, et que la philosophie n'apporte aucun contenu aux idées, même quand elle cherche à se limiter à la pensée de procédures. Je fais, inévitablement certains choix dans l'orientation des questions et des textes, qui en excluent d'autres. J'essaie donc d'être claire vis-à-vis des étudiants, en explicitant ces choix, et en montrant qu'ils ne sont pas les seuls possibles.

déontologiques, morales et juridiques, ou que dans le rapport aux politiques. Ces changements s'inscrivent dans une évolution plus globale des politiques sociales, plus actives, plus contrôlantes, plus responsabilisantes vis-à-vis des acteurs¹⁰. Ils s'inscrivent dans des transformations profondes de nos sociétés, de leur mode d'organisation, mais aussi de nos identités, nos rapports à nous-mêmes et aux autres, de notre façon d'être sujet¹¹. Ces transformations sont perceptibles dans les problématiques rencontrées par le travail social aujourd'hui: des publics, des souffrances, des demandes, des besoins nouveaux apparaissent.

Réfléchir aux questions de sens aujourd'hui dans le travail social implique donc de ne pas limiter le regard aux pratiques elles-mêmes, mais de tenir compte de ces évolutions plus larges qui les conditionnent et par rapport auxquelles elles doivent se positionner, s'orienter. Ces grandes transformations sont abordées dans la formation des étudiants de l'école, au sein de différents cours. Je les reprends en partie dans le cours de philosophie du travail social. Cependant, pour rester cohérente avec ma perspective, je considère les analyses proposées pour décrypter ces changements de société, de paradigmes, de modalités de l'action, comme des points de vue sur la réalité, des mises en perspective de celle-ci ayant un statut spécifique comme savoirs.

En restant centrée prioritairement sur le travailleur social et son rapport à la réalité, j'aborde ces « ouvertures de sens » qui s'élaborent dans différents lieux de recherche, afin de travailler avec les étudiants sur les éclairages qu'elles apportent, au niveau de généralité qui est le leur, et en les confrontant aux réalités concrètes qu'ils rencontrent en stage. En m'appuyant sur des textes actuels choisis en fonction de cet angle d'approche, tenant compte des acquis des autres cours qui abordent ces réalités, et sur les situations de stage rencontrées par les étudiants, je cherche à dégager, avec eux, certains enjeux spécifiques de ces pratiques, dans les nouvelles significations et

¹⁰ Pour une analyse de ces évolutions, voir par exemple Ion (2005),Vielle et al (2005), Franssen (2003), Dierckx (1996).

¹¹ On touche ici à un large débat, certains auteurs allant jusqu'à parler de « mutation anthropologique » dans le passage à la postmodernité. Un livre, parmi d'autres, intéressant sur ces questions nouvelles, et touchant, entre autres au travail social (Lebrun et Volcrick, 2005).

orientations qu'elles mettent en œuvre, et à partir des questions de sens qu'elles posent aux acteurs et aux observateurs¹².

Ainsi, nous cherchons à comprendre en quoi les logiques d'intervention se modifient (plus ou moins fortement selon les secteurs). Quels sont les nouveaux repères, les nouveaux rapports à la norme qui se construisent? Comment les notions classiques de « sujet », « autonomie », « intégration », « responsabilité », « lien social », valeurs fondatrices du travail social, changent de sens, reprises dans de nouvelles perspectives d'intervention, axées sur le projet, le contrat, l'évaluation, la médiation, le travail en réseau, en partenariat (notions qui étaient très utilisées à l'époque dans les domaines de pratique)? Nous cherchons dans le cours à repérer, en lien avec les nouvelles réalités rencontrées dans le travail social, des manières nouvelles de se rapporter aux usagers, aux savoirs, aux valeurs, aux règles déontologiques, au pouvoir, au temps, (etc.), et à les analyser en cherchant à décrypter ce qu'elles peuvent avoir d'innovant, d'émancipateur, ou au contraire, de réifiant, d'instrumentalisant. Dans différents secteurs de pratiques, les normes ne sont plus considérées comme données d'avance, mais se construisent autrement, dans le processus de l'action, en lien avec la situation, par des discussions impliquant différents acteurs, et les usagers. Ces transformations sont réfléchies au cours, de façon exploratoire, à travers les trois axes d'interrogation.

Une de ces pratiques nouvelles, utilisée de façon croissante pour répondre à différents problèmes sociaux, exemplative des innovations en cours a été analysée de façon spécifique : la médiation en travail social. En nous appuyant sur différents points de vue (acteurs, formateurs, observateurs externes, témoignages d'étudiants) nous interrogeons la médiation, comme pratique, dans ce qui s'y joue à un niveau fondamental (au-delà des spécificités des pratiques, qui peuvent être très variées). Nous reprenons, à son propos, la question du sens, dans le fil conducteur du cours : en lien avec l'éthique, dans ses triples dimensions du rapport à soi, à l'autre, à l'institution (au

¹² La question du sens est en effet au cœur de nombreuses analyses contemporaines du travail social. Elle émerge également de praticiens, qui s'interrogent sur les finalités, la légitimité, les implications de ce qu'ils font. Des questions éthiques et déontologiques nouvelles apparaissent. Quelques titres récents, évocateurs : « A quoi sert le travail social ? » (Esprit, 1997), « Pourquoi le travail social ? » (S. Karsz), « Travail social, La reconquête d'un sens » (J.Y. Dartiguenave & J.F. Garnier (dir), « Ethique et travail social, Une recherche du sens » (B. Bouquet), etc. Les colloques, journées d'étude organisés dans différents secteurs du travail social, de même que les thématiques abordées en formation permanente donnent un accès intéressant aux questions et points de vue croisés d'acteurs et d'analystes, en lien avec les réalités actuelles.

« tiers », à la règle, à la loi), et en lien avec le politique, au sens fondamental mais aussi dans ses évolutions contemporaines, en montrant comment la médiation s'inscrit dans les nouvelles orientations des politiques sociales, répondant ainsi aux impasses de l'État Providence. Nous voyons ainsi comment la médiation vise à construire la norme en situation, à redonner place à la singularité, à la parole, à responsabiliser les acteurs, à impliquer l'usager dans les décisions, les orientations de l'action, à produire du sujet et du lien social. Nous approfondissons également la question de la compétence du médiateur, le rapport spécifique aux savoirs qu'il instaure etc. Nous questionnons, enfin, les raisons de cet engouement actuel pour ce type de réponse aux problèmes sociaux, ses limites, les dangers de son instrumentalisation, les conditions de sa légitimité et de son efficacité¹³.

Dans les différents champs étudiés, et de façon transversale, nous cherchons à repérer les points de débats, les tensions, les paradoxes ou les malaises vécus par les praticiens dans leur pratique aujourd'hui, et les points d'appui, les repères, les lieux qu'ils trouvent pour prendre du recul, réfléchir et soutenir les orientations qu'ils promeuvent (comités de vigilance, fédérations, associations de professionnels d'un même secteur, chartes, formations, supervisions, etc.). Un des enjeux mis en évidence dans ce travail d'exploration, qui apparaît de plus en plus aux analystes¹⁴, est le risque, pour les travailleurs sociaux, du détournement de sens, et d'un décalage croissant entre les discours, les valeurs et les idéaux prônés, d'une part, et l'orientation effective des pratiques. Les valeurs émancipatrices sont alors récupérées, de façon insidieuse et idéologique, au profit de l'expansion capitaliste, ou d'une logique purement instrumentale. L'interrogation du sens du travail social et des notions qui le fondent doit donc, tout spécialement aujourd'hui, passer par un travail critique des discours produits sur les pratiques et qui les justifient, afin de discerner les logiques qui les sous-tendent, et de pouvoir prendre distance avec elles¹⁵. Donner du sens au projet, au contrat, à

¹³ Les dernières années, j'ai proposé aux étudiants qui le souhaitent, de présenter plutôt une approche philosophique ayant inspiré des pratiques de travail social, de l'analyser sous ces divers angles, et d'en évaluer l'apport et les limites pour l'intervention.

¹⁴ Ils sont nombreux aujourd'hui à analyser ce phénomène, dans et au-delà du champ du travail social. Voir par exemple L. Boltanski et E. Chiapello (1999) ; A. Honneth (2006). Sur le travail social, voir, entre autres A. Franssen (2003), I. Astier (2007).

¹⁵ Les savoirs, les connaissances n'ont donc pas seulement une utilité de type instrumentale : ils contribuent à décrypter le réel, à comprendre les dynamiques sociales et humaines, mais également les logiques inconscientes, les idéologies qui sous-tendent les représentations, dont nous sommes toujours en partie tributaires.

l'idée d'autonomie, à la notion de « pouvoir d'agir » (empowerment), à la médiation, etc. suppose d'inscrire ces idées et ces pratiques dans des cadres conceptuels, dans des « horizons d'intelligibilité » (Taylor, 1994, 1998), qui leur permettent d'être réellement émancipatrices. Ces horizons se construisent, pour chacun, dans la confrontation avec autrui, avec le monde réel, avec les savoirs et les lieux de pensée.

C'est à cette tâche que vise à contribuer, à son niveau, le cours de philosophie du travail social, dans les limites qui sont les siennes: en posant les questions, les pistes de réflexion fondamentale ou globale, en travaillant la confrontation entre pensée, savoirs et action, il permet de travailler des nœuds, mais ne maîtrise pas les finalité. Le niveau de généralité de l'approche philosophique, son abstraction inévitable laissent beaucoup de dimensions dans l'ombre : les réalités, dans leur singularité et dans leur complexité, la pratique dans son effectivité dépassent toujours ce que la pensée en dit. Son approche très globale doit sans cesse se confronter avec des approches plus spécifiques et des recherches empiriques développées dans d'autres disciplines, afin de rester en prise avec le réel, dans sa complexité et sa diversité.

LA MISE AU «TRAVAIL» PHILOSOPHIQUE AU SEIN DUCOURS : AXES, ÉTAPES, OUTILS

Afin de mettre en œuvre un tel programme, et de l'inscrire dans l'ensemble de la formation des étudiants, j'ai utilisé différents moyens et approches pédagogiques, que j'ai en partie modifiés d'une année à l'autre, expérimentant leurs avantages et inconvénients.

La structuration du cours

Comme je l'ai dit précédemment, le fil conducteur et les trois axes d'interrogation sont clarifiés dès le début du cours, et les différents contenus abordés y sont reliés, explicitement, tout au long du cours. Certains concepts sont définis, et rediscutés à partir de pensées philosophiques ciblées et plus approfondies. La pratique est d'abord envisagée à un niveau philosophique fondamental, puis réinterrogée à partir d'une analyse des évolutions contemporaines du travail social, et des débats qu'elles suscitent concernant les questions de sens, en se centrant sur les nouveaux référents mobilisés. La médiation, à titre exemplatif, fait l'objet d'une approche plus approfondie. Le fait de

raccrocher ces questionnements à une structure claire, donnée par ce fil conducteur, et de le rappeler régulièrement est essentiel, afin de ne pas « noyer le poisson » ou tomber dans la confusion. Pour certains étudiants, ce fil n'était pas évident à cerner, et de le rappeler leur permettait de « raccrocher » à la démarche.

Les amorces et les ponts

Mon objectif était que, dès le départ, les étudiants se sentent concernés, en tant que sujets, praticiens, par ces questions, et qu'ils puissent se les approprier, afin que les contenus théoriques leur parlent, fassent sens, les motivent à aller plus loin et à entrer eux-mêmes dans la réflexion philosophique, et à voir son intérêt, son utilité dans la pratique. Je pars aussi de l'idée que les étudiants ont des choses à dire, des expériences, des questions, des réflexions qui peuvent nourrir le cours, et que je ne suis pas experte sur ces questions, mais plutôt « courroie de transmission », pouvant favoriser des mises en lien entre pensées, ou entre théorie et pratique.

Dans l'idée de reprise réflexive des acquis de la formation, et en m'appuyant sur les autres cours de philosophie, je leur demande, dès le début du cours (individuellement et en sous-groupes) de réfléchir à ce que peut être la philosophie du travail social; de formuler des questions philosophiques en lien avec le travail social; ainsi que de rechercher les apports, selon eux des cours et séminaires qu'ils ont déjà eus en première et en deuxième année pour une réflexion philosophique sur le travail social. Un échange en grand groupe permet de rassembler les idées, les pistes de questionnement, de clarifier déjà les orientations du cours. Cela me permet, par la suite, de raccrocher les contenus à ce qu'ils ont déjà vu ou questionné.

Dans l'optique d'initier ou d'approfondir une réflexion personnelle chez chaque étudiant, en lien avec la philosophie, et une capacité de penser et de se positionner sur les questions de sens, de finalité, de légitimité, je demande aux étudiants de tenir un carnet de bord, pendant la durée du cours, et d'y noter, régulièrement, des questions, des réflexions, des notes de lectures, les liens qu'ils font avec d'autres cours, avec la pratique, avec l'actualité. Certains exercices sont demandés spécifiquement. Dès le début du cours, je leur propose de noter ce qu'évoque pour eux le mot « sens », et de réfléchir à ce qui, selon eux, donne sens à leur pratique, au travail social, à une intervention particulière qu'ils ont dû mener. Au fur et à mesure du déroulement du

cours, je leur demande d'analyser leur pratique de stage de deuxième année, et les orientations de travail de l'institution, du point de vue des trois axes d'interrogation philosophique, en confrontant les discours et les actes posés, par eux, par un assistant social ou par l'équipe. Ce carnet de bord leur appartient, il n'est pas évalué, mais a pour but de leur permettre un cheminement personnel au sein du cours, une appropriation ciblée des éléments du cours qui stimulent leur réflexion, et des prolongements qu'ils souhaitent eux-mêmes développer. En fin de cours, sa relecture leur donne l'occasion de revenir sur ce cheminement de pensée, de repérer éventuellement leur évolution dans la façon de se situer ou de questionner la pratique ou la formation. Elle peut également servir à préparer l'examen. Ces deux démarches visent à faire des ponts entre les contenus théoriques abordés et les points de vue des étudiants, créant ainsi des possibilités d'interaction pendant le cours.

Pour introduire le chapitre concernant le travail philosophique contemporain, et pointer les finalités, valeurs et les références prônées, j'ai, de façon inductive, demandé aux étudiants de repérer les notions-clefs qui étaient utilisées sur leurs lieux de stage pour nommer ce qu'on faisait dans la pratique, ce qu'on visait. Les notions d' « autonomie », de « sujet », de « responsabilité », d' « accompagnement », de « projet de vie », de « contrat », de « partenariat », de « médiation », d' « évaluation », d' « intégration », etc. ont été mises en évidence, et ont ensuite été reprises et analysées à partir de lectures philosophiques et sociologiques, afin d'analyser ce qui se joue aujourd'hui et ce qui se transforme dans les orientations du travail social. Ces ponts ont été réalisés de manière très variable par les étudiants, leur investissement dans ces démarches (non sanctionnées par des points) étant très inégal. Je n'ai moi-même pas suffisamment assuré le suivi du carnet de bord. Le nombre d'étudiants, les différences de niveau dans les capacités d'expression verbale en groupe, ou d'analyse et de réflexion, les différences aussi entre les étudiants plus âgés, ayant déjà de l'expérience et les plus jeunes, ne rendent pas toujours faciles des discussions où tout le monde participe.

Les axes de travail

En lien avec les finalités et objectifs définis pour le cours, qui sont ciblés sur l'ouverture du questionnement et les capacités réflexives des étudiants, appuyés par la confrontation à des pensées philosophiques (voir plus haut), j'ai envisagé plusieurs axes et étapes de travail au sein du cours.

Les 25 heures « présentielles » constituent un moment spécifique de ce travail. Y alternent des exposés dans lesquels je transmets de la matière, j'explique des pensées ou des textes, je synthétise des apports et les articule aux questions-clefs du cours, etc. et des moments plus interactifs, où les étudiants interviennent en grand groupe (où on débat de situations concrètes, de questions transversales, de liens avec d'autres cours), voire travaillent en petits groupes, sur base de recherches ou de lectures. Des invités extérieurs, formateurs, professionnels ou membres d'associations de travailleurs sociaux sont déjà intervenus (trop peu souvent à mon goût).

Un dossier de lecture en complément de ces heures de cours, et dans le but de les nourrir et de les prolonger, les étudiants sont amenés à lire un certain nombre de textes, repris dans un recueil. Ceux-ci sont considérés comme étant la matière principale du cours, en complément de l'oral, les exposés ayant pour but de les introduire, d'aider à les comprendre, à voir leur apport pour le traitement des questions, à les situer dans les débats sur le travail social, à les articuler entre eux. Des ressources bibliographiques complémentaires sont proposées aux étudiants, pour prolonger ces approches et ces débats. Une sélection dans les approches philosophiques afin de favoriser ce travail d'intégration de la pensée philosophique par les étudiants, il m'a fallu faire des choix dans les contenus abordés, et nécessairement faire une forte sélection dans les approches. Je reviendrai plus loin sur les avantages et inconvénients de ces options. J'ai choisi des auteurs et des textes à la fois suffisamment transversaux pour pouvoir interroger toute pratique de travail social, cohérents avec les finalités et axes choisis, tout en donnant des points de vue divers, en débat, et ouverts aux enjeux contemporains ; certains textes étant plus conceptuels et d'autres donnant des repères d'analyse ou d'intervention. Certaines notions sont précisées, définies (et discutées dans leur définition) au cours et dans le recueil, afin de baliser, de distinguer différents registres, tout en montrant leurs articulations : les notions d'éthique, de morale, de déontologie, de droit, les rapports entre éthique et politique, la distinction entre éthique (ou politique) et philosophie éthique (ou politique) etc.

L'évaluation

Un des objectifs principaux du cours étant de d'ouvrir des pistes d'interrogation et de réflexion philosophique sur la pratique, et de permettre aux étudiants d'approfondir les questions de sens qu'ils se posent en lien avec celle-ci, j'ai opté pour une formule mixte

d'évaluation. Celle-ci portait, en grande partie, sur la réalisation d'un travail personnel, et sa discussion, en lien avec le cours. Ce dernier s'intègre donc, même si c'est en dehors des heures de cours, dans le « travail » philosophique élaboré tout au long du cours, comme dernière étape importante. Profitant de la situation temporelle du cours et du fait que l'examen a lieu après un mois de stage (transformant la contrainte en opportunité), et en vue de répondre aux objectifs que je m'étais fixés, j'ai demandé aux étudiants d'y approfondir, en quatre à cinq pages, une réflexion sur une question philosophique qu'ils se posent à propos du travail social, en lien avec la pratique du stage de troisième année (une situation concrète ou un aspect de la pratique qui est développée par le stagiaire ou par l'institution), d'y intégrer différents apports du cours et des textes (éventuellement des textes complémentaires), et de conclure par un positionnement personnel sur la question (voire des pistes d'action). J'y insistais sur les capacités de questionnement, de raisonnement personnel, confronté aux textes, d'articulation avec la pratique et au contexte de celle-ci.

L'examen oral permet d'approfondir la discussion sur le travail, à partir des éléments du cours, et porte également sur l'ensemble du cours, afin que les étudiants, au-delà des textes qu'ils ont utilisés, s'approprient la matière dans ses différents aspects. Les critères d'évaluation étaient centrés sur la capacité d'appropriation critique de la matière, de situer les points de vue des auteurs abordés par rapport aux questions traitées, d'interroger et d'analyser des pratiques de travail social (la sienne ou celle des autres) à partir des approches vues au cours ou en prolongement de celui-ci, de développer une réflexion critique et de se positionner sur ces questions.

Le bilan de l'expérience et perspectives

À l'issue de ces quelques années d'expérience d'un tel cours, et des différents dispositifs mis en place, je tire un bilan globalement positif de l'apprentissage qu'il a permis (tant aux étudiants qu'à moi), tout en étant consciente de certaines limites liées aux choix opérés, mais aussi des conditions particulières qu'il nécessite.

Les discussions au sein du cours, les travaux remis par les étudiants, les échanges au moment de l'examen, et l'évaluation qu'ils m'ont remise après le cours m'ont confirmé que ce type d'approche correspond à une attente chez de nombreux étudiants, et rencontre leur motivation, leur intérêt. Les articulations qu'ils font avec leur pratique et

des questions qu'ils se posent, ou que les autres professionnels de l'institution se posent, sont nombreuses et riches. Beaucoup d'étudiants sont en demande de ce type d'interrogation, et même s'ils n'investissent pas tous de la même façon dans les différentes étapes de la démarche, ils en retirent finalement des bénéfices d'apprentissage importants¹⁶. Bien sûr, ces choix pédagogiques, par la sélection qu'ils opèrent nécessairement des sujets abordés et de la façon de les étudier, ont aussi leur revers, d'autres pistes de contenus et d'analyse étant tout aussi pertinentes pour la formation, et ayant d'autres avantages et inconvénients¹⁷. Le choix de donner priorité à des grandes questions et à des approches théoriques, celui d'articuler ensemble ces questions et les niveaux d'analyse, limite les possibilités d'approfondissement, au sein du cours, de certaines questions, issues de la pratique des étudiants. La démarche proposée au cours, nécessairement difficile dans les nombreuses articulations qu'elle implique, suppose pour les étudiants d'avoir des acquis importants, tant théoriques que pratiques, et d'avoir fait un travail réflexif sur eux-mêmes et sur leur pratique. Elle s'appuie, entre autres, sur d'autres cours de sciences humaines et de philosophie, qui ont donné une place importante à la transmission de cadres théoriques, de connaissances et de concepts. La coordination avec les autres cours et les activités de formation est donc essentielle, afin qu'un tel cours s'inscrive dans un projet de formation qui ait une certaine cohérence, et qui puisse favoriser les ponts entre les matières, et les articulations entre les approches théoriques vues dans les cours, d'une part, et l'analyse, en séminaire ou en supervision, de situations concrètes, d'autre part.

D'autres pistes de travail et d'activités pédagogiques pourraient être envisagées pour favoriser ces ponts et ces moments d'intégration, pour les étudiants comme pour les enseignants: des espaces de débats, de travail interdisciplinaire par exemple, impliquant plusieurs enseignants, croisant des regards de praticiens et d'analystes. Ou encore, afin d'éviter des travaux redondants pour plusieurs cours (avec tous les risques de « copié-collé » auxquels on commence à être confrontés), une commande unique aux étudiants

¹⁶ Des échos d'autres enseignants, qui, en méthodologie, par exemple, continuent à travailler avec les étudiants, confirment que le cours (comme beaucoup d'autres) s'intègre à l'analyse qu'ils font de leur pratique, qu'il continue à nourrir leurs questionnements.

¹⁷ Des approches plus systématiques d'auteurs permettraient de développer de façon plus approfondie les compétences d'analyse et de conceptualisation, et la connaissance des débats philosophiques actuels, et des analyses de cas sur base de grilles et de repères éthiques ou déontologiques donneraient des outils directement utilisables, et favoriseraient leur usage concret.

pour plusieurs cours, intégrant différents axes d'analyse, et évaluée selon une grille spécifique par chaque enseignant, etc.

Le succès pédagogique d'un tel cours dépend donc de plusieurs conditions organisationnelles. Outre cette coordination avec les autres activités de formation, il suppose des groupes peu nombreux d'étudiants, ayant suivi l'ensemble du parcours. Or, ces conditions risquent d'être modifiées à l'avenir, en Belgique, et n'existent plus ailleurs, du fait notamment de l'individualisation des programmes de formation, et de l'encouragement de la mobilité des étudiants. Des effets de ces changements sur l'orientation pédagogique des cours et des programmes de formation seront indéniables. Si des perspectives intéressantes peuvent s'ouvrir dans ces nouvelles dynamiques (cosmopolitisme, synergies avec les universités et avec la recherche, mobilité des étudiants et enseignants), certaines conséquences plus négatives sont également prévisibles. Les étudiants n'auront plus un parcours homogène, ils pourront être dans des années différentes tout en suivant le même cours, ils ne suivront peut-être pas le même programme. La dynamique de groupe, sur laquelle s'appuie beaucoup la formation des assistants sociaux dans les écoles belges, va donc se transformer, et aura des conséquences sur les modalités d'apprentissage. Dans une telle perspective, les objectifs donnés aux cours, les contenus abordés devront être en partie modifiés, les liens avec les autres activités de formation devenant plus difficiles à établir. Des cours de ce type, des activités coordonnées entre enseignants, des projets d'année, des activités collectives risquent d'être mis à mal par ces nouvelles règles, qui par ailleurs ont également des avantages pour les étudiants¹⁸. D'autres opportunités pédagogiques sont sans doute possibles (la diversité des parcours pouvant être aussi une richesse), à condition d'avoir les moyens de les réaliser concrètement.

La question se pose donc, sur l'avenir des formations, la cohérence entre les objectifs et les moyens, si l'on veut favoriser des formations professionnelles solides, allant des capacités d'analyse, de discernement critique et des capacités d'intervention¹⁹, dans des

¹⁸ Elles permettent de valoriser des acquis, d'organiser de façon plus souple de parcours de formation (dans le temps comme dans l'espace). Cependant, les profils d'étudiants étant divers, certains pourraient se trouver en difficulté dans ce système.

¹⁹ La fiche d'études concernant la formation d'assistant social réactualisée en Communauté française en 2003, en regard de l'évolution de la profession et des différentes politiques sociales, insiste sur ces capacités, sur la nécessité d'une synergie constante entre savoirs théoriques et pratiques, sur la notion de praticien réflexif.

réalités de plus en plus complexes, si on veut former des praticiens réflexifs, il est nécessaire d'inscrire ces objectifs dans les dispositifs de formation, et garantir qu'ils puissent être réellement rencontrés. Cela implique des conditions matérielles et organisationnelles, au-delà des qualités pédagogiques des enseignants.

CONCLUSION

La question posée au départ de cet article pouvait se lire en trois sens différents. Elle pouvait renvoyer au « faire » des pratiques de travail social comme au « faire » au sein même du cours. Enfin, « pour quoi faire aujourd'hui » pouvait être lu comme l'expression un peu désabusée de « à quoi ça sert », renvoyant au soupçon de l'inutilité actuelle de la philosophie dans la formation (ou de la philosophie tout court). La question de l'« utilité » de la philosophie dans la formation des travailleurs sociaux est en effet largement ouverte: la discipline est loin de faire partie, actuellement, de tous les programmes²⁰. Le choix de ce thème dans un congrès international de formateurs en travail social n'est donc pas neutre!

C'est à ces trois sous-questions que j'ai tenté de répondre ici. A travers la description et l'analyse d'une expérience pédagogique (un « faire »), j'ai voulu montrer comment la philosophie pouvait contribuer à la réflexion sur le sens des pratiques, et à l'ouverture de nouveaux possibles (quoi) dans l'action (faire). J'espère avoir pu, de ce fait, dégager des arguments pour démontrer la pertinence, l'utilité d'un cours comme celui-là dans la formation des travailleurs sociaux aujourd'hui.

En effet, à travers et par-delà la réflexion éthique et déontologique (qui reste selon moi primordiale dans la formation), j'ai cherché à montrer comment la philosophie pouvait contribuer, tout spécialement aujourd'hui, à la réflexion sur le sens des pratiques de travail social, en y intégrant également un axe épistémologique et un axe politique. Les questions de sens, de finalité, de légitimité ne sont pas nouvelles dans le travail social.

²⁰ La philosophie est inscrite de façon très variable dans les programmes de formation des travailleurs sociaux. Je n'ai malheureusement pas pu faire d'étude comparative systématique à ce sujet. Voici quelques éléments : en Belgique, la formation philosophique est très présente (elle ne l'est pas dans le secondaire), mais pas toujours mise en lien avec le travail social. Dans d'autres pays, certains cours sont proposés en option. L'éthique et la déontologie sont, dans la plupart des pays, privilégiées dans la formation des étudiants, et souvent envisagées d'un point de vue philosophique.

Les questions épistémologiques concernant le statut et la portée des savoirs de référence, les questions éthiques et politiques à propos des orientations de l'action, et l'horizon de société dans lequel elles s'inscrivent, se posent cependant avec une nouvelle acuité aujourd'hui, tant aux acteurs qu'aux observateurs.

Face aux transformations profondes auxquelles nous assistons aujourd'hui, à la complexification des situations, des rapports sociaux, à l'évolution des modes d'action publique; face à la crise des repères et à l'émergence de nouveaux référents dans les pratiques de travail social ; face aux risques tant du dogmatisme que du relativisme, une formation de base qui intègre la réflexion critique, les capacités de discernement, l'appropriation d'outils d'analyse rigoureux, dans et au-delà de l'apprentissage de compétences pratiques, mais aussi l'ouverture d'esprit, la créativité dans la recherche de nouveaux horizons de sens apparaît aujourd'hui primordiale. Mieux comprendre les règles du jeu social pour mieux pouvoir s'y situer et se positionner; penser l'action, non pour la fuir, mais afin d'ouvrir des possibles, de découvrir ou de construire de nouvelles capacités d'agir et de pouvoir « répondre de soi »: ce sont là des enjeux centraux de la formation, initiale et continue des travailleurs sociaux. La philosophie, comme j'ai tenté de le montrer tout au long de ce texte, est loin, aujourd'hui (et heureusement), d'avoir le monopole dans la formation à la réflexivité, à l'esprit critique, à la capacité d'agir et à la responsabilité. Elle peut cependant contribuer, de façon centrale, à cet apprentissage, à condition de s'articuler aux enjeux de l'action, et de s'inscrire dans un débat pluridisciplinaire²¹.

Un cours de « philosophie du travail social » dans la formation des travailleurs sociaux peut donc être un espace-temps privilégié pour travailler, à un niveau fondamental, les questions de sens de la pratique, en intégrant les acquis de la formation et de l'expérience. Le dispositif pédagogique doit alors être pensé en cohérence avec les objectifs poursuivis, afin de permettre un réel travail réflexif chez les étudiants, qui s'ancre dans leur propre questionnement. Dans la perspective que je soutiens, il suppose d'allier une certaine transmission, qui reste fondamentale dans une formation, avec le travail d'élaboration de « compétences » au sens large chez les étudiants

²¹ J'ai poursuivi ces réflexions et analyses, à propos des questions de sens et de réflexivité dans les pratiques du travail social dans deux articles parus récemment. Voir à ce sujet Dierckx (2013, 2014).

(intégrant les capacités de se remettre en question, de se laisser interpellé en permanence), les deux étant indissociables, dans la recherche de sens.

RÉFÉRENCES

Astier, I. (2007). Les nouvelles règles du social, Paris, PUF.

Autes, M. (1999). Les paradoxes du travail social, Paris, Dunod.

Badiou, A. (1994). Interview, Les grands entretiens du Monde, Tome 2, Ed. Le Monde.

Barbier, J-M. (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'action, Paris, PUF, Pédagogies d'aujourd'hui.

Blakburn, P. (1996). L'éthique. Fondements, problématiques contemporaines, Saint-Laurent (Québec), Erpi.

Boltanski, L. et E. Chiapello (1999). Le nouvel esprit du capitalisme, Paris, Gallimard.

Bouquet, B. (2003). Éthique et travail social. Une recherche du sens, Paris, Dunod.

Castel, R. (2003). L'insécurité sociale : qu'est-ce qu'être protégé ?, Paris, Seuil.

Castel, R. (2007). La discrimination négative, Paris, Seuil.

Chauvière, M. (2001). « L'action sociale face à la nouvelle question sociale », dans R. Puyvelo (sous la direction de), Penser les pratiques sociales. Une utopie utile, Paris, Erès.

Dartiguenave, J. et J.-F. Garnier (2003). L'homme oublié du travail social. Construire un savoir de référence, Paris, Erès.

Dartiguenave, J. et J.-F. Garnier (1998). Travail social, La reconquête du sens, Paris, L'Harmattan.

De Munnk, J. et M. Verhoeven (1997). Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité ?, Bruxelles, De Boeck.

De Munnk, J. (1999). L'Institution sociale de l'esprit, Paris, PUF.

Dierckx, C. (1994), « Le social « travaillé » par la philosophie. A quel titre le philosophe peut-il intervenir aujourd'hui dans l'action sociale ?, Travailler le social, n°9.

Dierckx, C. (1994). « Le travail social comme lieu d'une articulation entre connaissance et action : réflexions épistémologiques et politiques autour des rapports entre théorie et pratique », Annales Cardijn, « Travail social et Philosophie ». Louvain-la-Neuve, Institut Cardijn.

- Dierckx, C. (1995). « Finalités et priorités de la formation générale dans la formation professionnelle », inédit.
- Dierckx, C. (1996). « Les nouveaux visages du travail social ». La Revue Nouvelle, n°10, 65-69.
- Dierckx, C. (2013). « Raison instrumentale, réflexivité et horizons de sens : une problématisation philosophique des référentiels du social », dans L. Carignan L. et M. Fourdrignier (sous la direction de.), Référentiels de compétences et pratiques réflexives dans les formations sociales, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Dierckx, C. (à paraître). « Penser les conditions et enjeux de la réflexivité dans les pratiques professionnelles aujourd'hui: l'apport de Charles Taylor », dans M. Fourdrignier, F. Tschopp, et Y. Molina (sous la direction de), Dynamiques du travail social en pays francophones, Genève, IES Editions.
- Direction Générale de l'Action Sociale, Conseil Supérieur du Travail Social, (2001), Éthique des pratiques sociales et déontologie des travailleurs sociaux. La nécessaire question du sens et des limites des interventions sociales, Paris, Ed. de l'École Nationale de la Santé Publique.
- Donzelot, J (1984). L'invention du social. Essai sur le déclin des passions politiques, Paris, Fayard, 1984..
- Fédération nationale des comités d'entente et de liaison des centres de formation des travailleurs sociaux (1989). La théorie et le savoir dans l'acte du praticien, Paris, F.N.C.E.
- Fourez, G. (1992). La construction des sciences, Bruxelles, De Boeck.
- Franssen, A. (2003). « Le sujet au cœur de la nouvelle question sociale », La revue Nouvelle, n°12.
- Honneth, A. (2006). La société du mépris, Paris, La Découverte.
- Honneth, A. (2007). La réification. Petit traité de Théorie critique, Paris, Gallimard, Nrf essais.
- Hubert, H-O. (2006). Un nouveau passeport pour l'accès aux droits sociaux : le contrat, Bruxelles, Ed. des Facultés Universitaires ND de la Paix et la Charte, collection Droit en mouvement.
- Ion, J. (2005). Le travail social en débat(s), Paris, La Découverte.
- Jeanson, F. (1990). « Eléments pour une définition de l'éthique de la psychiatrie », Perspectives, n°14.
- Karsz, S. (2011). Pourquoi le travail social ? Définition, figures, clinique, Paris, Dunod.

Lebrun, J.P. et E. VOLKRICK (2005). Avons-nous encore besoin d'un tiers ?, Paris, Erès.

--- (1994). Les grands entretiens du Monde, Tome 2, Ed. Le Monde.

--- (2004). «Formation des assistants sociaux et réalités professionnelles », L'Observatoire, n°41.

Maesschalck, M. (1994). Pour une éthique des convictions, Bruxelles, De Boeck.

Maesschalck, M. (2006). « Solidarité et apprentissage social », dans G. Vincent (sous la direction de), Hospitalité et solidarité. Ethique et politique de la reconnaissance, Strasbourg, Presse Universitaire de Strasbourg, 257-282.

Maesschalck, M. (2009). Éthique et gouvernance, Les enjeux actuels d'une philosophie des normes, Olms, Hildesheim/Zürich/New York.

Paturet, J-B. (2001). « L'intervention sociale : au nouage de l'éthique et du politique », dans R. Puyvelo (sous la direction de), Penser les pratiques sociales. Une utopie utile, Paris, Erès.

Ricoeur, P. (1985). « Avant la loi morale, l'éthique », Encyclopedia Universalis.

Ricoeur, P. (1985b). « Ethique et politique », Esprit, n°101.

Ricoeur, P. (1990). Soi-même comme un autre, Paris, Seuil.

Rosanvallon, P. (1995). La nouvelle question sociale. Repenser l'État-Providence, Paris, Seuil.

Soulet, M-H. (2005). « Une solidarité de responsabilisation », dans J. Ion (sous la direction de), Le travail social en débat(s), Paris, Éditions La Découverte, 86-103.

Stengers, I. (1993). L'invention des sciences modernes, Paris, La Découverte.

Taylor, C. (1994). Le malaise de la modernité, Paris, Cerf, Humanités.

Taylor, C. (1998). Les sources du moi, Paris, Seuil.

Vielle, P., P. Pochet et I. Cassiers (2005). L'État Social Actif. Vers un changement de paradigme ?, P.I.E., Peter Lang.

CHAPITRE 5

Repenser la formation à l'éthique des futurs travailleurs sociaux à l'UQAM : Témoignage d'une démarche collaborative de refonte du cours, et des pistes pédagogiques qui s'en dégagent

par Francine Cytrynbaum, chargée de cours, Carine Dierckx, chargée de cours et Audrey Gonin, professeure, École de travail social, Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Cet article traite d'un projet de refonte du cours d'éthique dans la formation du baccalauréat en travail social à l'UQAM afin de mieux outiller les étudiants à répondre aux défis du travail social contemporain et à leurs enjeux éthiques. En effet, la complexification du champ du travail social, les changements récents de certains cadres institutionnels de l'intervention sociale et de la formation des travailleurs sociaux, ainsi que les réflexions, les bilans de l'enseignement et les lectures, ont amené une équipe d'enseignantes à s'engager dans cette refonte. Cette démarche a aussi été une occasion de se ressourcer intellectuellement, de partager des expertises, des questionnements et des idées pour les personnes impliquées. Bien que le projet soit encore en cours, il s'agit d'un premier partage de la démarche au niveau du processus, des contenus et des orientations à donner au cours.

MOTS-CLÉS

Travail social, éthique, déontologie, formation, pratiques pédagogiques

INTRODUCTION : POURQUOI UN TEL PROJET ?

Le cours TRS2550 *Déontologie du travail social en milieux institutionnels et communautaires* est un cours obligatoire du programme de baccalauréat en travail social à l'université de Québec à Montréal (UQAM). Il est offert en deuxième année et fait également partie du programme de propédeutique. Il s'agit d'un cours transversal dans la formation des futurs travailleurs sociaux, tant au niveau des thématiques abordées que des approches du travail social ou encore des milieux de pratiques

concernés. Les auteurs - la professeure-pivot¹ ainsi que deux chargées de cours - sont l'équipe actuelle en charge de l'enseignement du cours. Nous avons souhaité nous concerter afin de revoir les objectifs, la structure et les contenus, ainsi que l'intitulé et le descripteur du cours.

Différentes raisons ont motivé cette mise à jour. Depuis 15 ans, date à laquelle le dernier descripteur a été rédigé, le cours a évolué sur la base des connaissances et des ressources disponibles. D'autre part certains cadres institutionnels (locaux ou plus généraux) de l'intervention sociale et de la formation des travailleurs sociaux ont changé, ou sont en cours de transformation. Nous avons intégré à notre réflexion les nouvelles normes d'agrément de l'Association canadienne pour la formation en travail social (ACFTS), qui accrédite les programmes universitaires en travail social, et plus localement, l'évaluation en cours du programme de formation à l'UQAM, en vue de positionner le cours vis-à-vis de ces transformations en cours ou à venir. Les axes développés au sein du cours intègrent depuis longtemps la déontologie dans une perspective et une démarche éthiques plus larges, ce qui a motivé également de revoir l'intitulé du cours, afin d'être plus fidèle à cette optique.

Nous avons donc souhaité dans ce projet, pour les différentes raisons évoquées, et en tenant compte des changements contextuels, relancer la réflexion sur les finalités et les priorités à donner à un tel cours, en articulation avec l'ensemble du programme, de même que sur le dispositif pédagogique à mettre en place. Nous avons souhaité réfléchir, notamment, sur l'articulation à envisager entre aspects théoriques, méthodologiques et pratiques. Enfin, nous avons révisé l'intitulé du cours et avons élaboré un nouveau descripteur ainsi que des outils pédagogiques communs, de manière concertée.

Notre objectif dans cet écrit est de partager un processus de réflexion et de construction encore en cours, et les points principaux qui en ressortent aujourd'hui. Nous avons basé ce texte sur une présentation faite par les trois auteures dans le contexte d'un colloque à l'ACFAS, *Pratiques pédagogiques novatrices dans les programmes de formation*

1 Tel qu'indiqué dans le rapport d'évaluation du programme de baccalauréat remis à l'Association canadienne pour la formation en travail social : "Le rôle de professeur.e pivot est perçu non seulement comme un moyen de soutenir les enseignant.e.s dans leurs tâches, mais aussi comme une des ressources-clés qui facilitent la cohérence entre les différents groupes d'un même cours." (2012, p.111)

universitaire en travail social, le 8 mai 2013, en le complétant par certaines informations issues des étapes plus récentes de notre travail collaboratif. Après une brève présentation du déroulement de notre démarche et une synthèse d'éléments-clefs du contexte institutionnel et politique que nous avons jugés importants à prendre en considération, nous développons ici les principaux acquis de nos recherches et de notre élaboration collaborative du cours, en résumant les priorités et orientations pédagogiques que nous avons ciblées.

LES ÉTAPES ET LE PROCESSUS DE LA DÉMARCHE : BRÈVE SYNTHÈSE

Une première étape a consisté à développer une analyse sur l'évolution du contexte social et politique des pratiques du travail social au Québec, et des cadres institutionnels qui les régulent (projet de loi 21, normes de l'ACFTS, etc...). Les principaux éléments de cette analyse seront résumés dans la section sur le contexte et les enjeux. Nous avons aussi échangé sur nos expériences d'enseignement respectives au sujet des objectifs ciblés, des contenus abordés, du processus pédagogique, mais aussi du bilan que chacune en fait aujourd'hui (ce qui nous tient à cœur et qu'on souhaiterait maintenir, et ce qu'on souhaite changer).

Afin de nourrir notre analyse et notre réflexion sur des enjeux à travailler, sur les priorités à donner au cours, sur les appuis théoriques et méthodologiques à utiliser, nous avons fait différents types de recherches. Premièrement, tout le long du processus, qui a duré plus d'un an, nous avons fait des recherches bibliographiques et différentes lectures (sur des perspectives théoriques, méthodologiques, des analyses empiriques, des outils pédagogiques, des témoignages, etc.), dont nous avons ensuite discuté ensemble. Le partage des lectures et des pistes qui s'en dégagent a permis de repenser les priorités du cours. Ceci a par ailleurs facilité l'échange d'idées, de questionnements, d'observations, de pratiques et d'outils pédagogiques.

Deuxièmement, nous avons aussi, dans ces échanges, partagé nos propres préoccupations et analyses des enjeux éthiques actuels du travail social, en lien avec

nos expériences et observations respectives. La diversité de nos ancrages et de nos profils a, de ce point de vue, été d'une grande richesse².

Troisièmement, nous nous sommes questionnées sur la place du cours dans la formation et son articulation avec les autres dimensions de la formation. En lien avec la réforme du programme en cours, et avons eu un échange à ce sujet avec la directrice de programme.

Quatrièmement, nous avons recherché des informations concernant l'organisation de ce type de cours dans d'autres universités québécoises et canadiennes. Nous avons ainsi eu des échanges avec des enseignants de six écoles de travail social au Québec, en Ontario et au Nouveau-Brunswick, dont 5 offrent des cours de déontologie ou éthique.³ Notre intérêt était d'avoir des informations à propos des approches pédagogiques, de l'organisation des cours (leur contenu, le moment où ils sont donnés dans la formation, le nombre d'étudiants par classe, le type de lectures, les approches choisies), mais aussi de partager des préoccupations et réflexions avec ces enseignants sur les enjeux actuels de la formation à l'éthique des travailleurs sociaux.

Cinquièmement, nous avons, enfin, créé un dossier partagé reprenant tous nos documents de travail (dossiers, cadres réglementaires, rapports de réunion, d'interviews, etc.), ainsi que des bases de données thématiques d'articles, une boîte à outils pédagogiques, etc.

Nous avons produit, entre autres, des fiches collectives sur les thématiques principales à traiter dans nos cours, et de nombreux outils pédagogiques pour favoriser le développement de savoirs et d'habiletés dans le champ éthique chez la population étudiante ainsi que pour évaluer leurs acquis. Ce processus a également été enrichi par l'opportunité qui nous a été donnée de présenter notre travail en cours, lors du congrès de l'ACFAS en 2013, et par les échanges auxquels cette présentation a donné lieu.

Ces différentes démarches nous ont permis de redéfinir les axes prioritaires communs de notre cours, mais aussi de construire une « culture commune », qui renforce la

2 Variété des secteurs de pratiques et d'ancrage dans l'intervention sociale, variété disciplinaire, diversité des origines.

3 L'Université de Montréal, l'Université McGill, l'Université de Moncton, l'Université de Sherbrooke, l'Université du Québec en Outaouais et l'Université Laval.

cohérence pédagogique du cours, tout en maintenant une diversité possible d'approches et de méthodes. Enfin, ces démarches nous ont également permis de poser les bases pour une collaboration future. À ce stade, nous avons réécrit le descripteur du cours, qui a été soumis au comité de programme, et nous prévoyons rédiger un syllabus-cadre donnant une trame commune à nos enseignements.

CONTEXTE ET ENJEUX

Plusieurs éléments du contexte actuel du travail social, porteurs d'enjeux importants pour l'orientation des pratiques, sont selon nous nécessaires à prendre en considération afin de repenser le contenu du cours et ses objectifs prioritaires.

L'évolution des politiques sociales et la réforme des CSSS

Les réformes récentes des politiques sociales au Québec, marquées par un changement de paradigme politique et des nouvelles formes de régulation⁴, transforment significativement les manières d'envisager le rôle des travailleurs sociaux (Bellot et al, 2013). On est ainsi passé progressivement d'un État-Providence, basé sur des droits inconditionnels et sur un principe assurantiel, à un « État social actif », introduisant un certain nombre de conditions à l'obtention de droits sociaux, par l'« activation », la responsabilisation des destinataires des services sociaux (Franssen, 2008). Cela se traduit régulièrement, pour les personnes intervenantes, par le passage d'une obligation de moyens à une obligation de résultats (Gonin, Grenier et Lapierre, 2012).

Ce nouveau paradigme s'articule à un autre modèle ou paradigme, qui s'inscrit dans le même type de logique, celui de la « nouvelle gestion publique (NGP) ». Cette dernière, introduite progressivement dans les politiques sociales au Québec depuis les années 1990 et dont la loi 25, à l'origine de la fusion des CLSC dans les CSSS est un des piliers (Larivière, 2005 ; Bourque, 2009), tranche avec le modèle classique de l'État social. L'offre de services devient de façon générale beaucoup plus normalisée, formatée par divers cadres et référentiels, alors qu'auparavant les CLSC adaptaient davantage leur offre de services aux particularités de leur territoire et des demandes et

4 Qui marquent aussi les autres politiques publiques, au Québec comme ailleurs, sous des formes variables selon les contextes et les domaines.

besoins qui s’y exprimaient (Bourque, 2009). La réforme qu’elle introduit est marquée par de nouveaux choix organisationnels: décentralisations, partenariats publics/privé, ententes de gestion, nouvelles hiérarchies et divisions du travail au sein des organisations, reddition de comptes à tous les échelons, etc. Dans la foulée de ces transformations, les objectifs sont ciblés en termes de résultats chiffrés à atteindre, les prestataires de services sont responsabilisés quant à l’atteinte des résultats (imputabilité), les pratiques et processus sont de plus en plus standardisés (Bourque, 2009 ; Couturier et al, 2013 ; Dierckx et Gonin, à paraître). Le secteur communautaire est fortement touché également par ces transformations, notamment par le poids des fondations privées dans les priorités et les critères de subvention définis (Iris, 2013 ; RQ-ACA, 2009).

Les nouvelles priorités dans le système⁵ de santé et de services sociaux⁵ et les transformations organisationnelles qui s’y adossent ont des effets nombreux (variable selon les contextes et les acteurs), sur le « professionnalisme » (Demailly, 2008; Dierckx, 2014), sur les formes d’expertise et sur les pratiques des travailleurs sociaux : ces effets concernent leurs orientations et leurs significations, leur « sens », non sans provoquer des tensions et malaises au sein de la profession, dont la « souffrance morale » (Gonin, Grenier et Lapierre, 2013) et des réactions politiques (Dierckx et Gonin, à paraître). On assiste à des tensions croissantes entre les logiques de système (et les valeurs qu’ils promeuvent) et les références et positionnements éthiques traditionnellement portés par ce type de profession.

Il y a donc de nouveaux défis importants pour l’intervention sociale, en lien avec les nouvelles orientations introduites par les politiques sociales récentes dans les différents secteurs de pratique, qu’ils soient institutionnels ou communautaires. Il est donc essentiel, selon nous, de prendre ces transformations en considération dans la formation en éthique des étudiants, afin de leur donner une prise sur les enjeux qu’elles soulèvent, tant en termes de compréhension que de moyens d’action.

5 Dans les CSSS, il s’agit de la responsabilité populationnelle, l’accessibilité, la « qualité » et la visée de performance selon des critères managériaux.

Le projet de loi 21

Le projet de loi 21⁶, adopté récemment, redéfinit les champs d'exercice de diverses professions. Le champ d'exercice du travail social est circonscrit de la manière suivante :

Évaluer le fonctionnement social, déterminer un plan d'intervention et en assurer la mise en œuvre ainsi que soutenir et rétablir le fonctionnement social de la personne en réciprocité avec son milieu dans le but de favoriser le développement optimal de l'être humain en interaction avec son environnement (Assemblée Nationale, 2009 :4).

L'information, la promotion de la santé, la prévention du suicide, de la maladie, des accidents et des problèmes sociaux font également partie de l'exercice de la profession auprès des individus, des familles et des collectivités (OTSTCFQ, Cadre de référence sur l'évaluation du fonctionnement social, 2011).

La loi réserve aussi à certains professionnels (en partage ou de façon exclusive) la pratique d'activités qui sont considérées à haut risque de préjudice⁷, les « actes réservés ». Il s'agit notamment, pour les travailleurs sociaux, d'actes tel que l'évaluation en lien avec un trouble mental ou neuropsychologique; en matière de garde d'enfants et de droits d'accès, d'adoption ; en lien avec une décision de la DPJ, du tribunal de la jeunesse ; pour déterminer des services de réadaptation et d'adaptation en cas de retard de développement ; ou encore de l'utilisation de mesures de contention et d'isolement.

Ces nouvelles normes ont des impacts importants sur la pratique des intervenant-e-s. En particulier elles conduisent à devoir être, dorénavant, diplômé en travail social et

6 Celle-ci « modifie le Code des professions afin de prévoir une redéfinition des champs d'exercice professionnels dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines pour, notamment, la profession de psychologue, de travailleur social, de thérapeute conjugal et familial, de conseiller d'orientation et de psychoéducateur (...) La loi établit aussi pour les membres de certains ordres professionnels une réserve d'exercice pour des activités à risque de préjudice dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines. » (Office des professions, 2013).

7 Deux critères ont guidé les experts du comité Trudeau afin d'identifier les activités devant être réservées à certains professionnels : le risque de préjudice et la formation liée au degré de complexité que comportent les activités, critère sous-tendant que seules les personnes ayant les compétences pour accomplir une activité sont habilitées à le faire.

membre de l'ordre professionnel pour exercer ces activités. La nature sensible de ces actes, qui ont un impact important sur la vie et les possibilités d'avenir des personnes qui sont sous l'effet de ces mesures rend la réflexion éthique d'autant plus nécessaire, au-delà des normes établies et des guides de pratiques existants.

Nous avons donc envisagé différentes manières d'intégrer ces nouveaux cadres institutionnels dans le cours. Plusieurs des thèmes abordés de façon prioritaire dans le cours sont liés à ces activités « réservées », comme la question de l'inaptitude et les mesures de protection, ou encore la contention, qui renvoient à des tensions entre protection et autodétermination, entre sécurité et liberté.

Transformations plus globales

L'encadrement de plus en plus serré des pratiques, au-delà des nouvelles orientations politiques décrites précédemment, peut être mis en lien avec le contexte sociétal d'une "phobie" du risque. Or, la peur du risque a souvent pour conséquence de restreindre des libertés individuelles et collectives (Bourgeault, 2004), par exemple, la réaction à la « menace terroriste », règles de sécurité incendie, etc. Par ailleurs, cette moindre tolérance au risque peut restreindre le champ de la réflexion éthique, car celle-ci correspond à une certaine prise de risque. La démarche d'interprétation et d'interrogation de repères normatifs comprend une part d'incertitude. Il s'agit d'oser se lancer dans une démarche dont l'issue n'est pas prédéfinie. Aussi, elle peut amener à questionner nos normativités, quand elles deviennent des barrières nuisant à une réponse adéquate aux besoins de nos clients.

PRINCIPAUX ACQUIS DE LA DÉMARCHE

Clarification de la démarche de formation

Il y a de nombreuses façons possibles d'envisager la formation éthique et son articulation avec la déontologie. Johanne Patenaude (1997; 2000) a réalisé, il y a quelques années, une étude comparative des voies de la formation éthique chez les professionnels au Québec. Elle identifie 4 grands modèles d'intervention des formateurs (Patenaude, 2000): 1) une approche comportementale, centrée sur un apprentissage formel des normes, et visant à rendre les conduites conformes aux attentes de la profession; 2) une approche visant la création de nouvelles attitudes (à

partir d'une fibre morale intime à éveiller chez chacun); 4) une approche déontologique, dont le but est de respecter les normes, standards et procédures, et où l'apprentissage est centré sur les capacités de déduction et d'application aux cas particuliers; enfin, 4) une approche principielle, très répandue aux USA, dont le but est d'identifier dans sa pratique, la nature des conflits éthiques, et de légitimer sa décision selon le principe qui doit prévaloir. Il s'agit ici d'un modèle davantage réflexif, la relation entre cas et principe n'étant pas fixée a priori. Il entraîne à une réflexion sur le sens de sa pratique, et sur les impacts de sa décision sur l'autre.

Au-delà de ces 4 grands modèles, Patenaude (2000) voit l'émergence d'un nouveau modèle d'intervention éthique, utilisé dans certaines formations. Un modèle collaboratif, lui aussi réflexif, qui part des problèmes de l'action quotidienne du professionnel, intègre la sensibilité au raisonnement, et des habiletés relationnelles, en priorisant le dialogue et la délibération en contexte. L'action y féconde la théorie, et le but est de favoriser un choix d'intervention responsable et cohérent, malgré l'incertitude.

C'est ce dernier modèle, largement popularisé depuis dans diverses formations au Québec, grâce notamment au manuel de G.A. Legault (1999), et élargi par d'autres repères théoriques et méthodologiques, que nous avons privilégié dans nos cours depuis plusieurs années. Cet élargissement est venu du constat que la méthode de Georges Legault présentait des limites pour traiter d'aspects plus structurels ou politiques souvent engagés dans les questions éthiques, mais aussi pour prendre en considération des dimensions développées par l'éthique du *care*, et pour mieux articuler la formation à l'éthique aux enjeux actuels du travail social. Les questions éthiques se jouant à un niveau organisationnel (Gonin et Jouthe, 2013), par exemple, peuvent difficilement être prises en charge dans ce cadre.

Nous souhaitons donc approfondir et élargir les objectifs et les méthodes pédagogiques de la délibération éthique dans nos cours. Intéressées également par l'évolution des pratiques des enseignants en travail social, par leur propre réflexion sur leur cours, et sur la façon de l'articuler au contexte actuel du travail social, nous avons donc, comme évoqué dans le premier point, parlé à différents enseignants de cours d'éthiques, dans des universités québécoises et canadiennes.

S'inspirer d'ailleurs

Les discussions entre nous ont été très instructives, et ont par ailleurs permis de partager des idées et des outils. Nous avons découvert des pratiques très différentes d'une université à l'autre, et avons appris que certaines écoles de travail social n'offraient pas de cours d'éthique ou de déontologie en tant que tels (la formation dans ce domaine étant alors, dans certains cas, donnée dans des séminaires de pratiques ou dans des cours de méthodologie).

Parmi les cinq universités qui offrent ce type de cours, nous avons observé que chaque cours a sa spécificité, et peut être offert à différents moments de l'apprentissage : avant un stage de fin d'études, entre deux stages, ou encore parallèlement au stage. La taille des groupes est très variable aussi. Certaines universités limitent la grandeur des classes pour assurer une meilleure participation des étudiants, d'autres offrent des présentations ou réunissent les étudiants en grand groupe pour les exposés magistraux, puis divisent le groupe en petits ateliers interactifs pour des apprentissages plus participatifs. Une université propose le cours en ligne, et après avoir transmis quelques bases théoriques, s'inspire largement de la méthode de délibération éthique de Georges Legault dans son dispositif, les étudiants délibérant alors en petit groupe. Certains enseignements privilégient une approche de l'éthique plutôt légaliste, jumelée avec la réflexion critique, tandis que d'autres mobilisent le dialogue socratique comme méthode pédagogique afin d'encourager la capacité de réflexion chez les étudiants. Toutefois, les cinq cours incluent divers types d'exercices de réflexion sur des scénarios de pratique.

Les entrevues ont ainsi alimenté nos discussions, car chaque programme offre des modèles d'enseignement différents, des lectures diverses et des méthodes d'évaluation intéressantes. Nous avons trouvé dans ces échanges une grande ouverture des collègues au partage des idées, des ressources et des matières.

S'inspirer mutuellement

Suite au partage de textes jugés pertinents par les unes et les autres, des nouveaux matériaux ont été introduits dans notre boîte à outils collective. Le partage de nos expériences respectives dans les cours précédents a permis d'identifier certaines

priorités importantes pour la suite, à partir du bilan que chacune a pu faire concernant ce qu'elle souhaitait maintenir ou changer, et des discussions qui s'en sont suivies.

Nous nous sommes ainsi rejointes sur la visée centrale de réflexion et de questionnement dans le cours. Également, on s'accorde sur l'importance et l'intérêt de faire des liens avec l'expérience, tout en donnant une place au théorique, et à la conceptualisation. Nous avons repéré des axes théoriques porteurs, et la place à leur donner dans le cours. Nous avons également décidé de prioriser une transversalité dans les questionnements abordés et de donner des outils de réflexion, d'analyse et d'orientation généralistes, afin de pouvoir, au sein d'un seul cours, travailler des situations et domaines de pratiques divers, compte tenu des milieux variés dans lesquels les travailleuses et travailleurs sociaux sont appelés à intervenir. Aussi, nous avons conclu que l'utilisation d'une grille de délibération a ses limites, si elle ne s'inscrit pas dans une démarche de réflexion plus globale. Il est ainsi souhaitable de s'échapper du cadre ou de l'élargir si celui-ci ne permet pas de prendre en considération des aspects pertinents pour orienter l'action.

Un autre souhait est ressorti de façon unanime. Il s'agit de l'importance du maintien, dans le dispositif pédagogique, des projets de groupe qui exigent une délibération éthique. Nous avons précisé que celle-ci peut porter sur une situation précise ou un problème social plus structurel ou organisationnel. À ce sujet, nous souhaitons aussi articuler les enjeux éthiques avec des enjeux sociopolitiques plus larges, et proposer des outils de réflexion et de délibération qui permettent d'aborder des questions micro, méso et macrosociales. Ceci afin d'aider à des prises de position ou à des décisions concrètes dans ces différents types de problèmes, à ces différents niveaux du social.

Plusieurs outils de délibération, utilisés précédemment dans nos cours par les étudiants ont ainsi été partagés, et notre analyse de leurs points forts et faibles nous ont conduites à privilégier le choix de donner différentes grilles, et de travailler sur la nécessité de dépasser un usage scolaire en les « nourrissant » ou en les prolongeant par des apports plus théoriques, analytiques dans le domaine de l'éthique ou des politiques sociales (différentes perspectives éthiques, conceptualisations, analyses plus générales ou plus ciblées sur des enjeux éthiques/sociétaux contemporains). La population étudiante est également invitée à en évaluer la pertinence « à l'usage », en lien avec les questionnements posés par la situation concrète et ses enjeux. Le cours, les textes du

recueil, certaines recherches complémentaires par les étudiants, les discussions en classe sont donc des supports importants pour travailler la cohérence et le sens d'une délibération.

Créer notre vision

Toutes ces étapes, ainsi que beaucoup de discussions passionnées entre nous ont produit de nombreuses idées et pistes de réflexion. Nous en avons dégagé, en termes d'orientations pédagogiques, trois priorités essentielles pour notre cours.

Premièrement, nous avons identifié comme objectif transversal et central du cours la construction d'un sujet éthique, qui a la capacité de questionner ses préférences morales ainsi que les normativités sociétales, pour trouver progressivement - par la réflexion, la recherche d'informations et le dialogue - la voie d'un positionnement justifiable. Au-delà de l'utilité de cette démarche pour faire un bon usage des actes réservés, elle est importante pour identifier des limites protectrices pour l'autre et pour soi-même, et pour prendre en compte les enjeux éthiques liés au différentiel de pouvoir existant entre travailleur social et usager, les enjeux liés à l'affectivité, les relations duales, etc. Nous identifions donc une centralité de la distance critique et du questionnement. Un objectif important est d'amener la population étudiante à entrer dans une réflexion critique vis-à-vis des normes et des pratiques existantes.

Deuxièmement, nous proposons d'élargir notre regard sur l'éthique pour éviter d'avoir une compréhension de l'éthique exclusivement centrée sur la délibération des cas cliniques individuels. La place de l'organisationnel et des enjeux de niveaux systémiques et structurels est identifiée comme une dimension importante de questionnement et de l'action éthique.

Finalement, troisièmement, nous identifions que dans l'enseignement de l'éthique, il y a un défi important d'articulation de la théorie à la pratique. Plus concrètement, discuter des exemples concrets qui touchent l'éthique dans le monde de travail social, identifier nos valeurs et les valeurs de nos usagers, nos institutions, notre profession n'est pas suffisant. Par ailleurs, se référer à des valeurs dans un discours peut être déconnecté de ce qu'on fait concrètement, et masquer des effets ambivalents des pratiques. Au-delà de l'intention, la démarche éthique implique donc d'examiner précisément comment une

valeur ou une règle peut s'actualiser dans l'action. Ce passage d'une notion abstraite (justice, autodétermination, etc.) à l'action concrète est loin d'aller de soi. Il est à penser et à nommer, pour ne pas en rester aux vœux pieux, ou à une argumentation peu incarnée. Au-delà de notre réflexion sur le contenu du cours, nous avons eu un questionnement sur la place de l'éthique, plus globalement, dans la formation en travail social. Nous avons déjà commencé une prochaine étape soit celle d'explorer comment assurer une transversalité thématique dans d'autres cours du programme de baccalauréat et une intégration des savoirs et habiletés acquis dans la pratique.

CONCLUSION

L'un des principaux intérêts de notre démarche est d'avoir réfléchi collectivement sur notre enseignement, ses finalités et ses modalités. Ce travail se fait généralement en solitaire; or la réflexion collective à ce sujet a permis de préciser différents aspects de notre enseignement (ses finalités en particulier) et d'envisager d'autres moyens pour les atteindre. Le fait d'avoir à nommer ce que nous faisons, et pourquoi, a conduit à approfondir et clarifier la réflexion à ce sujet. En d'autres termes, ceci nous a amenées à être réflexives.

Pour nous, l'éthique est une dimension de la pratique, non un domaine d'action ou de pensée dissocié d'autres aspects tels que les repères théoriques ou méthodologiques. Elle est ainsi transversale à toute la formation. Par ailleurs, elle ne peut se limiter à une résolution de problème. Nous avons cherché à identifier, dans cet article, les lignes directrices qui se dégagent à partir des diverses explorations et discussions effectuées au cours de cette démarche. Nous poursuivons notre réflexion sur les modalités pédagogiques permettant d'articuler au mieux le cours avec la pratique du travail social, et avec les autres cours, tout en rejoignant les étudiants dans leurs propres questionnements.

RÉFÉRENCES

- Assemblée Nationale (2009). *Projet de loi 21. Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*. Éditeur officiel du Québec. En ligne, http://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/14_%20oi%2021.pdf. Page consultée le 7 mai 2014.
- ACFTS (2012). Normes d'agrément, Ottawa, CASWE-ACFTS.
- Bellot, C., M. Bresson, M. et C. Jetté, C. (2013). *Le travail social et la nouvelle gestion publique*, Québec, PUQ.
- Bourgeault, G. (2004). «Entre la sécurité et la liberté. Dit et contredit : tensions et contradictions», dans Guy Bourgeault (sous la direction de), *Éthiques. Dit et non-dit, contredit, interdit*, Sainte-Foy, PUQ, 45-71.
- Bourque, D. (2009). Transformation du réseau public des services sociaux et impacts sur les pratiques des intervenants sociaux au Québec, *Cahier du CRCOC*, n° 7.
- Couturier Yves et al. (2013). « La nouvelle gestion publique en santé et services sociaux et l'émergence de la gestion de cas », *Éducation et sociétés*, 2 (32), 109-122.
- Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion
- Dierckx, C et A. Gonin (à paraître). « Tensions éthiques dans le travail social aujourd'hui : au-delà des malaises récurrents, de nouveaux enjeux », dans L. Bégin et J. Centeno (sous la direction de), *Les loyautés multiples. Mal-être au travail et enjeux éthiques*.
- Dierckx, C. (2014) « Penser les conditions et enjeux de la réflexivité dans les pratiques professionnelles aujourd'hui : l'apport de Charles Taylor », dans M. Fourdrignier, F. Tschopp, et Y. Molina (sous la direction de), *Dynamiques du travail social en pays francophones*, Genève, IES Editions.
- Franssen, A. (2008). De la critique de l'activation à la démocratisation de l'action sociale, *Politique*, HS, n° 9, 70-83.
- Gonin, A., J. Grenier, J. et J.A Lapierre (2012). Impasse éthiques des politiques sociales d'activation, *Nouvelles pratiques sociales*, 25(1), 166-186.
- Gonin, A.; Grenier, J. et J.-A. Lapierre (2013). «La souffrance éthique au travail : L'éthique du care comme cadre d'analyse critique et comme prospective dans le champ de la santé et des services sociaux», *Reflets, Revue d'intervention sociale et communautaire*, 19(2).
- Gonin, Audrey et E. Jouthe. (2013). «Éthique et travail social : enjeux, concepts et aspects méthodologiques», dans E. Harper et H. Dorvil (sous la direction de), *Le travail social : théories, méthodologies et pratiques*, Québec, PUQ, 69-88.

- IRIS. (2013). Les organismes communautaires au Québec. Financement et évolution des pratiques, Rapport de recherche, mai 2013.
- Larivière, C. (2005). Les risques de la nouvelle gestion publique pour l'intervention sociale. *Interaction communautaire*, 70, 13-16.
- Legault, G.A., (1999). Professionnalisme et décision éthique. Manuel d'aide à la décision responsable, Sainte Foy, PUQ.
- Office des professions du Québec (2013). Loi modifiant le code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines. Guide explicatif. Québec, Office des professions du Québec.
- OTSTCFQ (2011). Cadre de référence sur l'évaluation de fonctionnement social. En ligne : <https://www.otstcfq.org/docs/cadres-de-referance/cadre-de-referance-ts.pdf?sfvrsn=1>, page consultée le 7 mai 2014.
- OTSTCFQ (2012). Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux. En ligne, <http://www.otstcfq.org/docs/cadres-et-guides-de-pratique/nouveau-r%C3%A9f%C3%A9rentiel-ts-2012-19-07-2012-final.pdf?sfvrsn=0>, page consultée le 7 mai 2014.
- Patenaude, J. (1997). « Apprendre un code ou amorcer une démarche éthique ? » dans G. A. Legault (sous la direction), *Enjeux de l'éthique professionnelle*, Tome 2., Sainte-Foy : PUQ, 119-138.
- Patenaude, J. (2000). « L'intervention en éthique : contrôle moral ou support réflexif ? » dans A. Lacroix et A. Létourneau, *Méthodes d'intervention en éthique appliquée*, Saint-Laurent, Fidès, 23-29.
- RQ-ACA (2009). Questions de gouvernance démocratique : les organismes communautaires, l'État et les fondations privées. Mémoire sur le projet de loi 7 instituant le fond pour le développement des jeunes enfants, présenté le 7 avril 2009 à la Commission des affaires sociales.

PISTES POUR FAVORISER LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Chapitre 6

Modes d'articulation entre travail, recherche et formation. Entre meilleures pratiques et pratiques réflexives, peut-on orienter la formation vers le développement d'un métier?

par Audrey Gonin, professeure, École de travail social, Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Dans le champ de l'intervention sociale, les modes d'articulation entre pratique professionnelle, recherche et formation font actuellement l'objet de deux principales propositions : celles formulées par la perspective des « meilleures pratiques », d'une part, et par la perspective des « pratiques réflexives » d'autre part. L'une et l'autre feront dans un premier temps l'objet d'une présentation synthétique, à partir de laquelle nous examinerons les limites qu'elles présentent toutes deux, en particulier quant au fait de rendre compte de la pluralité des définitions et des orientations pratiques qui peuvent être données à l'intervention sociale. Le second temps, basé sur des données empiriques, examinera comment des résultats de recherche peuvent ancrer, nourrir et orienter une formation professionnelle orientée vers le développement d'un métier (Clot, 2007). Ce propos sera basé sur des observations et analyses issues de recherches consacrées aux représentations professionnelles d'intervenant-e-s du champ social. Nous illustrerons, en particulier, comment une investigation et une analyse des conceptions et positionnements moraux de ces intervenant-e-s peut informer un enseignement sur l'éthique et la déontologie en travail social, avant d'en tirer des conclusions plus générales pour la mise en œuvre de séquence de formations prenant en compte la pluralité des définitions d'un métier.

MOTS-CLÉS

Travail social, meilleures pratique, pratiques réflexive, représentations professionnelles

INTRODUCTION

Dans le champ de l'intervention sociale, les modes d'articulation entre pratique professionnelle, recherche et formation font actuellement l'objet de deux principales propositions : celles formulées par le modèle des bonnes pratiques, d'une part, et par le modèle des pratiques réflexives d'autre part. Ces grands idéaux-types comportent des

déclinaisons variées et s'inscrivent dans une multiplicité de courants (Groulx, 1994 ; Barbier, 1996), mais ces deux modèles font l'objet de nombreux écrits traduisant l'intérêt particulier qui leur est porté. Le premier temps de cet article sera consacré à une description synthétique des spécificités de ces deux approches, à partir desquelles sera dégagée une troisième proposition, issue du champ de la psychologie du travail : la perspective du développement du métier.

Cette troisième approche consiste principalement en un modèle d'analyse de l'activité (Clot, 1999, 2004, 2007, 2008), mais elle a toutefois des implications sur le plan de la recherche et de la formation pour des métiers tels que ceux du champ de l'intervention sociale. Après avoir rapidement décrit ces implications, la seconde partie de l'article développera ce en quoi peuvent consister des recherches et des temps de formation orientés vers un horizon de développement du métier. Nous illustrerons ces aspects en nous appuyant sur une recherche qui a exploré les sens que des intervenant-e-s sociaux donnent à leur travail, et sur un enseignement qui a été alimenté par les observations et analyses issues de cette recherche.

Dans cet article, il s'agit de rendre compte de l'usage que nous faisons de la perspective du développement du métier, dans une recherche et dans un enseignement dans le champ de l'intervention sociale. Par ce biais, nous espérons apporter une contribution, en particulier, sur la question des usages possibles de ce modèle d'analyse de l'activité dans le domaine de la recherche et de la formation.

MODÈLES D'ARTICULATION ENTRE PRATIQUES PROFESSIONNELLES, RECHERCHE ET FORMATION

Le modèle des bonnes pratiques

Le modèle des bonnes pratiques, basé sur l'épistémologie des données probantes, ou données factuelles (*evidence based practice*), est actuellement le modèle le plus solidement implanté dans l'orientation des politiques sociales et de santé. Comme le soulignent Roy, Litvak et Paccaud : « Depuis la première formulation de l'*evidence-based decision-making*, en 1992, ce courant de pensée a profondément influencé la médecine, puis l'ensemble du champ de la santé, et nous sommes maintenant devant un véritable mouvement scientifique et politique favorable à cette façon d'orienter la

prise de décision dans le domaine de la santé. » (2010 : 79). Cette affirmation, formulée dans le contexte d'une revue de référence pour les cadres travaillant au sein du système de santé et de services sociaux du Québec, est également valable dans le contexte européen et français : en témoignent par exemple l'accroissement du nombre de guides de bonnes pratiques diffusés par l'Union Européenne, et la vocation de « recommandations de bonnes pratiques » donnée au Conseil national de l'évaluation sociale et médico-sociale en France. Ces orientations nationales rejoignent celles d'instances internationales telles que l'ONU, mentionnant que ses normes d'évaluation doivent s'appuyer sur « une évidence bien fondée » (ONU, 2012 : [1]), et l'OMS, formulant ce qui suit au sujet de ses lignes directrices.

L'élaboration de directives mondiales garantissant une utilisation appropriée des données factuelles constitue l'une des fonctions essentielles de l'OMS. (...) Le Comité d'évaluation des directives a été fondé en 2007 pour élaborer et mettre en œuvre des procédures pour la mise au point de directives mondiales. Ces directives doivent être conformes aux meilleures pratiques acceptées sur le plan international, et établies sur une utilisation appropriée des données factuelles (OMS, 2012 : 2)

Le modèle des bonnes ou meilleures pratiques fait donc l'objet d'une large adhésion, à un niveau international. Au-delà du champ de la santé où il s'est initialement développé (Sackett, 1996 ; Elliott, 1998 ; Chwalisz, 2003), ce modèle est aussi mobilisé pour orienter l'action dans le champ de l'intervention sociale. Ce phénomène est illustré par une abondante littérature scientifique (McDonald & Sheldon, 1992 ; Webb, 2001 ; Couturier & Carrier, 2003 ; Debarbieux & Blaya, 2009 ; Cortoni & Lafortune, 2009 ; cf. aussi la ligne éditoriale du Journal of Evidence-Based Social Work, publié depuis 2004), soit favorable, soit critique vis-à-vis de l'usage de cette perspective dans des métiers où, à la différence de la médecine qui agit sur le corps, « l'objet de l'activité est l'activité d'autrui » (Clot, 2007 : 88). Nous reviendrons ultérieurement aux controverses sur la pertinence de l'usage de ce modèle dans le champ de l'intervention sociale, compte tenu de sa spécificité, pour nous centrer dans un premier temps sur les caractéristiques du modèle des bonnes pratiques, en ce qui a trait aux rapports entre pratique, recherche, et formation préconisés à partir de cette rationalité.

Dans le cadre de ce modèle, la conception de l'articulation des trois domaines concernés par l'exercice d'un métier donné peut schématiquement être décrite de la manière suivante : la recherche a pour fonction d'identifier les pratiques qui doivent être mises en œuvre, la formation jouant dans cette perspective un rôle d'interface entre chercheur-e-s et praticien-ne-s, en vue de l'application par ces derniers des pratiques recommandées par les premiers. Par exemple, le Social Work Policy Institute (rattaché à l'association professionnelle regroupant le plus grand nombre de travailleuses et travailleurs sociaux aux États-Unis) se réfère explicitement à l'approche des données factuelles, et indique sur son site internet :

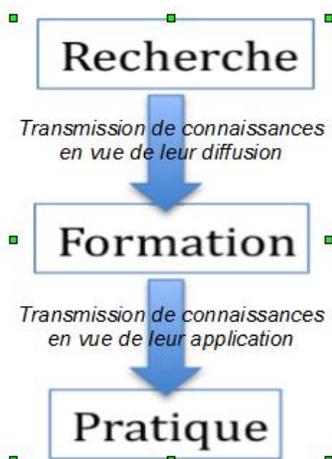
Social work research informs professional practice. Through social work research, the profession can:

- Assess the needs and resources of people in their environments
- Evaluate the effectiveness of social work services in meeting peoples needs
- Demonstrate relative costs and benefits of social work services
- Advance professional education in light of changing contexts for practice... » (SWPI, 2012)

Dans cette perspective, la recherche « informe la pratique » : elle a pour fonction de déterminer quelles sont les meilleures pratiques d'intervention, en s'appuyant sur des données factuelles. L'accent est ici placé sur la logique de la preuve (Paillé, 2012) : « This approach ensures that the treatments and services, when used as intended, will have the most effective outcomes as demonstrated by the research. It will also ensure that programs with proven success will be more widely disseminated (...). » (SWPI, 2012). Sur cette base, le rôle de la formation est de transmettre les connaissances issues du champ de la recherche aux intervenant-e-s (formation continue) ou futurs praticien-ne-s (formation initiale), et également, de les former à actualiser leurs connaissances régulièrement en se tenant informés des développements qui concernent leur champ de pratique. Ceci peut être illustré par le schéma 1.

Schéma n°1

Articulations recherche/formation/pratique
dans la perspective des bonnes pratiques



Il est notable que dans cette perspective, les acteurs des milieux de pratique sont placés en situation d'hétéronomie : ils ne contribuent pas à définir les finalités, moyens d'action et normes régissant leur champ de pratique professionnelle. Si une compétence leur est reconnue quant au fait d'évaluer s'il est judicieux ou pas d'appliquer les recommandations de bonnes pratiques (Sackett, 1996), au regard de la particularité de certaines situations, la détermination des lignes directrices de l'action relève de l'expertise des chercheur-e-s.

LE MODÈLE DES PRATIQUES RÉFLEXIVES

Vis-à-vis de ce modèle, la perspective des pratiques réflexives, telle que proposée par Argyris et Schön (1974) puis Schön (1994), en particulier, constitue une conception alternative de l'articulation entre les champs de la recherche, de la pratique et de la formation. Cette autre grande tendance a rapidement eu un grand succès dans les disciplines des sciences humaines : comme le souligne Tardif (2012), ce succès s'explique en partie par le contexte d'une démocratisation de la formation supérieure, et d'une professionnalisation, en particulier, des métiers visant à enseigner, soigner ou aider. Dans ce contexte, « la professionnalisation entend rompre avec une vision strictement savante de la formation universitaire, en préconisant une formation dont le centre de gravité est l'agir professionnel » (Tardif, 2012 : 59). Une distanciation par

rapport à la logique d'application des connaissances développées par la recherche (Schneuwly, 2012) est donc introduite :

Une fois qu'on a mis de côté le modèle des sciences appliquées qui nous amène à penser que la pratique intelligente est une application du savoir théorique destiné à résoudre des problèmes pratiques, il n'y a alors rien d'étrange à se dire qu'une certaine sorte de savoir est inhérente à un agir intelligent. (Schön, 1994 : 205)

Le modèle des pratiques réflexives tel que développé par Schön s'appuie sur une critique adressée au « modèle des sciences appliquées ». Tout d'abord, une critique est adressée à la rationalité instrumentale et technique (Taylor, 2005) sur laquelle s'appuie le modèle de bonnes pratiques définies dans une logique de la preuve. La standardisation des pratiques ainsi générée suscite en effet une difficulté à prendre en compte la diversité des valeurs, normes et enjeux à l'œuvre dans différents contextes sociaux d'intervention (Webb, 2001 ; Chwalisz, 2003). Également, les théories et méthodes issues des sciences de la matière et de la vie présentent des limites pour prendre en compte la complexité et la part d'indétermination de l'activité développée dans le champ de l'intervention sociale. Ce type d'activité impliquant une appropriation singulière des visées, références et méthodes pouvant être mises en œuvre dans le travail, ainsi qu'un ensemble d'ajustements aux spécificités des situations rencontrées (Deranty, 2009), elle engage plus qu'une seule application de connaissances (Racine, 2007). Dans une distanciation vis-à-vis du premier modèle décrit, la perspective des pratiques réflexives met en avant l'aptitude des intervenant-e-s à analyser une situation et à s'y ajuster par des mouvements d'aller-retour entre observation, expérimentation dans le champ de la pratique et prise de distance réflexive.

Par ailleurs, une autre critique se situe à un niveau éthique et politique :

Tout comme la pratique réflexive prend la forme d'une conversation avec la situation, la relation du praticien réflexif avec son client prend la forme d'une conversation littéralement réflexive. Ici, le professionnel reconnaît que sa compétence technique est enchâssée dans un ensemble de significations. Il attribue à ses clients, ainsi qu'à lui-même, la faculté de s'expliquer, de savoir et de planifier. (Schön, 1994 : 349)

Le modèle des pratiques réflexives remet ainsi en cause une dimension centrale du modèle des bonnes pratiques : le statut d'expert-e de l'intervenant-e (Patenaude, 1997, 1998). Or, ce statut d'expert-e, en tant qu'individu qui serait mieux à même d'identifier les tenants et aboutissants d'une situation donnée, génère des effets de pouvoir (Foucault, 1975) : le pouvoir de qualifier la situation, ses enjeux, ainsi que la conduite, voire les caractéristiques des acteurs qui y sont engagés. La perspective des pratiques réflexives commence ainsi à ouvrir la voie d'une reconnaissance de ces enjeux de pouvoir-savoir.

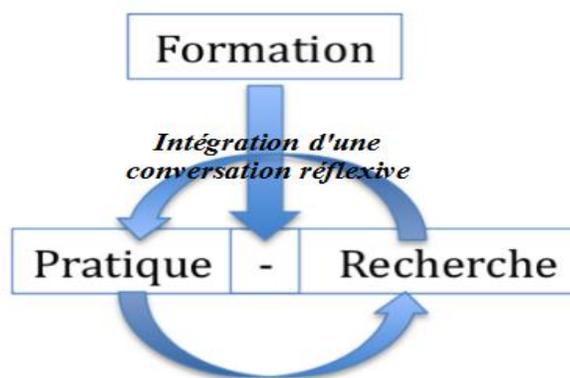
Dans ce modèle, de tout autres rapports entre pratique, recherche et formation sont envisagés :

L'acte de travail devient acte de formation lorsqu'il s'accompagne d'une activité d'analyse, d'étude ou de recherche sur lui-même. La production de savoirs par l'apprenant est alors utilisée comme un outil direct de production de compétences, alors que traditionnellement, dans les systèmes d'enseignement et de formation, les transformations identitaires souhaitées sont considérées comme devant être obtenues, pour l'essentiel, soit par mise à disposition – appropriation de savoirs extérieurs – soit par mise en exercice des savoirs appropriés (Barbier, 1996 : 3).

Comme l'annonce le titre de l'ouvrage de St-Arnaud (1992), *Connaître par l'action*, les savoirs ne sont plus, ou plus seulement produits par une instance externe, mais ils émergent de l'activité sur laquelle est exercée une réflexivité. La formation s'oriente alors vers une préparation des futur-e-s praticien-ne-s à la mise en œuvre la boucle réflexive par laquelle l'action produit des savoirs qui viennent en retour informer la pratique (Vacher, 2011) – cf. schéma 2.

Schéma n°2

Articulations formation/recherche/pratique
dans la perspective des pratiques réflexives



Par rapport au modèle des meilleures pratiques, ce mode d'articulations tend à renforcer l'autonomie des intervenant-e-s, qui sont alors fondés à définir les normes et points de repère donnés à leur activité :

En accumulant les observations, l'acteur découvre que la spécificité de chacune de ses interventions et la variété des situations où il intervient l'amènent à inventer dans l'action son style personnel : tout en pouvant se rattacher - à différents degrés selon les intervenants - à une école ou à une tradition, il se particularise ; il invente sa façon à lui d'intervenir. Il découvre, en définitive, que sa personnalité devient son meilleur outil de travail. (Lhotellier & St-Arnaud, 1994 : 106)

Or, ce type de prises de position a, à son tour, fait l'objet de critiques. En particulier, l'écueil du solipsisme, par lequel les pratiques réflexives ne répondraient que d'elles-mêmes, a été souligné : « Chez Schön, dans tous ses exemples du *Reflective Practitioner*, le praticien se trouve seul face à la situation et applique le schéma général de sa réflexion, transformant son regard sur elle, élaborant des hypothèses, la situation lui répondant » (Schneuwly, 2012 : 79). L'absence de regard extérieur limite en effet la possibilité de questionner les présupposés, les hypothèses ou les choix sur lesquels se fonde l'action. L'autonomie peut alors devenir une autarcie dans laquelle se construit une auto-justification de l'action : D'Cruz fait état de la critique assez radicale formulée

sur cette base et selon laquelle « reflexivity can be used as another device to legitimate the knowledge claims of professionals, rather than question them » (2007 : 78). Clot souligne que les modalités d'intégration d'une conversation réflexive avec les situations rencontrées en cours d'action sont peu explicitées, et ainsi peu ouvertes à un regard tiers :

(...) une remarque de Schön m'a toujours intriguée : « Comment apprend-on, écrit-il, à se servir en virtuose des instruments qui structurent la réflexion en cours d'action ? Le mystère est presque total. Ce serait là un passionnant sujet de recherche » (1994 : 324). Mais au bout de compte, seul, selon lui, le « praticien », devenu « réflexif », possède les clés de ce mystère. » (Clot, 2007 : 87)

Les procédures par lesquelles l'action est réfléchie restant largement implicites, voire imprécises, tout comme le cadre de référence dans lequel se développe la réflexivité. Il est alors difficile de discuter de ce qui justifie – ou pas – les conclusions auxquelles aboutit la « conversation réflexive », selon les termes de Schön (*cf. supra*, 1994 : 349). Or, la clarification des normes sur la base desquelles un savoir est considéré valide, ou pertinent, correspond à des enjeux théoriques et épistémologiques importants. Par ailleurs, la clarification des normes à partir desquelles une action est jugée bonne, ou souhaitable, correspond à des enjeux éthiques et politiques. Ne pas rendre compte des repères normatifs à partir desquels les choix d'action sont opérés, ce qui revient à faire l'économie de leur justification, peut en effet contribuer à occulter les rapports de force traversant les interventions sociales (Couturier, 2000 : 145). Une telle affirmation repose sur l'analyse suivante : les savoirs et les valeurs morales n'échappent pas aux enjeux de pouvoir qui marquent les rapports sociaux¹. La perspective des pratiques réflexives telle que développée par Schön apparaît ainsi comme ne permettant pas, à elle seule du moins, de prendre en compte les conflictualités autour de la définition des critères selon lesquels la pratique est jugée valide, ou éthique. C'est au regard de cette limite, en particulier, que la perspective du développement du métier présente une pertinence.

¹Le lien étroit du moral et du politique tient à l'inscription des valeurs dans un contexte socioculturel qui contribue à définir leurs significations, ces dernières étant liées aux usages des normes morales dans le cadre de rapports sociaux à la fois conflictuels et coopératifs.

LE DÉVELOPPEMENT DU MÉTIER : UN TROISIÈME MODÈLE?

Au sujet de métiers où « l'objet de l'activité est l'activité d'autrui », tels que ceux appartenant au champ de l'intervention sociale, Clot souligne que « le travail impose une responsabilité renouvelée quant à l'«objet» et du coup la définition des tâches est percutée plus qu'ailleurs par des évaluations conflictuelles » (2007 : 88). À la différence de secteurs d'activité tels que la médecine ou l'ingénierie, dont les objets (organes, outils...) et les visées sont définis sans trop de controverses, le secteur du social se trouve, dès ses prémisses, pris dans un réseau de visions philosophiques et anthropologiques divergentes, voire antagonistes, au sujet de la "nature" humaine, des définitions de la vie bonne, des finalités à donner à l'action individuelle et collective, etc. Si la fonction du cœur dans le corps humain fait l'objet de débats, ceux-ci sont sans commune mesure avec ceux qui se développent au sujet de la place occupée par un individu dans une situation donnée (à commencer par : cette place doit-elle être analysée en terme de fonction ?, par exemple). Bref, la prise en compte de cette spécificité de l'activité pousse à interroger le fait de transférer des approches empruntées aux sciences de la vie, comme le modèle des bonnes pratiques tend à le faire, dans des domaines tels que celui de l'intervention sociale. Par ailleurs, ceci conduit à questionner un usage solipsiste et apolitique de la réflexivité, de même que le fait de s'indexer sur une seule intersubjectivité, pour s'inscrire dans une visée d'enrichissement de l'expérience :

À l'opposé d'une approche de l'activité comme invariant opératoire que d'une approche qui la ramène à une simple construction intersubjective, nous pensons qu'il existe une autre voie. (...) C'est l'enrichissement de l'expérience par le sens qu'elle prend dans chacun des contextes d'analyse et d'action qui constitue la loi fondamentale de la dynamique des activités (Clot, 2000 : 145).

Le développement du métier, en tant qu'enrichissement de l'expérience de travail par lequel ont fait « reculer les limites du métier » (2007 : 85), est alimenté par le fait de « l'attaquer ensemble » en confiant, en particulier, « les ressorts de son dynamisme à la « dispute » des professionnels » (p.87). Dans cette perspective, le fait de déployer des controverses au sujet d'un métier participe de sa vitalité et de son renouvellement. En se donnant pour horizon le développement du pouvoir d'agir (p.86), un espace est donné à l'autonomie professionnelle sans vouloir évincer, pour autant, toute prescription de

l'activité. Par ailleurs, loin du solipsisme, la valeur accordée aux disputes d'un collectif de travail fait apparaître l'autonomie comme étant paradoxalement tributaire des dimensions interpersonnelles (discussions avec des collègues par exemple) et transpersonnelles (histoire du métier, plus largement). Le travail collectif par lequel le métier est attaqué, en vue de la réorganisation de la tâche, ouvre en effet le champ des possibles pour chacun et chacune.

Partant de cette conception de l'activité, la formation emprunte la même voie que celle du développement du métier : « la controverse entre anciens autour des gestes professionnels est une trappe d'accès au métier » (Clot, 2007 : 90). En ce qui concerne la recherche, plutôt que de bâtir des standards ou théories dans une visée d'application, elle devrait selon lui s'attacher à étudier « les mécanismes du développement du métier et ses empêchements » (p.89). La recherche sort ainsi d'un mode prescriptif, pour tâcher de se positionner en appui de ces mécanismes. Dans cette perspective, la recherche doit viser à l'enrichissement de l'expérience de travail en rendant compte des controverses qui se déroulent dans le milieu. Afin de dépasser une démarche strictement descriptive, toutefois, la recherche pourra tracer des ponts entre ces controverses et les aspects théoriques ou épistémologiques qu'elles engagent. La recherche pourra également s'engager dans l'analyse des conditions socioculturelles et historiques dans lesquelles se développent les disputes au sujet du métier. Compte tenu du fait que ce type de montées en généralité peut difficilement être réalisé par des gens de métier, qui n'ont pas vocation à le faire dans leur milieu de travail et qui ne disposent pas toujours de la grammaire théorique et méthodologique nécessitée par cet exercice, la recherche peut alors se constituer comme ressource externe qui « devient une source nouvelle d'engagement pour les travailleurs concernés ; jusqu'au moment où elle redeviendra une ressource pour leur action propre » (Clot, 2006 : 30). Ainsi, sans se substituer aux intervenants et intervenantes qui sont les mieux placés pour œuvrer au développement de leur métier, la recherche se veut un appui au développement du métier. Nous allons tâcher d'illustrer ce type de démarche dans le second temps de cet article, et de montrer en quoi ceci s'avère, par ailleurs, pertinent pour alimenter des processus de formation.

DE LA RECHERCHE À L'ENSEIGNEMENT DANS UNE PERSPECTIVE DE DÉVELOPPEMENT DU MÉTIER

Dans cette deuxième section, il s'agit de voir en quoi une démarche de recherche menée au sujet des représentations professionnelles d'intervenants sociaux, puis l'enseignement qu'elle est venue informer s'inscrivent dans une perspective de développement du métier. Nous expliquerons en quoi le parcours suivi correspond à une boucle reliant la pratique, la recherche et la formation : en reversant l'étude de controverses traversant le champ de l'intervention sociale dans un enseignement destiné à de futurs acteurs de ce champ, cette boucle s'inscrit dans une visée d'enrichissement de l'expérience par les différents sens que prend l'activité, telle que décrite par Yves Clot (1999, 2007). Pour ce faire, l'objet et la méthodologie de recherche seront tout d'abord rapidement présentés, à la suite de quoi des résultats traduisant certaines des controverses du champ social seront amenés. Finalement, les usages possibles de ce type de recherche, pour des temps de formation ancrés dans une perspective de développement du métier, seront discutés.

Objet et méthodologie de la recherche servant d'illustration

La recherche mobilisée dans cet article, afin d'illustrer une voie possible d'articulation entre pratique, recherche et formation, a porté sur les représentations professionnelles (Lorenzi-Cioldi, 1991 ; Blin, 1997 ; Piasser et Bataille, 2011) d'intervenants sociaux. Elle a consisté à explorer, de manière large, le(s) sens – en tant que signification et direction – donné(s) à l'activité par des intervenants du champ social, et à analyser leurs ancrages (Doise, 1992) d'un point de vue diachronique (historicité) et synchronique (contexte de l'activité). Dans cette recherche, 13 assistantes de service social (AS) et 14 intervenants sociaux du champ de l'insertion professionnelle (secteur associatif) travaillant dans la région lyonnaise ont été rencontrés lors d'entretiens de recherche non-directifs. Les entretiens ont porté sur la manière dont ils définissaient leur rôle, sur les modalités de leur activité et sur des situations rencontrées au cours de l'exercice de leur métier. Ceci nous a donné l'occasion de prendre connaissance de définitions variables données à l'activité, à ses visées, aux gestes posés dans le quotidien du travail, etc. Au-delà de la variété des discours portés sur le sens de l'intervention sociale, des éléments de controverses se donnaient également à entendre dans l'énonciation. En tant que fruit de discussions et de polémiques internes (Bakhtine, 1970), le monologue a en effet une

dimension dialogique. Au travers de la sollicitation d'une expression de l'expérience, engageant un « développement de la signification de celle-ci sous l'effet de l'interlocution » (Bertone *et al.*, 2009 : 109), les entretiens de recherche ont permis de voir se déployer diverses narrations (MacIntyre, 1977) au sujet du travail. Selon le principe de la triangulation méthodologique (Apostolidis, 2003), l'analyse des données discursives a croisé une analyse thématique (Bardin, 1977 ; Braun et Clark, 2006) et l'utilisation du logiciel Alceste (Reinert, 2001), qui extrait les structures signifiantes d'un texte en repérant des champs lexicaux identifiables par des mots régulièrement utilisés ensemble. Nous avons ainsi pu dégager de grandes tendances dans les discours des intervenants et intervenantes à propos de la définition de leur travail, de l'orientation qui lui est donnée et des valeurs qui y sont associées.

Une recherche s'inscrivant la perspective de développement du métier

Le traitement des données réalisé par le logiciel Alceste² dégage les « mondes lexicaux » (Reinert, 2001) d'un corpus textuel, en regroupant les mots qui sont fréquemment associés dans un même contexte d'énonciation. Sur la base de ces co-occurrences, le corpus est réparti entre différentes « classes », puis le logiciel identifie les formes lexicales les plus représentatives de ces classes. Les tableaux 1 et 2 présentés ci-dessous rendent compte des formes représentatives de deux des classes issues de l'analyse³. Ainsi, dans le tableau 1, les mots « écouter » et « relation », avec

² Cet outil d'analyse de données langagières, s'appuyant sur des techniques lexicométriques, met en évidence les termes qui se trouvent souvent utilisés ensembles au travers de la procédure suivante : le corpus est fragmenté en séquences de texte (« unités de contexte élémentaires » : u.c.e.), au sein desquelles les co-occurrences de mots sont analysées. Ceci permet de mettre en évidence le vocabulaire-type d'énoncés présents dans le corpus (une classe, ou monde lexical), différents réseaux lexicaux étant dégagés en repérant quels mots sont fréquemment utilisés ensemble. Quand les séquences de texte présentant le plus de similitudes du point de vue de leur vocabulaire ont été regroupées, le logiciel calcule quelles sont les formes lexicales les plus représentatives des u.c.e regroupées dans une classe, par un calcul de Khi2. Ici par exemple, les termes « moment » et « écouter » sont les plus représentatifs du corpus regroupé dans la classe 3, qui rassemble 32% du corpus pris en charge dans l'analyse. Le nombre d'u.c.e. indiqué dans le tableau nous renseigne sur le nombre de fois où le terme « écouter » revient dans les u.c.e. regroupées dans la classe 3. Certains mots dont la fréquence est moins élevée correspondent à un Khi2 plus élevé en raison du fait qu'ils sont très spécifiquement utilisés dans le contexte de la classe 3.

³ L'analyse Alceste identifie une troisième classe, dont le monde lexical, qui se caractérise par des termes liés à la famille. Cette classe renvoie principalement à la mission de protection de l'enfance des assistantes sociales, et concerne donc peu les conseillers en insertion rencontrés. Nous avons donc choisi de ne pas la présenter ici, pour alléger le propos qui se veut principalement illustratif, concernant l'usage d'une perspective de développement du métier en recherche.

un Khi2 de plus de 100, sont très représentatifs de la classe 3 : ceci signifie qu'ils sont spécifiquement employés dans la classe 3, même s'ils y reviennent moins fréquemment que le mot « chose », par exemple. Le lexique de la classe permet de constater que les verbes « dire », « aider » et « comprendre » sont souvent employés ensemble.

Les mots regroupés dans la classe 3 rassemblent des propos où le travail consiste à apporter une aide relationnelle. Celle-ci repose en grande partie sur l'écoute, comme l'illustrent les propos suivants :

Avant tout, c'est avoir un lieu où on peut dire les choses. Donc ça veut dire après, nous, être en capacité d'instaurer un climat de confiance. (...) Elles y trouvent en tout cas quelqu'un qui va les écouter, qui peut rebondir sur ce qu'elle dit, qui peut les conforter ou pas, dans ce qu'elles ont pu faire ou mettre en place, qui peut éventuellement leur suggérer... Mais même pas, il y a des fois on a rien à suggérer, juste à écouter et à être présent (Mme Cc., AS, Conseil Général).

Accueillir les gens, écouter leurs demandes, ce qui leur arrive. Je pense que l'écoute... je reviens toujours dessus : écouter bien la personne pour bien la comprendre. (...) Y'a des gens qui sont très très détruits, qui sont au fond du gouffre et pour qui c'est très difficile, et puis faut être vraiment là (Mme J., AS).

L'analyse thématique des entretiens permet d'identifier que l'écoute est envisagée comme activité permettant de comprendre la situation des personnes, mais aussi de leur apporter un support, voire un soulagement, ou encore de susciter des « prises de conscience » :

On est plus, peut-être dans l'accompagnement psychologique.(...) À partir de ce moment-là, où vous prenez en compte sa souffrance et bien, c'est un peu comme un ballon : ça se dégonfle (Mme E., conseillère en insertion).

Ce travail d'aide à la personne, mais plus ce travail de reconstruction, de prise de conscience (Mme F., AS).

L'extrait du dendrogramme de la classe 3 (schéma 3), qui montre les termes les plus fréquemment associés au verbe « écouter », indique qu'il s'agit plus précisément, pour les intervenant-e-s rencontrées, d'écouter la souffrance manifestée dans ce que les « gens » disent.

Tableau 1

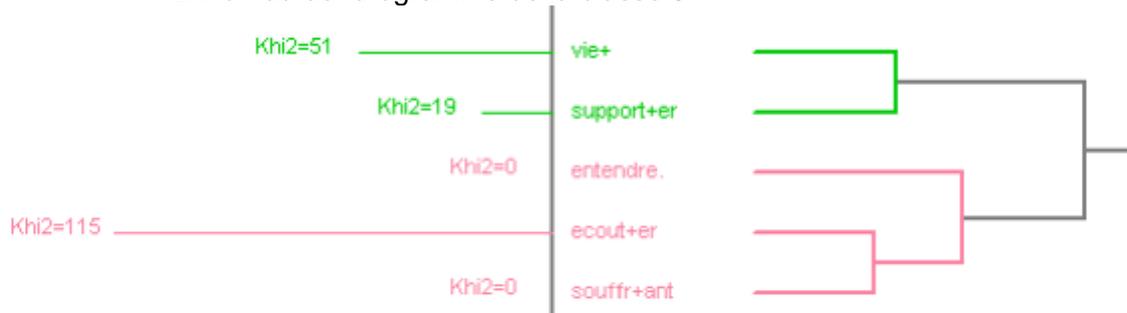
Monde lexical des énoncés regroupés dans la 3^e classe issue de l'analyse

FORMES REPRESENTATIVES DE LA CLASSE N°3

Khi2	nb. u.c.e.	Formes réduites
130.63	165	moment+
115.32	109	ecout+er
103.09	98	relation+
96.08	212	gens
92.31	230	chose+
88.59	149	donn+er
82.19	271	dire+
69.29	93	aid+er
62.41	45	solution+
59.58	64	sens
50.97	80	vie+
47.30	124	fois
46.64	82	import+ant
43.74	61	comprendre.
43.45	122	aide+

Schéma n°3

Extrait du dendrogramme de la classe 3



Il est notable que les propos regroupés dans la classe 3 sont aussi bien issus des entretiens réalisés avec les assistantes sociales (sur les 1630 segments de textes que comprend cette classe, 854 sont issus de leurs propos), que de ceux réalisés avec les

intervenants et intervenantes exerçant dans le secteur de l'insertion de type associatif (776 segments). Il ne s'agit donc pas d'un discours spécifique à l'un de ces groupes.

Par rapport à ce monde lexical, l'analyse Alceste identifie une autre classe qui est caractérisée par le lexique suivant (cf. tableau 2) : « emploi », « insertion », « formation », « poste », « action », « contrat », etc. Ces mots sont clairement reliés à la question du travail : la classe 1 regroupe le discours qui met en avant la visée d'insertion sociale et professionnelle de l'activité. Les intervenants exerçant dans le champ de l'insertion contribuent très largement à cette classe (1869 segments de texte des 2409 qui y sont regroupés, soit les $\frac{3}{4}$), mais les propos des assistantes sociales interrogées s'y retrouvent également. En analysant le corpus propre à celles-ci, une classe comprenant des termes similaires (travail, formation, insertion, contrat, conseil) est également identifiée par le logiciel.

Tableau 2

Monde lexical des énoncés regroupés dans la 1^e classe issue de l'analyse

FORMES REPRESENTATIVES DE LA CLASSE N°1

Khi2 u.c.e. dans la classe Formes réduites

149.95	205	emploi+
100.69	108	insertion+
83.94	132	format+ion
73.87	84	poste+
70.76	108	act+ion
62.05	71	contrat+
59.32	95	projet+
58.02	391	travail<
56.56	66	structure+
51.54	72	parcours
45.37	70	beneficiaire+
43.36	56	refer+ent
36.55	108	conseil<
35.29	32	financ+er
35.13	44	employ+e

Le lexique utilisé dans la classe 1 donne un sens fort différent à l'action : il est ici question d'œuvrer à l'insertion sociale (et professionnelle, plus particulièrement), en déterminant un « projet », un « contrat » qui identifie les étapes d'un « parcours » d'insertion ou de résolutions de problèmes précis. La rationalité mobilisée ici est donc

distincte de celle selon laquelle l'écoute fournie appuie un « cheminement » qui se réalise au fil de « prises de conscience ». Le travail apparaît davantage, dans les énoncés qui caractérisent cette classe, comme une activité technique comprenant des objectifs et des gestes bien circonscrits :

C'est le principe un peu du contrat d'insertion aussi dans le cadre du RMI, on peut se donner une durée aussi : dans un mois, voilà on va se revoir et puis on va voir si vous avez tenu vos engagements. Et puis moi les miens. Voilà, c'est ça la responsabilisation. (...) Généralement, c'est plutôt des choses concrètes, sur lesquelles je vais faire des petits contrats comme ça : passer un coup de fil à un partenaire.... (Mme C., AS).

Également, les propos regroupés dans la classe 1 rapportent davantage l'activité aux conditions de vie matérielles des personnes :

Comme il y a peu de ressources, à un moment donné, faire en sorte de pouvoir rétablir le budget pour que la personne puisse, par exemple, garder son toit, ne pas avoir de coupures EDF, enfin des choses vitales. Qu'elle puisse aussi manger, même, peut-être, faire un secours alimentaire à un moment donné... Bon tout ça c'est établi dans le contrat (Mme B. , AS).

À partir de l'analyse thématique réalisée préalablement à l'analyse Alceste, nous avons observé que la visée d'insertion, qui cherche à agir sur la pauvreté, le chômage et la précarité, est souvent ancrée dans une logique éducative qui met de l'avant le « développement de l'autonomie » des personnes :

C'est la population qui avance, le travailleur social n'étant qu'un intermédiaire pour apporter un soutien technique, un regard, une discussion et est parfois un médiateur de l'administration. (...) Le travail social c'est permettre à chaque individu de trouver son autonomie. C'est quoi l'autonomie, c'est pouvoir mener sa vie, euh... oui, sans l'aide de personne, d'une manière responsable, en fonction de ses choix, et d'avoir sa place (Mme CF., AS).

Le but voilà c'est aussi de travailler l'autonomie et qu'après la personne s'approprie elle-même les outils, (...) une connaissance du tissu social, vers qui on se tourne, comment on fait les démarches, comment on s'y prend,

voilà (Mme Bb., AS).

L'accompagnement, (...) c'est donner des outils qui leur permettront d'avancer seuls, enfin c'est aider pour les rendre autonomes (Mme S., CI).

En croisant l'analyse Alceste et l'analyse thématique, deux grands types de narrations à propos du travail sont donc identifiés. En interprétant leurs résultats, nous avons fait ressortir leurs principaux traits.

Dans les entretiens, peu de liens sont établis entre ces deux manières de donner sens au travail, ce qui n'est guère étonnant compte tenu de leur nature très différente. L'une a pour objet la subjectivité des personnes, et pour objectif le fait de susciter un mieux-être ou des prises de conscience, au travers d'une aide relationnelle. L'autre a pour objet les conditions de vie des personnes, et vise à les modifier par une aide de nature plus technique, ou en fournissant des ressources (atelier de recherche d'emploi, aide financière...). Les occasions, assez rares, où leurs liens sont discutés donnent à entendre des éléments de controverse. Ceci apparaît par exemple dans les propos de cette assistante sociale :

C'est très frustrant parfois d'avoir l'impression de colmater les brèches, de bricoler. (...) Donc là mon rôle, je pense qu'on est aussi un régulateur social. On apaise un peu les révoltes qui pourraient surgir s'il n'y avait pas d'aide et d'écoute. (...) On va colmater, mais la situation va rester là où elle est. On aura pas traité vraiment le fond quoi. (...) Il y a des problèmes de fond dans la société, je pense au racisme notamment, euh... (...) Il faudrait mettre un coup de dépolvérisant dans le système éducatif, c'est des machines à exclure parfois... » (Mme J., AS)

En interrogeant ici la pertinence d'une activité d'écoute, au regard d'une visée d'inclusion sociale qui devrait selon elle passer – aussi, ou plutôt ? – par des changements sociaux de nature globale, elle rejoint une dispute qui traverse le métier depuis les années 70 (Domenach, Meyer, Foucalt & al., 1972). Aussi, les propos suivants donnent à entendre une polémique interne sur le rôle qui doit être joué au travail :

En général, une fois que les objectifs sont atteints, les gens se sentent libres : ça va mieux, leur situation s'est éclaircie, ils ont aplani un certain nombre de

choses, ils ressentent plus le besoin de venir me voir. (...) Y'a des gens dont le suivi n'a plus lieu d'être, ils se débrouillent très bien tout seuls, et ils sont accrochés à moi un peu comme une moule à leur rocher. (...) Je pense que c'est vraiment un manque de confiance, qui fait qu'elles se sentent pas capables, et même si je leur dis qu'elles s'en sortent très bien sans moi, qu'on a plus besoin de se voir, elles en ont encore le besoin, ça les rassure en fait. C'est des entretiens qui vont durer un quart d'heure par mois, mais ce quart d'heure il leur est nécessaire (Mme A., AS).

L'interrogation porte ici sur la légitimité d'une aide relationnelle apportant une réassurance, au sein de l'activité. Ceci est questionné tout en étant endossé, puisqu'elle conclut finalement que ça « leur est nécessaire ».

Une autre manière d'articuler les deux principaux modes narratifs par lesquels l'activité est relatée, dans les entretiens réalisés, est de les positionner comme des répertoires d'action complémentaires :

Je crois que c'est différent l'aide qu'on peut leur apporter parce que y'a des gens qui viennent chercher une aide plus morale, et d'autres c'est des choses plus concrètes, des offres d'emploi ou des techniques pour chercher, ou même une préparation à l'entretien, des trucs comme ça. Puis d'autres personnes c'est plus un soutien (M. G., conseiller en insertion).

Les observations réalisées dans cette recherche nous informent donc sur les différentes formes de narrations à partir desquelles les intervenants rencontrés donnent sens à leur activité. Dans la perspective de développement du métier décrite précédemment, il ne s'agit pas de tirer des conclusions de nature prescriptive à partir de ces données, mais de contribuer à l'enrichissement et à la transformation des narrations par la restitution de leurs formes diverses, et par la mise en évidence des controverses qu'elles contiennent. La restitution de ces éléments est alors à opérer de manière à ce qu'ils puissent faire émerger de nouveaux possibles (quelles narrations alternatives ?) et de nouvelles synthèses (ce qui se présente comme antinomique peut-il faire l'objet d'une intégration ?). Comme le souligne Clot, « la variation sur le même thème en systématisant l'inventaire est ce qui prépare le mieux à l'invention » (2007 : 89) : l'activité de recherche peut, ici, participer d'une telle démarche.

Par ailleurs, l'analyse de données de recherche vise à s'inscrire dans une « zone de migration fonctionnelle du savoir académique dans l'expérience et de l'expérience dans le savoir académique » (Clot, 2007 : 91), en traçant des ponts entre narrations théoriques et narrations de pratique – le concept de narrations étant ici compris comme « way through which human beings make sense of their own lives and the lives of others » (McAdams, 1995 : 207). Certaines des analyses réalisées à partir des données de recherche ont, ainsi, consisté à mettre les propos des intervenants et des intervenantes interrogés en lien avec des courants du champ de la philosophie morale.

En effet, certains aspects du discours regroupé dans la classe 3, peuvent être en partie rapprochés des propositions formulées au sein courant de philosophie morale de l'éthique du *care* (Laugier, 2009 ; Paperman, 2010) : l'attention portée à la relation et à sa qualité, le souci des besoins et désirs de l'autre, la prise en considération de la vie affective et émotionnelle (d'autrui et de soi-même) sont autant d'éléments présents dans les narrations où l'activité prend la forme d'une aide relationnelle. Par exemple, le principe de se montrer « authentique » dans la relation, l'importance d'un « lien de confiance », ou encore celui selon lequel il est important de faire preuve de « compréhension » et d'« empathie », sont rattachés à la figure de l'aide relationnelle.

Dans le même temps, les propos des intervenants et des intervenantes rencontrés peuvent être rapportés à la tradition éthique humaniste. L'analyse des narrations par lesquelles l'activité se définit sur un mode éducatif, comme support au développement de l'autonomie, conduit à repérer leur ancrage dans un récit humaniste. Ce récit peut être qualifié de Sociodicée (Elster, 2004), dans laquelle l'autonomie et le progrès social de l'humanité passent, en particulier, par l'éducation (Domenech, 1989 ; Heath, 2004 ; Todorov et Tavoillot, 2006). Cet ancrage humaniste de l'intervention sociale en tant qu'accompagnement vers de meilleures conditions de vie se traduit également par le fait de la rattacher à la valeur de justice sociale, en tant que « façon de réparer des injustices sociales » (Mme F., AS) :

On a bien dans notre tête l'idée de voir une égalité quelque part, en tout cas... peut-être ne pas supporter la souffrance aussi, les inégalités, les trop grandes différences entre les individus (Mme J., AS).

Les deux grands registres de sens (signification et orientation) donnés à l'activité constituent donc des modes de cadrage de l'intervention qui se rattachent à des univers éthiques spécifiques. Au fil de l'observation de ces différentes narrations à propos de l'intervention, et des valeurs morales qui leur sont plus spécifiquement rattachées, le fait de rapporter progressivement ces observations aux courants de pensée traversant la culture permet d'analyser leurs sources. Le repérage des ancrages historiques et culturels des représentations du métier fournit des clés de compréhension des éléments mobilisés dans le discours, et de la manière dont ils se trouvent articulés les uns aux autres dans la définition du travail, de ses visées et de ses moyens d'actions. L'expérience des intervenant-e-s se trouve ainsi rapportée aux savoirs académiques, et réciproquement, les concepts se voient enrichis par la dimension de l'expérience, qui en propose des modes de traduction (et non d'application) dans l'action. Le sens de l'expérience et le sens des concepts gagnent en profondeur en migrant l'un vers l'autre. Par ailleurs, l'intérêt de ce type d'analyse, mettant en lien des observations issues de l'expérience et des aspects théoriques, consiste dans le fait de pouvoir reverser ces éléments dans des temps de formation ancrés dans une perspective de développement du métier. La dernière partie de cet article va s'attacher à cette question, en situant tout d'abord les caractéristiques d'une formation axée sur le développement du métier, de manière générale, puis en voyant comment la recherche qui vient d'être décrite alimente un enseignement consacré à l'éthique et à la déontologie dans le champ du travail social.

À QUOI PEUT RESSEMBLER UN ENSEIGNEMENT AXÉ SUR LE DÉVELOPPEMENT D'UN MÉTIER

Lorsque l'on se demande quels contenus et activités de formation constituent une bonne préparation à l'exercice d'un métier, un ensemble de repères définissant ce en quoi consiste le travail, et qui plus est un « bon travail », est mobilisé. Or, ces définitions font l'objet de controverses. Il ne s'agit pas de les aplanir dans le champ de la formation, car ces controverses constituent des « trappes d'accès au métier » (Clot, 2007 : 90). Dans les données de recherche examinées plus haut, des éléments de dispute entre intervenants ont apparu : le rôle à jouer est-il, idéalement, un rôle d'écoute, axé sur la subjectivité dans le but de sa transformation, ou plutôt un rôle de nature plus technique et éducative ? Ces répertoires d'action sont-ils compatibles ? Qu'est-ce qui doit être priorisé dans l'intervention ? Il y a là matière à discussion, et le fait de commencer à

engager celle-ci dans le parcours initial de formation présente une pertinence, même si les implications pratiques et les contextes d'émergence de ces questions seront à découvrir par la suite. Dans la perspective de développement du métier, les disputes à propos de ce qui constitue un bon travail, loin d'être problématiques, sont un vecteur primordial de la dynamisation d'une profession et de la santé au travail (Clot, 2008). Il n'est alors jamais trop tôt pour avoir l'opportunité de s'approprier les controverses animant le champ de la pratique, et le fait de bâtir une confiance quant à la capacité d'y contribuer devient un objectif de formation.

Ainsi, il peut être souhaitable d'introduire ces discussions dès la formation initiale, sans qu'elle soit immédiatement rattachée à l'une des "écoles" existant dans le métier, en défendant telle vision plutôt que telle autre. L'enseignant n'est certes jamais totalement neutre – il est forcément situé par rapport aux enjeux qui marquent son domaine –, mais l'espace de la classe peut être constitué comme lieu de déploiement et de confrontation de différentes visions, arguments et analyses. En effet, une formation qui vise à transmettre une définition spécifique de l'activité barre partiellement l'accès aux controverses du métier, préoccupée qu'elle est par la défense d'une vision qui a sa préférence. Si l'on souhaite préparer de futurs intervenant-e-s à contribuer au renouvellement des pratiques et au développement d'un métier, leur "enrôlement" dans tel ou tel camp de la dispute ne paraît donc pas souhaitable. L'enseignement vise alors plutôt à transmettre des clés de compréhension des controverses à l'œuvre. Une formation prenant en compte la diversité des conceptions de l'activité, et désireuse d'appuyer l'engagement des sujets en formation dans le développement de leur métier se veut donc ouverte et plurielle. En s'écartant d'une visée de reproduction de pratiques actuelles ou passées, d'une logique d'application de connaissances et d'une réflexivité qui échappe à la controverse, la formation invite à participer au développement du métier, à développer de nouveaux styles et de nouveaux genres professionnels (Clot & Faïta, 2000).

Les usages de la recherche en formation se voient alors déplacés et deviennent eux-mêmes pluriels. En particulier, l'usage habituellement prescriptif des connaissances dans la formation à un métier se double d'un usage analytique, dans des séquences de formation axées sur une appropriation de controverses. De telles séquences puisent dans des recherches qui sortent d'une posture surplombante et ne prétendent pas dire ce qu'il faut faire (ou penser), pour s'attacher à rendre compte des mouvements qui

traversent un métier. Au-delà de la description, l'analyse identifie ce qui les relie aux contextes locaux ou sociétaux et aux dimensions théoriques, historiques, politiques, etc., qu'engage l'activité.

En poursuivant notre démarche illustrative, voyons en quoi la recherche décrite plus haut est venue alimenter, par ses dimensions descriptives et analytiques, un enseignement consacré à l'éthique et la déontologie, assuré au sein de l'École de travail social de l'Université du Québec À Montréal. Dans un horizon de développement du métier, cet enseignement vise à mettre en avant les perspectives plurielles selon lesquelles l'éthique peut être envisagée et actualisée dans les pratiques d'intervention sociale. La recherche présentée plus haut a amené à tracer un portrait de deux principales manières de donner sens à l'activité. Ce portrait n'est pas impartial mais, grâce à la distanciation que permet l'utilisation de méthodes d'observation et d'analyse, vise à rendre compte des observations réalisées de manière suffisamment nuancée, et relativement "refroidie". En tant que formatrice, il s'agit également de s'extraire, autant que possible, de la dispute. La posture de retrait (toujours partielle) est en effet comprise comme une modalité privilégiant le fait que les acteurs en formation s'approprient les controverses et s'y engagent eux et elles-mêmes.

Par ailleurs, la pluralité des définitions de l'activité va être reliée aux dimensions culturelles et historiques qui contribuent à structurer le champ de la pratique. En premier lieu, il s'agit de souligner la diversité des visées qui peuvent orienter l'activité, en identifiant les dimensions axiologiques auxquelles elles se relient (valeur d'autonomie, souci de l'autre par une attention portée à son vécu subjectif, mise en exergue de la responsabilité, attitude compréhensive, etc.). Un répertoire de positionnements professionnels est ainsi porté à la connaissance de futures intervenant-e-s, à partir duquel des styles peuvent commencer à se construire. En second lieu, le fait de situer les controverses identifiées dans un contexte culturel et historique permet de reconnaître la dimension temporaire et relative des critères à partir desquels se définit le « bon travail ».

Ce dernier aspect est particulièrement pertinent pour une formation ayant pour objet les questions éthiques. En effet, la mise en perspective des divers repères éthiques qui peuvent contribuer à orienter l'action, par leur mise en lien avec les contextes culturels et historiques où ils prennent place, favorise le fait d'identifier mais aussi de questionner

les repères légaux et déontologiques qui balisent le champ de l'intervention sociale. Également, être confrontés à la pluralité des systèmes de valeurs mobilisés dans ce champ permet de reconnaître ses propres ancrages et de les interroger. L'enseignement est alors orienté vers le fait de rendre la base, sur laquelle ces repères éthiques sont établis, plus claire et solide. Un véritable dialogue autour de questions éthiques nécessite en effet de pouvoir expliciter, mais aussi interroger les conceptions morales que l'on mobilise pour estimer qu'une situation n'est pas souhaitable, par exemple, ou encore qu'un certain cours d'action constituerait une bonne solution à un problème donné (Gonin & Jouthe, à paraître). Par ailleurs, il s'agit aussi de transmettre des clés de compréhension et de théorisation des grandes tendances de pensée et d'action traversant le champ du travail social, sur le plan éthique (ancrage dans la pensée humaniste, perspective de l'éthique du *care*...), en reconnaissant la nature évolutive des pratiques et des contextes dans lesquelles elles s'inscrivent. Ces différents aspects, qui ouvrent un espace de questionnement et donc de transformation des pratiques, conduisent à une réflexivité qui échappe à l'écueil du solipsisme (Lessard, 2012).

Certaines séquences de formation peuvent donc être orientées vers une perspective de développement du métier : la mise en perspective d'orientations diverses du métier peut être un complément pertinent dans un processus de formation, favorisant un travail d'articulation et de mise en débat entre définitions plurielles d'un métier. Une telle posture formative ne s'oppose pas aux temps de formation qui invitent les (futurs) intervenants et intervenantes à inscrire leur activité dans une orientation spécifique, car il est important que ceux-ci et celles-ci se voient proposer des outils théoriques et méthodologiques précis pour soutenir leur action en milieu de pratique. Par rapport à ces temps de formation plus clairement situés, axés sur l'acquisition de savoirs et compétences rattachés à un ensemble conceptuel cohérent et identifiable, la confrontation de conceptions plurielles appuie une distanciation critique et analytique qui permet de reconnaître que ces diverses orientations sont inévitablement situées sur un plan épistémologique, théorique et axiologique. D'autre part, ceci permet de repérer leurs intérêts tout comme leurs limites, condition nécessaire au fait de repousser ces dernières.

RÉFÉRENCES

Apostolidis, T. (2003). « Représentations sociales et triangulations : enjeux théorico-méthodologiques », dans J-C. Abric (sous la direction de), Méthodes d'étude des

- représentations sociales, Paris, Erès, 13-35.
- Argyris, C. et D.-A. Schön (1974). *Theory in practice: Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Bakhtine, M. (1970). *La poétique de Dostoïevski*, Lausanne, L'Âge d'Homme.
- Barbier, J.-M. (1996). « Introduction », dans J.-M. Barbier (sous la direction de), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses Universitaires de France, 1-18.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Bertone, S., S. Chaliès et Y. Clot (2009). « Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants », *Le travail humain*, vol. 2, no. 72, 105-125.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- Braun, V. et V. Clarke (2006). « Using thematic analysis in psychology », *Qualitative research in Psychology*, no. 3, 77-101.
- Chwalisz, K. (2003). « Evidence-based practice: a framework for twenty-first century scientist-practitioner training », *The counseling psychologist*, vol. 31, no. 5, 497-528.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2000). « La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie », dans B. Maggi (sous la direction de), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris, Presses Universitaires de France, 133-156.
- Clot, Y. (2004). « Action et connaissance en clinique de l'activité », *Activités*, vol. 1, no. 1, 23-33.
- Clot, Y. (2006). « Clinique du travail et clinique de l'activité », *Nouvelle revue de psychosociologie*, vol. 1, no. 1, 165-177.
- Clot, Y. (2007). « De l'analyse des pratiques au développement des métiers », *Éducation et didactique*, vol. 1, no. 1, 83-93.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Cortoni, F. et D. Lafortune (2009). « Le traitement correctionnel fondé sur des données probantes: une recension », *Criminologie*, vol. 42, no 1, 61-89.
- Couturier, Y. (2000). « L'inflation réflexive dans le courant praxéologique: indice de la reconstruction de l'idéologie professionnaliste », *Nouvelles pratiques sociales*,

- vol. 13, no 1, 137-152.
- Couturier, Y. (2003). « Pratiques fondées sur des données probantes en travail social: un débat émergent », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 16, no 2, 68-79.
- D'Cruz, H., P. Gillingham et S. Melendez (2007). « Reflexivity, its meaning and relevance for social work: a critical review of the literature », *British journal of social work*, vol. 37, no. 73-90.
- Debardieux, É. et C. Blaya (2009). « Le contexte et la raison: agir contre la violence à l'école par "l'évidence"? », *Criminologie*, vol. 42, no. 1, 13-31.
- Deranty, J.-P. (August 2009). « What is work? Key insights from the psychodynamics of work », *Thesis Eleven*, no. 98, 69–87.
- Domenach, J.-M., P. Meyer, P., Foucault, M. et al. (1972, avril/mai). Table ronde. *Esprit*, 678-703.
- Domenech, J. (1989). *L'éthique des lumières. Les fondements de la morale dans la philosophie française du XVIIIe siècle*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin.
- Elliott, R. (1998). « Editor's introduction: a guide to the empirically supported treatments controversy », *Psychotherapy Research*, vol. 8, no. 2, 115-125.
- Fédération internationale des travailleurs sociaux (2000). « Définition du travail social », en ligne, www.ifsw.org/p38000376.html. Consulté le 15 février 2012.
- Foucault, M. (juin 1975). « Entretien sur la prison : le livre et sa méthode (entretien avec J.-J. Brochier) », *Magazine littéraire*, no. 101, 27-33.
- Gonin, A. et E. Jouthe (à paraître). « Éthique et travail social : enjeux, concepts et aspects méthodologiques », dans E. Harper et H. Dorvil (sous la direction de), *Le travail social : théories, méthodologies et pratiques*, Sainte Foy, Presses Universitaires du Québec.
- Groulx, L.- H. (1994). « Liens recherche et pratique: les thèses en présence », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 7, no. 2, 35-51.
- Heath, M. J. (2004). « Érasme et l'humanisme de la renaissance », dans M. Canto-Sperber (sous la direction de), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (4e éd.), Paris, Presses Universitaires de France, 662-670.
- Laugier, S. (2009). « L'éthique comme politique de l'ordinaire », *Multitudes*, vol. 37-38, no. 3-4, 80-88.
- Lessard, C. (2012). « Controverses éducatives et réflexivité : quant à soi personnel ou professionnalisation ? », dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (sous la direction de), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?*, Bruxelles, De Boeck, 123-141.

- Lhotellier, A. et Y. St-Arnaud (1994). « Pour une démarche praxéologique », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 7, no. 2, 93-109.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1991). « Pluralité d'ancrages des représentations professionnelles chez des éducateurs en formation et des praticiens », *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, no. 4, 357-379.
- Macintyre, A. (1977). « Epistemological Crises, Dramatic Narrative and the Philosophy of Science », *Monist*, vol. 60, no. 4, 453-473.
- McAdams, D. (1995). « Introductory Commentary », *Journal of Narrative and Life History*, no. 5, 207-211.
- McDonald, G. et B. Sheldon (1992). « Contemporary Studies of the Effectiveness in Social Work », *British Journal of Social Work*, vol. 22, no. 6, 615-643.
- McQueen, D.-V. et L.-M. Anderson (2000). « Données probantes et évaluation des programmes en promotion de la santé », *Ruptures*, vol. 7, no. 1, 79-98.
- Organisation Mondiale de la Santé (2012). En ligne, <http://www.who.int/publications/guidelines/fr/index.html>. Consulté le 25 février 2012.
- Organisation des Nations Unies (2012). En ligne, http://www.uneval.org/normsandstandards/index.jsp?doc_cat_source_id=%3C%3E=UnevalConst.UNEG_NORMS_STD%3E
- Paillé, P. (2012). « Repères pour un débat sur l'intervention précoce : un survol de la diversité épistémologique en sciences humaines et sociales », *Nouvelles pratiques sociales*, Hors-série no. 1, 84-89.
- Patenaude, J. (1997). « Apprendre un code ou amorcer une démarche éthique ? », dans G. A. Legault (sous la direction de), *Enjeux de l'éthique professionnelle Tome 2*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 119-138.
- Patenaude, J. (1998). « L'apport réflexif dans les modèles professionnels ; par delà l'efficacité », dans G. Legault (sous la direction de), *Analyse des pratiques professionnelles : comment s'y prendre ?*, Sherbrooke, GGC éditions, 99-134.
- Paperman, P. (2010). « Éthique du care : un changement de regard sur la vulnérabilité », *Gérontologie et société*, vol. 133, no. 2, 51-61.
- Piaser, A. et M. Bataille (2011). « Of Contextualised Use of "Social" and "Professional" », dans M. Chaïb, B. Danemark et S. Selander (sous la direction de), *Education, Professionalization and Social Representations : On the Transformation of Social Knowledge*, New-York, Routledge, 44-54.
- Racine, G. (2007). « De la production du silence aux invitations à l'échange du savoir », dans H. Dorvil (sous la direction de), *Problèmes sociaux, Tome 4, Théories et*

- méthodologies de l'intervention sociale, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 17-43.
- Reinert, M. (2001). « Alceste, une méthode statistique et sémiotique d'analyse de discours. Application aux "Rêveries du promeneur solitaire" », *Revue Française de Psychiatrie et Psychologie Médicale*, no. 49, 32-36.
- Roy, D., E. Litvak et F. Paccaud (2010). *Des réseaux responsables de leur population. Moderniser la gouvernance en santé*, Québec, Le point en administration de la santé et des services sociaux.
- Sackett, D. L., W. M. Rosenberg, J. A., Gray, R. B. Haynes, et W.-S. Richardson (1996). « Evidence based medicine: what it is and what it isn't », *BMJ*, vol. 312, no. 7023, 71-72.
- Schneuwly, B. (2012). « Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement », dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (sous la direction de), *Le virage réflexif en éducation : Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?*, Bruxelles, De Boeck, 73-91.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*, Montréal, Éditions Logiques
- Social Work Policy Institute (2012). En ligne, <http://www.socialworkpolicy.org/research>. Consulté le 10 février 2012.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Tardif, M. (2012). « Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive », dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (sous la direction de.), *Le virage réflexif en éducation : Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?*, Bruxelles, De Boeck, 47-71.
- Taylor, C. (2005). *Le malaise de la modernité*, Paris, Editions du Cerf.
- Todorov, T et H. Tavoillot (2006). « Lumières ! Un héritage pour demain. Exposition virtuelle de le Bibliothèque Nationale de France », en ligne, <http://expositions.bnf.fr/lumieres/index.htm>. Consulté le 17 septembre 2007.
- Vacher, Y. (2011). « La pratique réflexive », *Recherche et formation*, no. 66, 65-78.
- Webb, S. (2001). « Some Considerations on the Validity of Evidence-Based Practice in Social Work », *British Journal of Social Work*, vol. 31, no. 1, 57-79.

CONCLUSION

par Annie Gusew, professeure, École de travail social, UQAM

La production des actes de colloque en lien avec le congrès de l'ACFAS 2013 donne suite à notre troisième objectif, qui était de contribuer à la diffusion des connaissances sur les pratiques pédagogiques novatrices qui ont cours dans l'enseignement du travail social au niveau universitaire. Ainsi, cet ouvrage fait état de plusieurs pratiques pédagogiques novatrices dont le corps enseignant et le personnel professionnel des unités québécoises de formation en travail social font usage dans l'enseignement des cours théoriques, méthodologiques et de la formation pratique. Dans les divers chapitres, les auteurs après avoir problématisé sur le contexte d'utilisation de leurs pratiques, ont analysé la contribution et les limites de chacune d'entre elles au développement professionnel de la population étudiante en travail social.

Le corps enseignant et le personnel professionnel font face à de nombreux défis dans l'accompagnement de la population étudiante pour que ses membres deviennent des travailleurs sociaux critiques, rigoureux, éthiques et réflexifs, ce constat est au cœur de ces actes de colloque. Pour y parvenir, ils doivent s'appuyer sur des savoirs constamment mis à jour et des pratiques pédagogiques qui en favorisent l'intégration. Il ressort de cet ouvrage que la formation pratique est un des moments-clé dans le processus de construction identitaire qui mobilise de nombreux acteurs tant lors de la préparation, que du placement ou de la réalisation des stages. Ce volet est donc transversal au programme de formation en travail social. Selon Cameron et Levesque (2015), de nos jours, les enjeux auxquels fait face la population étudiante sont plus complexes qu'auparavant et ils se répercutent sur le processus d'apprentissage, particulièrement au moment du stage. Les nombreuses obligations auxquelles font face les stagiaires, leurs conditions économiques difficiles ou encore le contexte de pratique en changement sont autant d'éléments en présence. Cela nous amène à nous demander, comment nous pouvons répondre aux exigences grandissantes de la pratique dans un tel contexte. Les pratiques pédagogiques déployées en lien avec la formation

pratique sont une réponse partielle à cette question. Les pratiques et les activités pédagogiques se veulent une manière de favoriser le passage entre la vie universitaire et l'univers de la pratique professionnelle, non pas dans le clivage, mais plutôt dans la continuité et l'inter-influence, d'où la pertinence de pratiques pédagogiques comme le récit de formation (Gusew, 2015) ou l'adoption d'une posture d'accompagnement tel que le font Cameron et Levesque (Lafortune, Lepage et Persechino, 2008).

Par ailleurs, l'acquisition de savoirs méthodologiques est aussi au cœur de la formation en travail social, elle exige une pédagogie qui favorise l'intégration de ceux-ci. La série de vidéos sur l'intervention avec les individus en travail social produit par Morin, Boily, Turbide et Héon (2015) est une contribution significative en ce sens. En raison de la complexité et du temps requis pour réaliser ce type d'outils pédagogiques, il en existe très peu. Ces enseignants ont fait preuve de créativité et de rigueur dans la réalisation, mais aussi l'évaluation de la série de vidéos et des exercices réflexifs élaborés en allant chercher le point de vue la population étudiante visée. Leurs propos mettent en lumière les apports positifs de la technopédagogie qui met à contribution les processus cognitifs et affectifs à l'œuvre dans l'apprentissage de la méthodologie de l'intervention.

Enfin, la place à accorder aux préoccupations d'ordre éthique dans la formation en travail social est plus centrale que jamais et fait aussi l'objet d'une réflexion. Tout d'abord, Dierckx (2015) nous a invité à considérer l'apport de la philosophie dans l'enseignement de l'éthique en travail social en partageant son analyse d'une expérience de formation belge. Elle fait valoir la contribution de la philosophie au travail social pour former des travailleurs sociaux capables de faire preuve d'éthique dans les situations complexes où ils se retrouvent. Elle identifie des pistes théoriques et des pratiques pédagogiques qui pourraient y contribuer. Par ailleurs, le chapitre de Cytrynbaum, Dierckx et Gonin (2015) qui traite de la révision d'un cours obligatoire dans le programme de baccalauréat en travail social nous rappelle aussi les incontournables que doit contenir un tel cours. Au-delà des contenus que devrait comporter les cours d'éthique s'est de pédagogie dont il est question afin de développer une posture éthique centrale dans la pratique en travail social. Dans le dernier chapitre les propos de Gonin (2015) s'inscrivent en continuité avec ceux sur l'enseignement de l'éthique et de la déontologie en travail social, mais y ajoutent l'influence des représentations sociales sur le métier dont les acteurs en présence sont porteurs. Une réflexion bien amorcée qui reste à poursuivre!

Annexe 1

Programme du colloque no 482 Pratiques pédagogiques novatrices dans les programmes de formation universitaire en travail social

Mardi 7 Mai 2013

8 h 15 - 12 h 30

La formation pratique en travail social : défis et pratiques pédagogiques

Communications orales

Présidence/animation : Annie GUSEW UQAM - Université du Québec à Montréal

Bâtiment – Local : Pavillon J.-A.-de Sève – 0224

8 h 15 Mot de bienvenue

8 h 30 Sylvie CAMERON UQAM - Université du Québec à Montréal, Line LEVESQUE UQAM - Université du Québec à Montréal

Le processus de préparation en stage : une démarche réflexive de la part des étudiants-étudiantes ainsi que de la part des responsables des stages

À titre de responsables des stages, nous avons à travailler, à chaque année, avec de nombreux étudiants qui doivent effectuer un stage lors de leur dernière année du baccalauréat en travail social. Dans le cadre de ce travail, le processus de préparation en stage représente une étape transitoire importante entre leur formation académique et leur formation pratique. D'une part, les étudiants nous rappellent que leur stage permettra de trouver un emploi dans leur profession ou de changer de milieu de pratique. D'autre part, nous sommes conscientes que ces mêmes étudiants seront confrontés à une pratique en grande transformation. Or, la grande majorité des étudiants sont investis dans d'autres rôles : celui de parent et celui de travailleur, de militant tout en étant dans un processus de développement professionnel. Convaincues du défi que ces différents rôles représentent pour eux, nous considérons que la préparation au choix d'un lieu de stage, à la rencontre pré-stage et à l'intégration dans ce lieu de stage, exigent de leur part une démarche réflexive qui mérite d'y consacrer un certain temps. Au cours des dernières années, les activités pédagogiques et de soutien développées auprès d'eux, visent une appropriation individuelle des étapes suivantes : leur placement en stage ainsi que l'atteinte de leurs objectifs d'apprentissage en stage. Notre présentation portera donc sur des activités et des outils développés en ce sens.

9 h 10 Marie-Hélène MORIN UQAR - Université du Québec à Rimouski, Marc BOILY UQAR - Université du Québec à Rimouski, Denis CAREAU UQAR - Université du Québec à Rimouski, Louise LEMIEUX UQAR - Université du Québec à Rimouski

L'expérimentation des séminaires de stage : un défi pédagogique

La formation pratique occupe une place importante dans les programmes de baccalauréat en travail social au Québec. Elle représente un choix pédagogique dans la perspective d'un contact direct avec la pratique comme moyen intégrateur des notions théoriques acquises et d'assimilation graduée du processus d'intervention sociale. L'expérimentation est accompagnée habituellement de séminaires d'intégration, ayant pour objectifs de favoriser l'intégration théorie-pratique, d'effectuer le bilan des apprentissages, dans la perspective du développement de la pensée réflexive (Thibeault, 2009; Pallascio, & coll, 2004; Houde, 1995; Schon, 1994). Tenant compte de l'importance de cette dernière année de formation, cette communication visera donc à réfléchir autant à la forme qu'au contenu que peuvent prendre ces séminaires, afin de favoriser la meilleure adéquation entre les objectifs et les attentes des stagiaires et des professeurs. Quels objectifs spécifiques devraient être visés par ces séminaires ? Quelle formule d'animation est à privilégier ? Quels sont les défis liés à ce type de cours ? Quelles en sont les forces ? Voilà des pistes d'échanges et de réflexions qui seront proposées lors de cette communication. L'expérience du module de travail social de l'UQAR servira à illustrer les propos et à dégager certaines recommandations, mais l'interaction avec les

professeurs de stage d'autres universités unités est souhaitée afin de s'inspirer mutuellement dans nos pratiques pédagogiques

9 h 50 Annie GUSEW *UQAM - Université du Québec à Montréal*, Jacques HEBERT *UQAM - Université du Québec à Montréal*

Le récit de formation et la cérémonie définitionnelle : des outils favorisant le développement de la compétence professionnelle de stagiaires ayant de l'expérience

Cette communication fait état d'une expérience menée par deux professeurs, l'un responsable de l'encadrement du stage et l'autre du séminaire d'intégration concomitant, avec des étudiants ayant eu leur premier stage crédité puisqu'ils avaient de l'expérience en intervention sociale. Les objectifs poursuivis étaient: 1) d'assurer une meilleure concertation entre les enseignants du volet de la formation pratique responsables d'un même groupe de stagiaires; 2) de mettre à contribution des méthodes pédagogiques favorisant l'intégration théorie-pratique; et 3) de contribuer à l'acquisition d'un premier niveau de compétence professionnelle. Après avoir brièvement présenté le projet, nous ferons le portrait des étudiants ayant participé à celui-ci. Dans un deuxième temps, nous définirons ce que nous entendons par récit de formation (Legrand, 1993), l'usage qui en a été fait dans le cadre du séminaire ainsi que les résultats issus de l'analyse de leur contenu. Enfin, dans un troisième temps, il sera question de la contribution de la cérémonie définitionnelle, telle que définie dans l'approche narrative (Morgan, 2010), pour favoriser le rite de passage que représente la fin du stage et l'entrée sur le marché du travail. Les forces et les limites des méthodes utilisées dans le cadre de cette expérience seront dégagées en conclusion.

10 h 30 Pause

10 h 50 Valérie ROY *Université Laval*, Sacha GENEST DUFAULT *UQAR - Université du Québec à Rimouski*

Les groupes de codéveloppement professionnel : une approche pour soutenir le développement de la pratique réflexive chez les étudiants en cours de stage

Cette communication rendra compte de l'expérience de deux professeurs d'universités différentes travaillant avec la même approche dans le cadre des cours concomitants au stage des étudiants de premier cycle en travail social et de scolarité préparatoire à la maîtrise. Dans un premier temps, l'approche des groupes de codéveloppement professionnel, issue du domaine de l'administration publique (Payette et Champagne, 2010) sera présentée et mise en contexte. En effet, les groupes de codéveloppement sont de plus en plus utilisés par les intervenants dans les milieux communautaires et institutionnels comme approche de pratique réflexive. Dans un deuxième temps, la présentation décrira l'utilisation qui en est faite dans le cadre de différents cours. Enfin, les forces et les limites de l'utilisation de cette approche seront discutées, notamment sous l'angle du développement des compétences de pratique réflexive chez les étudiants et des défis associés à l'utilisation de cette approche selon les cycles d'étude. Les conditions pédagogiques favorables à l'utilisation de cette approche seront également discutées.

11 h 30 Discussion

12 h 30 Dîner

13 h 50 - 16 h 30 Des pratiques pédagogiques favorisant l'apprentissage de la méthodologie du travail social

Communications orales

Présidence/animation : Annie GUSEW *UQAM - Université du Québec à Montréal*

Bâtiment – Local : Pavillon J.-A.-de Sève – 0224

13 h 50 Marie-Hélène MORIN *UQAR - Université du Québec à Rimouski*, Marc BOILY *UQAR - Université du Québec à Rimouski*, Catherine TURBIDE *UQAR - Université du Québec à Rimouski*

Le recours à des vidéos pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage de la méthodologie de l'intervention individuelle : stratégie de concertation pour une équipe enseignante

Cette communication fait état d'une expérience de développement d'outils pédagogiques, dont la production de matériaux audiovisuels soit, deux situations d'intervention filmées, illustrant les étapes du processus d'intervention, ainsi que d'exercices pratiques et réflexifs afin de favoriser l'enseignement et l'apprentissage de la méthodologie de l'intervention individuelle à chacune des étapes du processus d'intervention. L'évaluation de l'expérimentation semble démontrer l'acquisition des savoirs, méthodes et compétences univoques requises à cette méthode d'intervention chez les étudiants. Elle fait aussi état, d'un constat secondaire, soit que ce projet aura aussi permis la concertation et la mobilisation de toute une équipe

d'enseignement (professeurs et chargés de cours), dans cinq groupes-classe sur deux campus de l'UQAR (Rimouski et Lévis) sur la base initiale de développer une cohérence de contenu mettant à contribution une approche pédagogique novatrice. Tout en visant un partage et une diffusion de ces outils pédagogiques à d'autres formateurs universitaires en travail social, cette communication vise à témoigner de l'expérience réalisée au Module de travail social de l'UQAR. La démarche, les stratégies empruntées, l'analyse des résultats et de l'évaluation de l'expérimentation seront présentées. Les forces et les limites de ce projet de développement pédagogique serviront de base aux échanges.

14 h 30 Pause

14 h 50 Marie ROBILLARD *UQAM - Université du Québec à Montréal*
Le bénévolat en travail social comme expérience d'apprentissage

L'Université du Québec à Montréal offre le cours : « L'exercice du travail social en milieu institutionnel et communautaire ». Il s'adresse aux étudiants de première année qui n'ont pas ou très peu d'expérience pratique en intervention sociale. Le bénévolat qu'ils doivent réaliser dans le cadre du cours leur permet d'expérimenter une forme d'intervention sociale et d'emblée de développer certaines habiletés pratiques tels l'empathie, la créativité, l'engagement social, la bonne communication, la débrouillardise, etc. En étant confronté à divers problèmes sociaux, l'étudiant peut valider son choix de carrière, expérimenter la relation d'aide et l'organisation communautaire. Par le partage des expériences de chacun en classe, les étudiants développent des connaissances sur les divers milieux communautaires et sur des clientèles qui peuvent les aider à un choix éventuel de lieu de stage ou de carrière. Cette expérience leur permet également de s'approprier les valeurs du milieu communautaire qui sont en grande partie similaires aux valeurs du travail social. L'étudiant est appelé à jouer un rôle de bénévole et à participer aux objectifs de l'organisation. Cette expérience permet un engagement social de toute évidence. Alors, comment soutenir les étudiants dans cette expérience pour qu'elle soit riche en apprentissages?

15 h 30 Discussion 16 h 10 Synthèse

Mercredi 8 Mai 2013

9 h 00 - 12 h 00

Pistes de réflexion pour l'enseignement des cours d'éthique

Communications orales

Présidence/animation : Jacques HEBERT *UQAM - Université du Québec à Montréal*
Bâtiment – Local : Pavillon J.-A.-de Sève – 0224

9 h 00 Mot de bienvenue

9 h 15 Carine DIERCKX *Université de Sherbrooke*

L'apport de la philosophie à la formation des travailleurs sociaux : réflexions issues d'une expérience d'un cours de philosophie du travail social

La philosophie est une discipline qui est, en Belgique, au programme obligatoire de la formation des travailleurs sociaux. Son articulation avec le travail social peut être envisagée de façon très variable, selon les pratiques enseignantes, et la logique des compétences qui domine aujourd'hui les politiques de formation relance cette question sous un nouvel angle. Ayant la double formation (travail social et philosophie), cette question est au cœur de mes préoccupations dans mon enseignement. Je propose ici de soumettre l'état de mes réflexions sur l'intérêt et l'apport possible de la philosophie dans la formation des travailleurs sociaux, en lien avec les contextes actuels du travail social. Et ce, sur base d'une expérience d'un cours de « philosophie du travail social », donné à des étudiants de 3^e année à Bruxelles. J'y présenterai la façon dont j'ai conçu la démarche, tant au niveau des objectifs, que des contenus et du dispositif pédagogique mis en place, en articulation avec d'autres cours et avec le stage des étudiants, afin de susciter ou d'approfondir chez eux un questionnement sur le *sens* de leur pratique, intégrant l'éthique et la déontologie, tout en les élargissant à des questions épistémologiques et politiques, en prise sur les pratiques contemporaines et leur contexte. En tirant les leçons de cette expérience, je conclurai mon exposé par quelques arguments plus généraux sur les conditions et enjeux d'une formation philosophique au travail social aujourd'hui.

9 h 55 Francine CYTRYNBAUM *UQAM - Université du Québec à Montréal*, Carine DIERCKX *École de travail social, Université du Québec à Montréal*, Audrey GONIN *UQAM - Université du Québec à Montréal*
Repenser la formation à l'éthique des futurs travailleurs sociaux à l'UQAM : témoignage d'une démarche collaborative de refonte du cours, et pistes pédagogiques qui s'en dégagent

La complexification du champ du travail social et les changements récents de certains cadres institutionnels (locaux ou plus généraux) de l'intervention sociale et de la formation des travailleurs sociaux, ainsi que les réflexions et bilans que nous avons dégagés de notre enseignement et de nos lectures, ont amené notre équipe d'enseignantes (une professeure et deux chargées de cours) du cours d'éthique dans la formation du baccalauréat en travail social à l'UQAM, à soumettre un projet de refonte du cours afin de mieux outiller les étudiants pour répondre aux défis du travail social contemporain et à leurs enjeux éthiques. Nous souhaitons également nous ressourcer intellectuellement, et partager nos expertises (qui sont différentes du fait de nos ancrages variés) nos questionnements, nos idées. Quelles finalités donner au cours ? Quel sens donner à l'éthique et à ses articulations avec la déontologie, avec le politique ? Quelle place donner à la réflexivité, individuelle et collective ? Comment articuler les aspects théoriques, méthodologiques, pratiques de la démarche éthique ? Dans quel type d'interaction avec les étudiants ? Avec quels outils ? Quelles thématiques privilégier, en lien notamment avec la loi 21 ? etc. Ce projet est encore en cours d'élaboration. Nous proposons dans cette communication d'en partager les fruits, en témoignant de notre démarche, à la fois dans son processus, et dans les contenus, les pistes d'orientation du cours qui s'en dégagent.

10 h 35 Pause

10 h 55 discussion

12 h 00 Dîner

13 h 30 - 16 h 30

Pistes pour favoriser la construction de l'identité professionnelle

Communications orales

Présidence/animation : Jacques HEBERT *UQAM - Université du Québec à Montréal*

Bâtiment – Local : Pavillon J.-A.-de Sève – 0224

13 h 30 Marcelle DUBE *UQAC - Université du Québec à Chicoutimi*

La transmission des savoirs et des contenus relatifs aux rapports de genre en intervention sociale : intention, construction, appréhension

Si la transmission des savoirs peut faire penser au théâtre, où acteurs, actrices et metteur en scène sont invités à faire part des différentes lectures et des diverses interprétations qu'ils et elles auront d'une œuvre, le clin d'œil que propose la construction ternaire de l'intitulé de cette communication, permettra, pour sa part, de s'interroger sur ce qui est en jeu dans les étapes « cruciales » qui s'exécutent au moment de la formation des futures travailleuses/travailleurs sociaux en regard d'une expérience vécue, soit celle réalisée dans le cadre du cours : « Travail social : rapports de sexe, rapports de genre ». Jusqu'où transmettre offre-t-il ce plaisir du « *dépaysement* », de la découverte, du déplacement, de la « *fenêtre* » qui s'ouvre sur un monde nouveau donnant l'occasion de revisiter cette « *bibliothèque intérieure* » qui s'est constitué au cours des années, des rencontres, des lectures et des recherches réalisées (Finkielkraut 1996, Pontalis 1999, Banu 2009). En choisissant de mailler l'« **intention, la construction et l'appréhension** » qui sont à l'œuvre dans la transmission des connaissances, je m'interrogerai plus précisément, sur la place qui est faite à ce type de cours dans le programme de formation, le choix des thèmes et les contenus livrés à l'intérieur de ce cours ainsi que la démarche pédagogique qui permet de les orchestrer et les questions qu'elle soulève et finalement la réception et les questions que cet ensemble pose tant du côté du récepteur (les étudiants et étudiantes) que de l'émetteur (la professeure) (Mathiot, 2001).

14 h 10 Audrey GONIN *UQAM - Université du Québec à Montréal*

Modes d'articulation entre travail, recherche et formation : entre meilleures pratiques et pratiques réflexives, comment orienter une formation vers le développement d'un métier?

Dans le champ de l'intervention sociale, les modes d'articulation entre pratique professionnelle, recherche et formation font actuellement l'objet de deux principales propositions : celles formulées par la perspective des « meilleures pratiques », d'une part, et par la perspective des « pratiques réflexives » d'autre part. L'une et l'autre feront dans un premier temps l'objet d'une présentation synthétique, à partir de laquelle nous examinerons les limites qu'elles présentent toutes deux, en particulier quant au fait de rendre compte de la pluralité des définitions et des orientations pratiques qui peuvent être données à l'intervention sociale. Le second temps, basé sur des données empiriques, examinera comment des résultats de recherche peuvent ancrer, nourrir et orienter une formation professionnelle orientée vers le développement d'un métier (Clot, 2007). Ce propos sera basé sur des observations et analyses issues de recherches consacrées aux

représentations professionnelles d'intervenant-e-s du champ social. Nous illustrerons, en particulier, comment une investigation et une analyse des conceptions et positionnements moraux de ces intervenant-e-s peut informer un enseignement sur l'éthique et la déontologie en travail social, avant d'en tirer des conclusions plus générales pour la mise en œuvre de séquence de formations prenant en compte la pluralité des définitions d'un métier.

14 h 50 Pause

15 h 10 Discussion

15 h 35 Plénière

16 h 00 Synthèse

16 h 15 Mot de clôture

