

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 possède 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 résonnances 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 marginalisé (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.