

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

**MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL**

PAR :

ANNIE DESCHAMPS

**L'ÉVOLUTION DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE CHEZ LES APPRENANTES ET LES
SUPERVISEURES LORS DES STAGES EN TRAVAIL SOCIAL**

Mars 2020

Résumé

De nos jours, être travailleuse sociale signifie jongler avec de multiples contextes organisationnels et œuvrer auprès de populations diversifiées avec des problématiques sociales de plus en plus complexes. Dans ce contexte, il se révèle important de s'assurer que les apprenantes en travail social développent les compétences nécessaires pour offrir une pratique où elles seront garantes de leurs actions (Cnann et Dichter, 2008, Colby et Dziegielewski, 2010; O'Hare, 2009). Pour ce faire, les stages constituent un choix pédagogique important dans la perspective d'un « contact direct avec la pratique comme source de connaissance et de moyen de formation » (UQAC, 2016, p.4). Ainsi, dans le cadre de la supervision en travail social, l'apprenante se retrouve avec la superviseure dans un processus continu d'échanges lui permettant une analyse réflexive sur ses activités professionnelles visant le maintien et le développement de ses compétences et de son identité professionnelle (OPTSQ, 1997). En effet, le véritable objectif de la supervision est de contribuer et d'accompagner les apprenantes dans la liaison entre les savoirs théoriques et les situations réelles de l'intervention sociale (Boutet, Arseneault, Ferland, Francoeur et Gagné, 2016). Toutefois, dans leur recherche sur « *Le pari de l'accompagnement pour la formation de praticiens réflexifs de l'enseignement : possibilités et limites d'un système de stages* (2016) », ces auteurs montrent qu'il existe peu de traces explicites de liens et de réflexions significatives entre les cours théoriques et les situations pratiques d'apprentissage dans les rencontres de rétroaction entre les superviseures et les apprenantes.

Dans le cadre de sa formation pratique, l'apprenante doit aller au-delà des techniques et du savoir-faire. Il est essentiel qu'elle développe son savoir-être, ses attitudes et son analyse réflexive afin de comprendre ce qu'elle fait, ce qu'elle entend et ce qu'elle voit, pour ensuite transposer cet apprentissage dans les situations professionnelles au cours de sa formation pratique. Malgré ses observations, il existe peu d'écrits scientifiques sur la pratique réflexive lors des stages en travail social. C'est pourquoi l'attention de cette étude s'est dirigée vers le cheminement de la pratique réflexive chez les apprenantes et les superviseures lors des stages au baccalauréat en travail social de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC).

Ce mémoire est le résultat d'une étude qualitative réalisée dans le cadre de la maîtrise en travail social de l'UQAC auprès de cinq duos (cinq apprenantes et cinq superviseures) lors des stages I et II du

baccalauréat en travail social. Celle-ci visait à répondre aux trois objectifs suivants : 1) découvrir comment la formation pratique habilite les apprenantes en travail social à intervenir, 2) comprendre comment les apprenantes construisent et transposent leurs savoirs théoriques lors de situations pratiques et 3) documenter l'influence de la pratique réflexive dans la formation en travail social.

Cette étude montre comment le processus de réflexion (réfléchir *sur* et *dans* l'action), élément de base de la pratique réflexive, a une influence dans le processus de professionnalisation de l'apprenante. Pour favoriser, chez les apprenantes, ce mouvement réflexif, divers moyens ont été identifiés, soit l'écriture et la rétroaction lors de la supervision. Pour les apprenantes et les superviseuses, ces moyens se sont révélés les plus significatifs. L'interprétation des résultats s'est faite selon l'approche socioconstructiviste, ce qui a permis de favoriser les réflexions, chez les apprenantes en travail social, de construction et de coconstruction de leurs compétences lors de situations d'apprentissage. À la suite des entrevues semi-dirigées, certains constats liés à la construction des compétences et des savoirs émergents des apprenantes sont ressortis, soit : 1) le développement de leur capacité de donner un sens à leur réflexion; 2) une analyse critique et réflexive sur leurs actions afin qu'elles soient en mesure; et 3) de les remettre en question pour mieux comprendre ce qu'elles font. En résumé, il est possible de constater que le processus de réflexion ainsi que l'écriture et la supervision sont des atouts importants évoqués par tous les duos comme moyen d'accompagnement dans un processus de professionnalisation et également dans un mouvement continu d'interaction entre le savoir-être et le savoir-faire.

Remerciements

À l'âge de 45 ans, j'ai commencé à regarder où j'en étais sur le plan professionnel. Étant travailleuse sociale depuis plus de vingt ans et ayant des stagiaires en travail social depuis plus d'une quinzaine d'années, j'avais envie d'un nouveau défi. Accompagner les stagiaires dans le développement de leurs compétences vers cette belle profession est un privilège très formateur. C'est pourquoi le fait d'enseigner et de partager mon expérience professionnelle avec les stagiaires suscitait beaucoup mon intérêt et se révélait une avenue qui m'interpellait beaucoup. C'est alors que j'ai décidé d'entreprendre une maîtrise en travail social, sans savoir dans quelle aventure je m'étais lancée. La rédaction de ce mémoire a été un beau et long projet qui m'a demandé beaucoup de persévérance, de rigueur, de patience, d'humilité et d'efforts. Ce mémoire n'aurait pas été une réussite sans toute l'aide précieuse et inestimable de mes deux directrices de maîtrise, madame Louise Carignan et madame Sandra Juneau. Votre aide et votre soutien m'ont été indispensables tout au long de la rédaction de ce mémoire qui, pour moi, a été un défi à relever. Merci de m'avoir guidée tout au long de ce processus ainsi que pour vos mots d'encouragement.

Évidemment, je tiens à remercier toutes les apprenantes qui ont participé à cette recherche. Merci pour votre confiance et vos partages lors d'une étape très importante de votre vie professionnelle. Merci également à toutes les superviseuses qui ont participé pour votre ouverture, votre appui et votre générosité. Enfin, mes remerciements les plus sincères à toutes les participantes pour leur soutien et leur disponibilité. C'est ce qui assure la réussite de ce mémoire.

Je remercie également mes amis et ma famille pour leur soutien, leurs encouragements et leur contribution. Par votre écoute et votre appui, vous m'avez permis de cheminer pour en arriver où j'en suis aujourd'hui. Un merci tout spécial à tous mes collègues à qui j'ai rabâché les oreilles au sujet de « Mme Maîtrise ». Vos encouragements et vos conseils, pour certains, ont été précieux.

Enfin, je tiens à remercier les trois hommes de ma vie, mon mari et mes deux grands garçons, pour leurs encouragements, leur patience et leur soutien. Vous n'avez jamais cessé de croire en ma réussite. Je vous aime.

Table des matières

Résumé.....	II
Remerciements.....	IV
<i>Liste des tableaux</i>	VIII
<i>Liste des figures</i>	IX
Introduction.....	10
Chapitre 1 : Problématique à l'étude.....	14
1.1 Définition des concepts.....	17
1.1.1 Réflexion et réflexivité	17
1.1.2 La pensée réflexive et ses modes de pensée : critique, créatrice et métacognitive.....	19
Chapitre 2 : Recension des écrits	21
2.1 Processus de la pratique réflexive.....	22
2.1.1. Éléments favorables et défavorables à la pratique réflexive en regard de la profession du travail social.....	24
2.2 Les différentes représentations du processus de professionnalisation et de déprofessionnalisation.....	26
2.3 Développement et intégration des compétences	28
2.4. Construction des savoirs chez l'apprenante en travail social	29
2.5 Identité professionnelle et personnelle chez les apprenantes en travail social	30
2.6. Pertinence scientifique et sociale.....	32
Chapitre 3 : Cadre théorique	33
3.1 Définition du constructivisme.....	34
3.2 Définition de la construction sociale et du socioconstructivisme	35
3.4 Théorie de la connaissance	36
3.5 Théorie de l'apprentissage	37
Chapitre 4 : Méthodologie	39
4.1 Type de recherche	40
4.2. Question de recherche et objectifs.....	41
4.3 Population à l'étude et échantillonnage.....	41
4.3.1. Échantillon et méthode d'échantillonnage.....	42
4.3.2 Stratégie de collecte de données	42
4.3.3. Analyse des données.....	44
4.3.4. Préparation du matériel.....	44

4.3.5. Préaliminaire	45
4.3.6. La codification.....	45
4.3.7. L'analyse et l'interprétation des résultats.....	46
4.4. Considérations éthiques	46
Chapitre 5 : Description des résultats	48
5.1 Profil des répondantes de l'étude.....	49
5.2. Perception de la capacité des apprenantes et des superviseuses de réfléchir sur leur pratique.....	50
5.2.1 Signification de la capacité de réfléchir chez les apprenantes.....	50
5.2.1.1 Remise en question et temps d'arrêt	51
5.2.2 Signification de la capacité de réfléchir sur sa pratique chez les superviseuses.....	53
5.2.2.1 Remise en question et temps d'arrêt	53
5.2.3. Modes d'apprentissage pour susciter la réflexion chez les apprenantes ainsi que leur apport à la construction des savoirs et des compétences professionnelles.....	56
5.2.3.1 L'écriture.....	57
5.2.3.2 La supervision	61
5.2.3.3 Réflexion avec d'autres professionnelles.....	64
5.2.4. Modes d'apprentissage suscitant la réflexion chez les apprenantes, selon les superviseuses, et apport de ceux-ci à la construction des savoirs et des compétences professionnelles.....	64
5.2.4.1 L'écriture.....	65
5.2.4.2. La supervision	66
5.2.4.3. Réflexion avec les autres professionnelles.....	71
5.5. Perception des apprenantes de leur cheminement personnel et professionnel	76
5.5.1. Éléments d'influence de la construction de l'identité professionnelle et personnelle.....	77
5.5.1.1 Signification de l'identité professionnelle et personnelle des apprenantes	77
5.5.1.2. Perception de soi et de la profession.....	79
5.5.1.2.2. Perception de la relation d'aide et de la profession.....	87
5.6 Perception des superviseuses du cheminement professionnel et personnel des apprenantes.....	91
5.6.1. Indicateurs permettant de percevoir l'évolution de l'identité professionnelle et personnelle de l'apprenante.....	91
5.6.1.1 Perception des acquis des apprenantes.....	91
5.6.1.2. Perception de la superviseuse de l'apprenante comme future professionnelle.....	94
Chapitre 6 : Discussion	99
6.1. Éléments de la formation ayant une influence dans la capacité de l'apprenante à intervenir	101
6.2. L'influence du processus de réflexion et des modes d'apprentissage utilisés par les apprenantes dans la construction de leurs compétences ainsi que de leurs savoirs professionnels.....	103

6.3 L'influence de la pratique réflexive sur le cheminement professionnel et personnel des apprenantes et sur leur perception de la profession, à la suite de la formation	108
6.4 Les forces et les limites de la recherche.....	112
6.5. Retombées sur la pratique du travail social.....	114
Conclusion	116
Références.....	119
ANNEXES	129
ANNEXE A	130
Lettre de sollicitation	130
ANNEXE B.....	132
Formulaires de consentement.....	132
ANNEXE C.....	146
Guide d'entrevue.....	146
ANNEXE D	151
Fiche signalétique	151
ANNEXE E.....	153
Certificat d'éthique	153

Liste des tableaux

Tableau 1 : <i>Caractéristiques sociodémographiques des apprenantes et des superviseuses.....</i>	49
Tableau 2 : <i>La signification de la capacité de réfléchir sur sa pratique, selon les duos.....</i>	55
Tableau 3 : <i>Perception des duos de l'influence de l'écriture sur le développement des compétences et des savoirs professionnels des apprenantes lors des deux temps.....</i>	74
Tableau 4 : <i>Perception des duos de l'influence de la supervision sur le développement des compétences et des savoirs professionnels des apprenantes lors des deux temps.....</i>	75
Tableau 5 : <i>Perception des duos de l'influence de la réflexion avec d'autres professionnels sur le développement des compétences et des savoirs professionnels des apprenantes lors des deux temps.....</i>	76
Tableau 6 : <i>La perception des duos de l'apprenante comme future professionnelle : élément d'influence dans la construction de l'identité professionnelle et personnelle de l'apprenante.....</i>	96
Tableau 7 : <i>La perception des duos de la relation d'aide et de la profession : élément d'influence dans la construction de l'identité professionnelle et personnelle de l'apprenante.....</i>	97

Liste des figures

Figure 1 : Modèle du processus d'analyse réflexive (Holborn, 1992) 18

Introduction

Depuis plusieurs années, l'exigence de compétences professionnelles à acquérir pour les futures travailleuses sociales¹ ainsi que le maintien de celles-ci tout au long de la pratique professionnelle fait l'objet de discussions animées (Turcotte, 2013). S'ajoute à cela le constant cheminement de la profession (Chopart, 2000 ; Chauvière et Troche, 2002), la complexité des situations sociales et la diversité de la clientèle. Il va de soi que dans le cadre de leur formation générale, les apprenantes² seront confrontées à cette réalité de la pratique en travail social. À cet effet, Carignan (2013) évoque l'importance que les apprenantes saisissent bien ce cheminement qui exige, à ses yeux, une formation plus élaborée afin qu'elles développent une polyvalence comme travailleuses sociales. Pour ce faire, les stages constituent un choix pédagogique important dans la perspective d'un « contact direct avec la pratique comme source de connaissances et moyen de formation » (UQAC, 2016, p. 4). Les stages permettent donc de mettre l'accent non seulement sur la connaissance et la compréhension, mais aussi sur l'action (UQAC, 2016). « Ils constituent une activité pédagogique structurée sous la responsabilité d'une superviseure qui assure l'encadrement pédagogique » (UQAC, 2016, p.4). La supervision se révèle un moyen de comprendre les actes professionnels en prenant un certain recul. C'est donc une démarche d'encadrement qui permet d'accompagner l'apprenante à conjuguer avec la réalité de la profession. Dans cette veine, Verrier (2009) soulève qu'il est essentiel que les enseignantes³ et les superviseures s'interrogent sur la manière d'accompagner les apprenantes en travail social afin qu'elles soient en mesure de s'interroger sur leurs pratiques professionnelles. Pour Boutet et coll. (2016), le véritable objectif de la supervision est de contribuer et d'accompagner les apprenantes dans la liaison entre les savoirs théoriques et les situations réelles de l'intervention sociale. À leurs yeux, la superviseure devrait établir, avec l'apprenante, une relation d'accompagnement de la réflexion afin qu'elle soit en mesure d'effectuer cette liaison et de développer ses compétences professionnelles. Toutefois, la recherche de Boutet et coll. (2016) sur « *Le pari de l'accompagnement pour la formation de praticiens réflexifs de l'enseignement : possibilités et limites d'un système de stages* » montre qu'il existe peu de traces explicites de liens et de réflexions significatives entre les cours théoriques et les

¹ Dans le but de ne pas alourdir le texte et de respecter les personnes qui ont participé à cette étude, le texte est féminisé, mais les propos peuvent aussi s'adresser au genre masculin.

² Dans un but d'uniformité, nous utiliserons le terme « apprenante ». Le grand dictionnaire terminologique définit l'apprenante comme étant une personne qui apprend (Office québécois de la langue française, 2012). De plus, nous retenons ce terme, car sa définition résume bien les différents éléments auxquels nous ferons référence dans cette recherche, soit les futures professionnelles, les stagiaires ou les étudiantes.

³ Le terme enseignantes englobe les chargés de cours et les professeurs.

situations pratiques d'apprentissage dans les rencontres de rétroaction entre les superviseuses et les apprenantes. À l'instar de Boutet et coll. (2016), il est donc justifié de se demander comment la superviseuse peut faciliter le développement des compétences et de l'identité professionnelle chez l'apprenante en travail social. Plus précisément, comment habilitier les apprenantes en travail social à réfléchir *dans* et *par* l'action. De ce fait, il est ardu de les amener à développer le réflexe de s'arrêter pour réfléchir, de prendre conscience de leur démarche mentale et d'être en mesure de s'interroger, de justifier et de prévoir les conséquences de leurs actions. Bref, il est difficile pour elles de réfléchir sur leurs actions afin de leur donner un sens, compétence essentielle dans la construction de leur identité professionnelle, leur savoir-être et leur savoir-faire. Or, comme Perrenoud (2004) le souligne, il est nécessaire d'intégrer la pratique réflexive dans un processus de professionnalisation afin que les apprenantes développent leurs savoirs professionnels au gré de l'expérience. En conséquence, il importe de mieux comprendre la portée de la pratique réflexive lors des stages dans la construction des savoirs et des compétences professionnelles.

C'est donc l'influence de la pratique réflexive dans le processus de professionnalisation en travail social qui est la source de notre intérêt pour cette recherche. Plus particulièrement, ce mémoire s'intéresse à son incidence dans la construction de l'identité professionnelle des apprenantes en travail social ainsi que dans le développement de leurs compétences professionnelles. Car tout comme Verrier (2009) l'affirme, au-delà de ses acquisitions, dans le cadre de l'exercice professionnel de la travailleuse sociale, la dimension de la réflexivité est également essentielle pour l'apprenante. C'est pourquoi les facteurs et les modes d'apprentissage incitant chez les apprenantes leur processus de réflexion ainsi que leur influence dans la construction de leurs savoirs et de leurs compétences professionnelles seront décrits. La façon dont les apprenantes transposent leurs acquis dans la pratique et les retombées favorisant leur développement professionnel lors des stages en travail social seront également documentées.

Ce mémoire est divisé en six chapitres. Le premier présente la problématique tout en explorant les différents concepts s'y rattachant. Le second recense des écrits, c'est-à-dire le point de vue des scientifiques sur la pratique réflexive, la professionnalisation, la déprofessionnalisation, les compétences et les savoirs de l'apprenante. Le troisième décrit le cadre théorique relatif à l'étude, soit le socioconstructivisme ainsi que les théories associées pour analyser le vécu des duos rencontrés. Par la suite, les divers aspects de la méthodologie de la présente étude sont abordés. Les objectifs et le type

de recherche, le milieu et la population à l'étude, le mode de recrutement des participantes, la collecte de données, les stratégies d'analyse et les considérations éthiques sont alors précisés. Le cinquième chapitre présente quant à lui les différents résultats de l'étude. Quant au dernier, il examine le sujet à la lumière des écrits scientifiques et du cadre théorique utilisés dans cette étude.

Chapitre 1 : Problématique à l'étude

Ce chapitre a pour but de dresser un portrait des éléments qui activent le processus de professionnalisation, tels que la capacité de réflexion, la capacité d'introspection et la pensée réflexive chez l'apprenante en travail social.

Depuis plusieurs années, la formation donnée aux futures travailleuses sociales ainsi que les compétences exigées afin d'exercer la profession de travailleuse sociale font l'objet de plusieurs discussions tant dans le milieu universitaire que dans les milieux de pratique (Turcotte, 2011). Il se révèle difficile de cerner tous les côtés du travail social en raison des contextes organisationnels et des clientèles diversifiées vivant des problématiques tout aussi variées. Dans ce contexte, il devient important de se questionner sur les compétences nécessaires pour soutenir le développement professionnel des apprenantes. Ainsi, « en raison de la complexité et de l'imprévisibilité des situations professionnelles, nous ne pouvons plus exiger du professionnel d'exécuter des plans préconçus », c'est-à-dire d'appliquer des solutions toutes faites aux problèmes rencontrés (Le Boterf, 2006, cité par l'Institut national de la santé publique du Québec, 2011, p. 27). Pour faire face à l'ensemble de situations complexes et diversifiées, l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ) a élaboré, en 2012, un Référentiel de compétences⁴ pour guider ses membres dans la pratique du travail social.

Dans ledit référentiel des compétences, l'apprenante en travail social aura à développer des compétences professionnelles et personnelles, soit le savoir-faire, le savoir-être, la capacité de réfléchir et de prendre conscience de sa démarche mentale ainsi que la capacité d'introspection, conditions essentielles à son processus de professionnalisation (OTSTCFQ, 2012). Cet apprentissage se fait d'une part dans le cadre de la formation pédagogique universitaire et d'autre part, lors de la formation pratique, c'est-à-dire lors des stages.

Le stage⁵ est un moment privilégié où, dans le cadre de la supervision, l'apprenante en travail social se retrouve avec la superviseure dans un processus d'échange continu lui permettant une analyse

⁴ Notons que pour la création du Référentiel des compétences, le comité de travail tripartite était composé de membres de l'Ordre, de travailleurs sociaux des milieux de pratique et de formateurs des milieux universitaires.

⁵ Période pendant laquelle une personne exerce une activité temporaire dans une entreprise ou en combinaison de cours en vue de sa formation (Larousse, 2016).

réflexive de ses activités professionnelles visant le maintien et le développement de ses compétences et de son identité professionnelle (OPTSQ, 1997). Toutefois, Carignan (2013) émet des bémols, car selon elle, l'acquisition des compétences plus réfléchies représente un défi pour les milieux de formation et lors de l'accompagnement des apprenantes. Ce principal enjeu se trouve principalement dans la façon d'assurer et de faciliter, chez l'apprenante, le développement de sa pensée et de son analyse critique. Dans le même sens, Galambos et Greene (2006) et Austin (1986) soulignent que pour les formateurs comme pour les superviseuses, lorsqu'il s'agit de s'assurer de développer chez les futures professionnelles les attitudes et les habiletés nécessaires pour exercer la profession, les multiples facettes de celle-ci posent également un défi lors de la formation. D'ailleurs, dans leur étude, les auteurs précisent qu'il est nécessaire d'ajouter des outils pour favoriser la réflexion avant/après l'action chez les apprenantes afin d'attribuer au stage un rôle d'intégrateur de la formation (Boutet, Arsenault, Ferland, Francoeur et Gagné, 2016).

De plus, dans son développement professionnel, l'apprenante aura à aller au-delà des techniques et du savoir-faire. Il est essentiel qu'elle développe son savoir-être et ses attitudes afin de comprendre ce qu'elle fait, ce qu'elle entend et ce qu'elle voit ou observe afin de transposer ces éléments dans les situations professionnelles. Bref, comme le souligne Maubant (2013), elle doit développer les compétences relationnelles qui sont au cœur de l'activité de la travailleuse sociale. Or, engager les apprenantes dans un processus de continuité entre le savoir-faire et le savoir-être se révèle un défi pour les superviseuses, et ce, même si le stage est un lieu d'intégration de la formation pédagogique et une occasion de développer les habiletés nécessaires pour réfléchir *dans* et *sur* l'action (Boutin et Lamarre, 2014). En ce sens, il s'avère tout aussi essentiel d'utiliser une pensée réflexive ainsi qu'une analyse critique que de témoigner d'habiletés techniques et d'un savoir-faire (Crisp et Lister, 2002).

Considérant ces observations et le fait que les compétences du savoir-faire et du savoir-être sont une pierre angulaire dans le processus de professionnalisation, il est pertinent d'explorer, dans cette étude, cette situation qui semble un défi tant pour les superviseuses que pour les apprenantes en travail social, d'une part parce que cette étude a pour objet le cheminement de la pratique réflexive lors des stages en travail social, et d'autre part, en raison de son incidence dans le développement des compétences professionnelles et personnelles dans le processus de professionnalisation des apprenantes. Les principales caractéristiques des concepts utilisés dans cet ouvrage sont définies, ce qui apporte un

éclairage sur les ingrédients à acquérir ainsi que sur leur influence dans le cheminement professionnel de l'apprenante en travail social.

1.1 Définition des concepts

1.1.1 Réflexion et réflexivité

Selon les écrits consultés, dont la majeure partie se retrouve davantage du domaine de l'éducation, le concept de réflexion a un caractère polysémique, c'est-à-dire qu'il a plusieurs significations ou plusieurs sens (Beauchamp, 2006). Il comporte également des dérivés tels que la « *réflexivité* et la *pensée réflexive* » (Tardif, 2008). Selon Perrenoud (2004), il existe une distinction entre la réflexion banale et la réflexion utilisée en tant que processus dans la pratique réflexive. En effet, ce processus se distingue par son passage à une façon de penser différente, plus claire et plus analytique ainsi que par une nouvelle compréhension de ses actions ou de ses décisions.

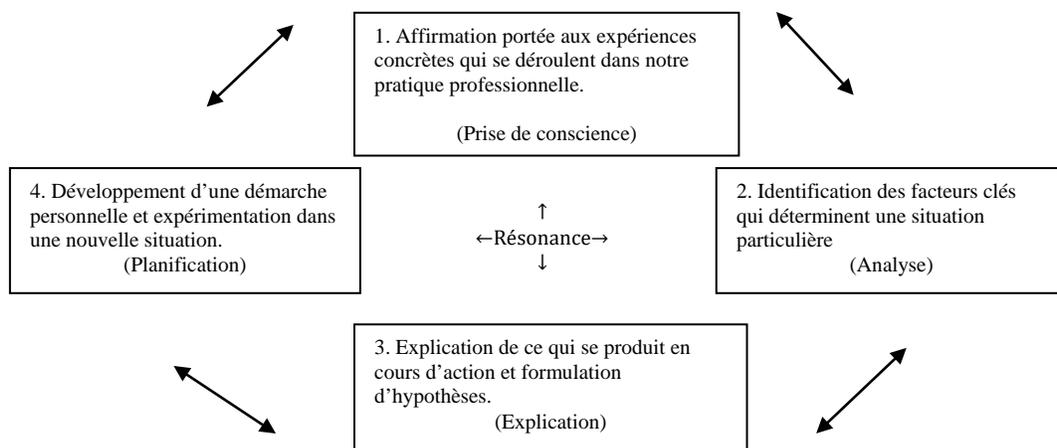
Dans cette étude, la réflexion a été abordée comme un processus qui renvoie à une série d'étapes constituant le processus réflexif (Correa Molina et Thomas, 2013). S'inspirant du cycle de Dewey (1933), plusieurs auteurs proposent différents modèles de ce processus réflexif. Pour notre part, notre choix s'est arrêté sur le modèle de Patricia Holborn (1992), de l'Université Simon Fraser. Ce choix se justifie parce que ce modèle permet de relier le dialogue intérieur⁶ de l'apprenante qui s'établit entre son action et la compréhension de celle-ci (Boutin et Lamarre, 2014). Ce processus comprend quatre étapes qui progressent dans un mouvement cyclique. Plus précisément, il s'agit de décrire et d'analyser les expériences antérieures pour ensuite les transformer en théorie pouvant guider les interventions ultérieures. À leur tour, ces théories sont appliquées dans de nouvelles situations, puis analysées. Un autre cycle s'enclenche aussitôt.

Pour Holborn (1992), la réflexion est considérée comme étant un processus qui permet aux apprenantes de réfléchir, de construire et d'analyser leurs pensées ainsi que leurs actions en interaction avec autrui et leur environnement, pour ensuite réajuster leurs actions, si nécessaire. Ce processus comprend quatre étapes qui progressent dans un mouvement cyclique : 1) l'apprenante vit une

⁶ Une méthode de connaissance de soi qui a pour objectif de comprendre ce qui m'interpelle lors de mes interactions avec les autres.

expérience concrète, une situation qui est significative pour elle. Cela entraîne une prise de conscience. Ensuite, 2) l'apprenante réfléchit sur cette situation et son action pour ensuite l'analyser et la transformer en théorie qui la guidera dans ses interventions ultérieures. 3) L'apprenante explique ensuite son action, et est en mesure de comprendre les causes et les effets qui expliquent et sous-tendent sa problématique. 4) L'apprenante planifie sa prochaine action selon les nouvelles connaissances acquises lors de l'action ultérieure. La Figure 1 illustre les quatre étapes de ce modèle simplifié du processus de la démarche réflexive de Holborn.

Figure 1. Modèle du processus d'analyse réflexive (Holborn, 1992)



À ce propos, les auteurs suivants considèrent également la réflexion comme un processus. Toutefois, ils y apportent certaines précisions. Tout d'abord, Charlier et Donnay (2006) font une distinction entre la réflexion et la réflexivité (cité par Vacher, 2014, p. 3). Dans un premier temps, « la réflexion est un processus cognitif qui engage une situation qui reste limitée à l'analyse de cette dernière ». Quant à la réflexivité, qui va au-delà de la réflexion, elle renvoie à deux concepts : la réflexion *sur* l'action et la réflexion *dans* l'action. En fait, ce mouvement réflexif de va-et-vient, Perrenoud (2001b) le qualifie de processus mental, un mécanisme interne où l'individu prend sa propre action comme objet de réflexion pour l'analyser et le comparer afin de percevoir sa façon d'agir. Il ajoute également que la réflexion *dans* l'action découle de la réflexion *sur* l'action (Perrenoud, 2001b).

Plus précisément, la réflexion *dans* l'action amène l'apprenante, lors de chaque situation de pratique qu'elle rencontre, à réfléchir sur ce qu'il faut faire et ce qui advient au moment de l'action, pour ensuite analyser et justifier son action afin de comprendre ce qu'elle aurait pu ou dû faire, et être en mesure d'anticiper sa façon d'agir la prochaine fois (réfléchir *sur* l'action).

Dans un deuxième temps, la *réflexivité* se traduit par le fait « d'adopter une position d'extériorité ou une mise à distance », ce qui favorise une prise de conscience de sa démarche mentale (Legault, 2000, cité par Donnay, 2001, p. 53). En somme, ce processus mental permet à l'apprenante de donner un sens à sa réflexion et d'expliquer le fondement de ses actes, et se révèle un outil précieux dans le développement professionnel (Schön, 1983, cité par Verrier, 2009). Ainsi, l'apprenante doit aller au-delà de la pensée spontanée. Elle doit faire appel à différents modes de pensée, tels que la pensée critique, la pensée créatrice et la pensée métacognitive, qui s'articulent les unes avec les autres pour développer une pensée réflexive (Lafortune et Pallaisco, 2004). Le prochain point aborde les trois modes de pensée de la pensée réflexive.

1.1.2 La pensée réflexive et ses modes de pensée : critique, créatrice et métacognitive

La pensée réflexive est une forme de pensée multimodale ayant trois modes de pensée : 1) la pensée *critique*, 2) la pensée *créatrice* et 3) la pensée *métacognitive*. Ces trois modes permettent à l'individu de comprendre l'origine de ses idées et les raisons pour lesquelles il pense (Dewey, 1933, cité dans Lafortune et Pallaisco, 2004). Afin de bien saisir la façon dont ils interagissent, il semble pertinent d'examiner les différentes composantes de chacun de ses modes de pensée.

Selon Ennis (1987), la pensée *critique* est « une pensée raisonnable, rationnelle qui nous aide à décider que croire ou que faire » (cité dans Lafortune et Pallaisco, 2004, p. 112). La pensée *créatrice*, quant à elle, se définit « comme une pensée qui pousse l'individu à créer d'autres modèles ou techniques dans l'action pour aller au-delà de son cadre habituel et des modèles existants » (Auriac-Peyronnet, 2004, p. 153). Enfin, la pensée *métacognitive* signifie « penser à propos des pensées, des croyances, des perspectives (les nôtres et celles des autres) et exercer un certain contrôle sur elles, au lieu de simplement être à la remorque de ces dernières » (Lafortune et Pallaisco, 2004, p. 9).

Ces modes de pensée de la pratique réflexive aideront l'apprenante à utiliser sa capacité d'introspection professionnelle et personnelle (pensée métacognitive), à émettre un jugement sur un énoncé, une opinion, une idée, un concept ou une croyance au savoir (pensée critique) et, dans une démarche créatrice, inclure des dimensions affectives, sociales ou métacognitives dans son processus de réflexion (pensée créatrice). De plus, elle pourra adopter une posture réflexive lui permettant de devenir une praticienne réflexive (Guilbert, Boisert et Ferguson, 1999). Comme cette recherche s'intéresse à l'influence de la pratique réflexive dans le processus de professionnalisation chez l'apprenante en travail social, il est pertinent de documenter ce que la littérature recense sur ces deux sujets. Ainsi, divers éléments seront étudiés afin de mieux comprendre la pratique réflexive, les concepts qui s'y rattachent ainsi que les diverses représentations du processus de professionnalisation et de déprofessionnalisation. Il sera donc possible de saisir l'influence de la pratique réflexive dans le processus de professionnalisation des apprenantes.

Chapitre 2 : Recension des écrits

D'emblée, il est important de noter que les écrits scientifiques sur le développement de compétences professionnelles lors des stages en travail social ainsi que sur la pratique réflexive en travail social sont plutôt rares. Dans le but d'avoir une meilleure compréhension du contexte de la situation, il fut essentiel de tourner notre regard sur plusieurs études du domaine de l'éducation permettant d'établir un parallèle avec la formation en travail social. Il est remarqué que la majorité des écrits du domaine de l'éducation consultés s'appuient sur les théories de Schön pour décrire la pratique réflexive en enseignement. Ce deuxième chapitre présente une synthèse des écrits sur la pratique réflexive consultés et les divers concepts s'y rattachant, pour ensuite traiter des différentes représentations de la professionnalisation et de la déprofessionnalisation. Enfin, le développement et l'intégration des compétences chez l'apprenante en travail social, la construction des savoirs ainsi que l'identité professionnelle et personnelle de l'apprenante sont abordés.

2.1 Processus de la pratique réflexive

Pour amorcer un processus de pratique réflexive, il ne suffit pas que l'apprenante réfléchisse. Pour être une praticienne réflexive, elle doit adopter une *posture réflexive*, c'est-à-dire aller au-delà de la simple réflexion en utilisant son dialogue intérieur (la réflexion *dans et sur* l'action). Sa réflexion doit être guidée par sa pratique et par le regard qu'elle porte sur elle afin de mieux se connaître et de porter un regard sur sa manière d'agir dans des circonstances données (Lasfargues, 2015). Pour leur part, Rey, Carette, Defrance et coll. (2006 — cités par Vacher, 2011, p. 7) « précisent que la pratique réflexive est une capacité générale à analyser des pratiques de façon systémique, reproductible, durable et autonome ». Ce processus débute quand, pour devenir une praticienne réflexive, l'apprenante adopte une posture réflexive qui lui permettra de développer une analyse réflexive. Les lignes suivantes dressent un bref portrait de ce processus de réflexion.

Pour Perrenoud (2001c), une pratique réflexive suppose une posture, une forme d'identité, un *habitus*. Dans cette veine, Bourdieu (1972, 1980) définit *l'habitus* comme étant un système de schèmes de pensée, de perception, d'évaluation et d'action (cité par Perrenoud, 2001a). En d'autres mots, *l'habitus* désigne une manière d'être, une disposition d'esprit. Pour sa part, Perrenoud (2001c) parle de *l'habitus* comme étant la maîtrise des moyens intellectuels de la réflexion, tels que des habitudes de

douter, de s'étonner, de poser des questions, de lire, de mettre des réflexions par écrit, de débattre et de réfléchir à voix haute. À cela s'ajoutent les savoirs théoriques qui aident à mettre des mots sur des états d'âme, à formaliser l'expérience, à envisager des hypothèses, à modéliser le réel, à jongler avec les idées et à suivre ses intuitions. En résumé, la posture réflexive est une posture mentale qui n'est pas spontanée. Il s'agit de tourner son attention vers soi-même et vers son activité, plutôt que vers le contexte dans lequel s'est déroulée cette activité (Balas-Chanel, 2014). La posture réflexive peut être considérée comme étant un levier essentiel, voire une condition nécessaire à l'adoption d'une démarche introspective permettant de réfléchir sur ses façons de faire, d'agir et de penser (Martin, Doudin, Pons et Lafortune, 2004). Grâce à elle, lorsque ses schèmes de pensée seront inadéquats, l'apprenante en aura conscience, et sera donc en mesure de les faire évoluer (Perrenoud, 2001c).

La pratique réflexive se crée par un processus continu d'analyse, dans un va-et-vient dit réflexif qui favorise le développement de la pensée analytique et de l'esprit critique chez l'apprenante ou la praticienne en action. Pour implanter la pratique réflexive dans sa vie professionnelle, ce processus d'analyse constitue une dimension essentielle ainsi qu'un point de départ. De plus, Boutin et Lamarre (2014) notent que l'analyse réflexive de chaque expérience peut enrichir son répertoire de savoirs (ex. : connaissances, habiletés et expériences emmagasinées) et, par ses nouvelles actions, guider sa réflexion. À cet égard, l'analyse réflexive peut faciliter, chez les apprenantes, la compréhension de ce qu'elles font, le développement de leur capacité d'autocritiquer leurs actions et l'enrichissement de leur pratique.

Perrenoud (2001a) estime que former une *praticienne réflexive*, c'est avant tout former une professionnelle capable de maîtriser son propre cheminement en construisant des compétences et des savoirs. Or, l'apprenante pourra, dans sa pratique professionnelle ou dans le cadre de sa formation, cheminer, maintenir et développer ses acquis, ce qui facilitera son processus d'introspection et lui permettra d'ajuster ses actions et ses réactions selon son analyse. Ce mode de formation ou de pratique professionnelle amène l'apprenante à continuellement analyser ses actions.

Le prochain point aborde, en s'appuyant sur la littérature, les éléments favorables et défavorables à cette pratique réflexive dans la profession du travail social.

2.1.1. Éléments favorables et défavorables à la pratique réflexive en regard de la profession du travail social

Comme la travailleuse sociale se doit d'accorder une grande importance à son processus de réflexion en s'assurant que par la mise en oeuvre d'outils d'analyse il devienne conscient et explicite, Couturier (2000) soutient que cette réflexion doit devenir une composante de l'*habitus*⁷ lui permettant de continuer à produire des savoirs nouveaux tout au long de sa vie professionnelle.

Sur le plan de la formation pédagogique en travail social, Vacher (2014) défend l'hypothèse que le concept de la pratique réflexive offre une perspective de construction de liens fonctionnels entre les différents types de savoirs et les modalités proposées dans la formation en travail social. Perrenoud (2001b) abonde dans ce sens en soutenant que permettre aux apprenantes d'expérimenter la pratique réflexive dans le cadre de la formation en travail social les aidera à se défaire du métier d'étudiante pour devenir des *actrices* de leur formation.

Dans cette veine, Collin (2010) soulève que les apprenantes demandent d'utiliser la pratique réflexive en contexte pratique tels les stages, par exemple, car ils répondent à un réel besoin d'apprentissage et aux exigences des situations pratiques d'intervention sociale. Ainsi, la pratique réflexive leur permet de constamment réfléchir sur leurs actions : a) *avant*, pour planifier leurs actions, b) *pendant* leurs actions, afin de constamment réajuster leurs comportements et c) *après* leurs actions, par une analyse critique de leurs actions et de leurs expériences afin qu'elles soient en mesure de s'interroger sur leur pratique professionnelle (Lacroix, 2008). Ce processus de réflexion facilite le développement comme futures professionnelles des apprenantes, et leur permet d'anticiper les actions à entreprendre lors de situations similaires.

S'il est important de traiter des aspects favorables à la pratique réflexive tant dans la formation pédagogique que dans la pratique du travail social, il est tout aussi important d'élaborer sur les éléments défavorables que celle-ci peut engendrer. Pour certaines apprenantes ou praticiennes, l'implantation de la pratique réflexive peut s'avérer contraignante et difficile, parce que pour les praticiennes, réfléchir sur sa propre pratique peut être exigeant, compromettant et confrontant. En effet, cette réflexion oblige une introspection sur son rapport à autrui ainsi que sur les jugements que les

⁷ Rappelons que pour Bourdieu (1972, 1980), l'*habitus* est un système de schèmes de pensée, de perception, d'évaluation et d'action.

autres peuvent formuler ouvertement ou indirectement sur son travail. En effet, l'introspection n'est pas toujours facile, car elle force une prise de conscience et une analyse de ses actions, et peut engendrer une remise en question de son identité professionnelle et personnelle (Perrenoud, 2004).

Par ailleurs, dans l'accompagnement de l'apprenante en travail social au cours des formations pédagogique et pratique, la superviseure ou l'enseignante qui favorise comme approche la pratique réflexive devra agir comme facilitatrice du développement d'une posture réflexive. Toutefois, malgré cette volonté, il est possible que l'environnement ainsi que les conditions de travail restreignent ce processus. Effectivement, le manque de temps combiné à la complexité du travail ainsi que la rapidité par laquelle l'environnement gère les situations quotidiennes appauvrit la pratique réflexive et n'incite pas les superviseures ou les enseignantes à adopter cette posture.

De plus, apprendre de l'expérience consiste, selon Dewey (2007), à valoriser l'expérience — plus précisément son « potentiel d'influence, idéalement positif, d'une expérience initiale sur une expérience future » — ainsi que l'interaction entre l'apprenante et son environnement de stage (Dewey, cité par Borges, Robichaud, Tardif et Tremblay-Gagnon, 2019, p.106). En effet, l'apprentissage par l'expérience suppose l'établissement de liens entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. L'expérience vécue lors des stages et le fait de côtoyer une superviseure expérimentée influence les apprentissages de l'apprenante qui s'éduque à la profession de travailleuse sociale. Toutefois, apprendre de l'expérience demande aux superviseures de transmettre leurs savoirs, mais également leur expérience personnelle et leur regard sur autrui (Borges et coll., 2019), ce qui peut être un défi pour certaines, car la pratique réflexive requiert une certaine dose d'inventivité et un investissement du soi professionnel, en plus d'une bonne compréhension de ce en quoi consiste la pratique réflexive (Perrenoud, 2001b).

Le prochain point aborde, d'après les écrits scientifiques consultés, les différentes représentations du processus de professionnalisation et de déprofessionnalisation.

2.2 Les différentes représentations du processus de professionnalisation et de déprofessionnalisation

En règle générale, l'entrée dans une profession est marquée par des moments formalisés où l'on retrouve de la formation théorique et pratique, comme le stage, élément incontournable du processus de professionnalisation. Il devient donc pertinent d'approfondir les différentes représentations de la professionnalisation et de la déprofessionnalisation ainsi que leur lien étroit avec le développement professionnel (Sarchielli, 2006).

Selon les écrits scientifiques, il existe plusieurs significations au concept de professionnalisation. C'est pourquoi un bref portrait des différentes représentations est dressé.

Pour Maubant (2013), *professionnaliser*, c'est créer les conditions qui favorisent un apprentissage professionnel chez une travailleuse en devenir ou une apprenante en développement. Cet acte se pense, se réalise et s'évalue dans un contexte institutionnel et organisationnel pouvant mobiliser des situations de formations initiales ou continues, des situations de travail ou d'autres situations sociales considérées par la travailleuse comme une intention, un objectif ou un projet de professionnalisation. Il exprime également que le discours de la professionnalisation s'articule autour du fait qu'il existe un lien de cause à effet entre la professionnalisation, la construction de l'identité professionnelle et le développement professionnel (Maubant, 2013). Cet auteur apporte un éclairage sur la professionnalisation en regard des métiers dirigés vers autrui, comme le travail social. Effectivement, comme la profession de travailleuse sociale a pour fondement le service aux personnes et le don de soi, il avance l'hypothèse que la perception des professionnelles de cette valeur fondamentale du don de soi dépend du regard qu'elles portent sur leur profession. Il poursuit en mentionnant que cette perception sera également influencée par la compréhension des professionnelles ainsi que les raisons et la manière d'expliquer leur activité (Maubant, 2013). Ainsi, pour devenir une professionnelle, l'apprenante devra jongler avec les exigences de la formation pédagogique et l'acquisition de compétences en contexte de stage.

Pour Wittorski (2012), la professionnalisation et le développement professionnel sont étroitement liés. Selon lui, la professionnalisation relève d'une intention organisationnelle de « *mise en mouvement* » des sujets qui passe par la prescription de l'organisation de certaines compétences ainsi que par la proposition de dispositifs de travail ou de formation spécifiques. Il parle ici de l'identité

« prescrite » du développement professionnel. Il définit l'identité prescrite ou le développement professionnel comme étant un processus de transformation des sujets au fil de leur activité dans ou en dehors des dispositifs organisationnels proposés (Wittorski, 2012). Il explique ce processus par l'acte de formation dans les milieux de travail, c'est-à-dire des expériences reposant sur des « tentatives d'articulation plus étroite entre l'acte de travail et l'acte de formation : il ne s'agit plus de transmettre uniquement des contenus pratico théoriques, mais d'intégrer l'action au travail » (Wittorski, 2012, p. 2). Il ajoute que la professionnalisation s'accompagne d'une nouvelle conception de l'individu au travail et de « l'apparition d'un lexique particulier (ex. : compétence, efficacité, flexibilité) » (Wittorski, cité par Jorro, 2014, p. 233). Ainsi, pour Wittorski, la professionnalisation des individus semble être une intention consistant à développer, chez les individus, des compétences d'analyse de l'action, élément fortement sollicité dans des contextes de flexibilité.

Comme mentionné par Wittorski (2012) comme par Maubant (2013), il existe une question de cohésion dans la dynamique de professionnalisation et de déprofessionnalisation qui, à leurs yeux, vont souvent de pair. Pour Maubant, interroger le processus de professionnalisation invite, par la même occasion, à interroger la formation professionnelle initiale et continue dans sa dimension professionnalisante et déprofessionnalisante. C'est dans cette optique que sera abordé le processus de déprofessionnalisation (Maubant, 2013). Sur ce plan, Wittorski évoque que lorsque les organisations ou les milieux de travail proposent de nouvelles méthodes dites de professionnalisation aux employées dans un but d'accroître l'efficacité au travail, ces dispositifs ont souvent un effet de déprofessionnalisation sur les salariées. Il ajoute que cette perception est spécifiquement due au fait que l'on fait appel à de nouvelles compétences qui peuvent être perçues comme une atteinte à l'identité et à l'intégrité professionnelle des employées (Wittorski, 2008). En effet, Carignan et Fourdrignier (2014) soulèvent que la profession de travailleuse sociale n'est pas exempte de ces nouvelles méthodes de travail qui irritent les compétences professionnelles en privilégiant l'immédiateté de la réponse et les interventions à court terme. Ces demandes poussent les travailleuses sociales à définir les problèmes rapidement, « dans la forme la plus simple possible afin de répondre à la demande de services de la façon la plus efficiente possible aux moindres coûts » (p. 1), ce qui peut être perçu comme une source de déprofessionnalisation tant pour les apprenantes en travail social que pour les professionnelles, car elles doivent osciller entre la vocation du métier, le sens qu'elles donnent à leurs actions et la demande provenant de l'institution. Cette tension peut occasionner, chez les apprenantes, un sentiment de décalage entre la réalité des situations vécues en stage, le modèle véhiculé par l'institution et la

valorisation de compétences (Wittorski, 2008). En effet, dans leur processus de professionnalisation, les apprenantes pourront être confrontées à des situations qui seront source de déprofessionnalisation. Toutefois, comme la pratique réflexive permet l'analyse de son action et la transformation de sa pratique selon la complexité des situations, elle peut devenir une stratégie intéressante.

Pour Maubant (2013), la déprofessionnalisation est une dynamique qui se traduit autant sur le plan collectif qu'individuel. Le collectif est perçu comme un affaiblissement ou une perte de repères professionnels (identitaires, culturels, éthiques, déontologiques, etc.). Quant au plan individuel, il renvoie davantage à l'exercice professionnel. De plus, Maubant considère la déprofessionnalisation comme un cheminement de l'activité prescrite à un individu remettant en cause ce qui fonde ses « gestes » professionnels ordinaires, son identité professionnelle, ses conditions et son organisation de l'activité professionnelle. Cette dynamique et ce cheminement dans l'exercice professionnel peuvent être un défi dans le développement de l'identité professionnelle de l'apprenante en travail social. En effet, la diminution de l'autonomie, la perte de confiance dans l'activité professionnelle et la dépréciation de ses propres savoirs peuvent être perçues comme des éléments dissuasifs dans l'acquisition de l'identité professionnelle. Comme la pratique réflexive est un outil de réflexion sur les valeurs et l'éthique qui sous-tendent l'action (Gomez, 2001), elle peut s'avérer un outil précieux lorsque l'apprenante jongle avec le tandem professionnalisation-déprofessionnalisation qui, selon Wittorski, peut difficilement se séparer (2008).

Le processus de professionnalisation incite au développement des compétences et des savoirs ainsi qu'à la construction de l'identité professionnelle et personnelle de l'apprenante en travail social. Les lignes qui suivent développent ces concepts et les éléments liés au processus de déprofessionnalisation.

2.3 Développement et intégration des compétences

Dans le cadre de cette étude, le concept de compétence est abordé en tenant compte du cheminement des situations professionnelles qui favorisent la participation de l'apprenante à son propre développement (Institut national de santé publique du Québec, 2011). Dans les écrits scientifiques, il existe une panoplie de définitions du concept de la compétence qui qualifient celui-ci de polysémique et complexe. Toutefois, la plupart des auteurs s'accordent sur le fait que la compétence : 1) est liée à l'action, ce qui permet de la repérer, 2) est liée à un contexte professionnel donné, à des situations de

résolution de problèmes dans ce contexte, 3) est constituée de ressources cognitives et affectives et 4) se présente comme une tonalité intégrant ou combinant ces différents niveaux de ressources de façon spécifique, dans un contexte particulier (Lefevre, 2014).

À ce propos, il est pertinent de présenter la définition de compétence du Référentiel de compétences de l'OTSTCFQ (2012) qui s'est inspiré de la définition de Le Boterf (2002). La professionnelle est définie comme étant « celle qui sait gérer un ensemble de situations professionnelles, allant du simple au complexe » en intégrant les savoirs classiques (ex. : connaissances, habiletés, attitudes, valeurs) dans une perspective large et dynamique. En fait, la compétence signifie savoir agir et réagir, c'est-à-dire « savoir quoi faire » et « quand » agir et réagir (OTSTCFQ, 2012, p. 4).

Notons également que la compétence se développe dans l'action et dans un environnement d'apprentissage, mais également en mobilisant différents savoirs et des ressources comme des habiletés, des attitudes et des connaissances (Jonnaert, 2009). Ainsi, pour acquérir de nouvelles compétences dans l'action, la réflexivité est un élément crucial, car elle permet « d'intégrer la théorie et la pratique, de transformer les expériences en apprentissages » (Tremblay, Richard, Brouselle et Beudet, 2013, cités par Parent, 2016, p. 46).

En somme, pour Le Boterf (2002), il est important d'acquérir des savoirs et des habiletés afin que l'apprenante en travail social développe ses compétences professionnelles. C'est dans cet esprit que le point suivant poursuit en abordant la construction des savoirs et leur influence dans un processus de professionnalisation.

2.4. Construction des savoirs chez l'apprenante en travail social

Selon le Référentiel de compétences de l'OTSTCFQ (2012, p. 4.), « une professionnelle compétente doit être en mesure de combiner de multiples savoirs dans un savoir agir global, soit la capacité de les intégrer dans une situation professionnelle qui demande une certaine dose d'autonomie. Le Référentiel les énonce comme suit :

- Savoir agir et réagir avec pertinence ;
- Savoir combiner des ressources et les mobiliser dans un contexte de pratique ;

- Savoir transposer (utiliser des métras connaissances pour interpréter, modéliser et créer des conditions de transposition) ;
- Savoir apprendre et apprendre à apprendre (savoir réfléchir sur son action, la transformer en expérience) ;
- Savoir s'engager (engager sa subjectivité, prendre des risques, entreprendre, faire preuve d'éthique) (OTSTFCQ, p. 4.) ».

Il est vrai que le travail social doit s'appuyer sur des savoirs théoriques pour fonder ses actions. Par ailleurs, au fil de l'expérience lors des situations d'apprentissage et de pratique, des savoirs se construisent, savoirs qui s'avèrent utiles pour faire face aux exigences concrètes de ladite profession et avec lesquels les apprenantes en travail social sont mises en contact à l'occasion de leurs stages (Boutet, 2004). Intégrer des savoirs consiste à relier les savoirs nouveaux aux savoirs antérieurs, puis à les réorganiser, si nécessaire. La théorie de Dewey (1933) et de Lewin (1948, 1951) invite à penser autrement le lien entre la théorie et la pratique au profit d'une logique d'extraction des théories qui se trouvent dans la pratique. Cette perspective invite l'apprenante à extraire les théories qui se trouvent dans la pratique en faisant ressortir de manière déductive les savoirs (connaissances, habiletés, etc.) qui se trouvent liés à l'action. De cette manière, l'apprenante va coconstruire ses savoirs et faire des liens entre ses savoirs professionnels et expérientiels afin de mieux comprendre ce qu'elle fait (Guillemette, 2016).

Ainsi, l'apprenante construit son identité professionnelle par la construction de compétences et de savoirs, dans un processus de professionnalisation. La relation entre l'identités professionnelle et personnelle sont pratiquement indissociables. Afin de mieux les comprendre, elles sont abordées au point suivant.

2.5 Identité professionnelle et personnelle chez les apprenantes en travail social

La dynamique identitaire est définie comme étant « les moyens, l'investissement, que va consentir l'apprenante pour la réalisation du processus de formation dépendent de la signification qu'elle représente pour elle, de l'image qu'elle se fait de ses résultats et de l'usage de ses résultats » (Barbier et Kaddouri, 1996, cités par Gutnick, 2002, p. 158). En d'autres mots, la construction de l'identité

professionnelle et personnelle de l'apprenante en formation dépendra fortement du sens qu'elle donne à ses actions ainsi qu'à ses attitudes relationnelles (Verrier, 2009).

L'étude de King et Ross (2003) sur la construction de l'identité professionnelle mentionne que selon la *Kelly's Personal Construct Theory* (1963), « l'identité professionnelle se construirait à travers les interactions et les relations avec les autres » (p. 53). Elle n'est pas fixe dans le temps. L'identité est partie prenante d'un processus continu qui est recréé à chaque interaction sociale. Pour leur part, Hoffman et Berg (2014) notent que les expériences de terrain occupent une place unique, à l'intersection du système éducatif et du monde du travail. Cela fait des expériences de terrain des lieux clés du développement de l'identité professionnelle, qui résulte elle-même des processus de socialisation qui se produisent aussi bien dans la formation que dans les milieux de travail. Bref, l'interprétation que chaque apprenante se fait de ces situations soutient la construction de son identité professionnelle (Verrier, 2009).

De plus, sur le plan de l'identité personnelle, Dubar (2010b, cité par Molina, 2013) mentionne que la construction identitaire relie deux dimensions. « La première comprend la dimension subjective de la personne selon sa biographie, sa propre histoire, son parcours, sa trajectoire personnelle, formative et professionnelle faite de mobilités, de ruptures, de cumuls de savoirs et d'expériences. La seconde dimension interpelle la sphère collective du travail à travers les organisations dans lesquelles chacun évolue, le sentiment d'appartenance à un groupe professionnel intégrant pour les deux niveaux, soit celui de l'organisation et du groupe, les normes, les règles, les valeurs » (p. 71). En somme, l'identité professionnelle et l'identité personnelle s'articulent et rejoignent toute la question de l'intégrité professionnelle dans l'intervention.

D'ailleurs, selon Zuniga, on ne peut séparer les raisons pour lesquelles la travailleuse sociale agit et la manière dont elle agit, car les deux éléments s'influencent et ne peuvent pas être appréhendés comme deux acteurs différents (cité par Lambert, 2012). Or, à ses yeux, la travailleuse sociale se doit de toujours construire à partir des théories qu'elle applique dans le cadre de son travail, car la théorie demeure en construction et résulte de la situation qu'elle essaie de comprendre (Zuniga, 1993).

2.6. Pertinence scientifique et sociale

À la suite de la recension des écrits, il est possible de constater qu'il en existe peu sur la pratique réflexive dans la profession du travail social. En effet, la majeure partie de la littérature consultée traite du domaine de l'éducation. Or, pour Perrenoud (2001a), il est indispensable, en formation aux professions comparables comme le travail social, de construire les plans et les objectifs de formation à partir de l'analyse du travail réel. Il faut construire la transposition à partir des pratiques, des compétences qu'elles mettent en jeu et des ressources — savoirs, capacités, attitudes — que ces compétences mobilisent sur le terrain (Perrenoud, 1998). Pendant les stages, au fil des interventions professionnelles en contexte réel, des savoirs se construisent, savoirs pratiques qui s'avèrent utiles pour conjuguer avec les exigences de la profession. Ces savoirs sont en constant dialogue avec les savoirs théoriques (Boutet et coll., 2016). Ces auteurs ajoutent que les superviseuses devraient être des professionnelles spécialistes du soutien à la réflexion transformatrice de l'expérience et favoriser le dialogue nécessaire entre les multiples savoirs qui circulent lors des situations d'apprentissage que l'on fait (2016).

Peu d'études existent sur la pratique réflexive au sein de la relation entre l'apprenante et la superviseuse lors de la supervision. Il se révélait donc pertinent d'étudier quel rôle celle-ci joue dans le développement de la capacité d'analyse réflexive des activités lors des situations d'apprentissage de l'apprenante en travail social, d'abord parce que cette étude exploratoire cherche à développer les connaissances et l'influence de l'accompagnement réflexif des apprenantes lors des stages dans leur processus de professionnalisation. Cette étude s'intéresse également à l'influence de la pratique réflexive dans l'intégration des compétences et des savoirs professionnels et personnels des apprenantes. Plus précisément, elle cherche à savoir comment cette influence permet aux apprenantes de lier leurs savoirs théoriques à la pratique de façon continue lors des stages et de la supervision, en tenant compte de la complexité des situations sociales rencontrées. Enfin, ce mémoire vise à accroître les connaissances sur l'impact de la pratique réflexive lors de la formation en travail social, plus spécifiquement lors de la formation pratique.

Pour ce mémoire, la perspective constructiviste, plus précisément sa dimension sociale socioconstructiviste, a été privilégiée comme point de référence dans l'analyse du processus de construction des connaissances de l'apprenante. Ce cadre théorique est présenté dans le prochain chapitre.

Chapitre 3 : Cadre théorique

Le socioconstructivisme permet à la praticienne de faire un mouvement d'aller-retour entre l'action et la réflexion (Brunelle, 2000). Ce mouvement facilite, chez les apprenantes, la conceptualisation de la théorie et des connaissances pour mieux les intégrer dans la pratique professionnelle. Précisons que la dimension « socio » est une dimension complémentaire qui découle du constructivisme (Legendre, 2004). Le prochain point présente brièvement la construction sociale pour mieux comprendre le cadre théorique, soit celui du socioconstructivisme.

3.1 Définition du constructivisme

Selon Payne (2005), « le constructivisme est un paradigme qui suppose un processus par lequel la connaissance est créée, acquise et traitée. Les connaissances ne sont pas nécessairement une représentation de la vérité ou de la réalité, mais plutôt une possibilité, une production en devenir » (p. 90). Selon ce paradigme, les faits et les informations peuvent être donnés, mais les connaissances ne se transmettent pas. En fait, chaque apprenante doit les construire elle-même (Payne, 2005). Dans le domaine de l'éducation, le constructivisme est plutôt considéré comme « une théorie de l'apprentissage qui insiste sur le rôle actif du sujet dans le développement de sa connaissance sur le monde » (Legendre, 2005, p. 288). Ainsi, le constructivisme accorde une place importante au rapport entre les connaissances d'une personne et sa pratique (Jonnaert, 2007). Dans cette même optique, Lambert (2012) décrit le constructivisme comme un processus où les apprenantes « construisent » leur connaissance de la situation problématique en même temps qu'elles coconstruisent, en interaction avec d'autres acteurs, par un dialogue avec différentes compréhensions et perceptions.

« La construction sociale, nommée également constructionnisme social de l'intelligence, est le prolongement de l'idée d'une auto socio construction des connaissances par ceux qui apprennent » (Jacquet, 2004, p. 144). Il se révèle pertinent d'apporter quelques précisions sur ce point.

3.2 Définition de la construction sociale et du socioconstructivisme

La construction sociale a émergé avec la conception constructiviste développée en épistémologie, qui envisage la réalité sociale et les phénomènes sociaux comme étant « construits », c'est-à-dire créés, objectivés ou institutionnalisés pour ensuite devenir une habitude. Pour Berger et Luckman (2005), la construction sociale de la réalité est « une recherche de la manière dont la réalité est construite » (p. 30). Ainsi, le constructivisme social est un courant de pensée qui définit la réalité sociale comme étant le résultat d'une « construction » par les acteurs sociaux.

Le terme *socioconstructivisme* est composé du mot *constructivisme*, qui traduit l'idée que toute connaissance relève d'un processus de construction dont la principale actrice est l'apprenante. Quant au préfixe *socio*, il souligne l'importance des interactions sociales qui jouent un rôle essentiel dans le processus et l'influencent. Le prochain point porte sur le cadre théorique privilégié dans ce mémoire.

Vygotsky (1978) est l'un des premiers auteurs à avoir souligné l'importance de l'interaction sociale dans le développement de la connaissance de la personne. Ainsi, l'approche socioconstructiviste vient introduire une dimension sociale des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de la construction et de la collaboration, éléments qui viendront influencer la compréhension de la réalité et l'appropriation des savoirs dans le processus d'apprentissage (Vygotsky, 1985). Selon cet auteur, l'apprentissage est considéré comme le résultat des activités sociocognitives liées aux échanges didactiques entre les enseignantes-apprenantes et d'autres apprenantes. Alpe, Beltone, Dollo, Lambert et Parayre (2014) ajoutent pour leur part que les conditions de mise en activité des apprenantes sont indispensables, car « l'apprentissage résulte du comportement actif de l'apprenante qui interagit avec autrui et son milieu social et naturel » (p. 44). C'est cette interaction active qui rend sociale la construction, de là le socioconstructivisme. De plus, Legendre (2005) définit le socioconstructivisme « comme une théorie de l'apprentissage qui insiste sur le rôle des interactions entre le sujet et son environnement dans le processus actif qui lui permet de développer des connaissances sur le monde » (p. 1245). Cette définition nous semble bien résumer ce qui se passe chez les apprenantes durant leur formation en travail social.

Précisons que l'approche socioconstructiviste a été privilégiée dans le cadre de ce mémoire, car elle favorise le réflexe, chez les apprenantes en travail social, de construction et de coconstruction de leurs

compétences lors de situations d'apprentissage. Ainsi, cette approche offre un cadre théorique inspirant un angle de réflexivité qui permet de créer un contexte où l'apprenante se voit à travers l'action et favorise la compréhension de son processus de construction de ses connaissances (Ion, 2005). Cette réflexion amène l'apprenante « à travailler sans cesse à partir de ses propres connaissances, les ajustant, les modifiant, les reconstruisant, voire même les critiquant en fonction des caractéristiques des situations qui sans cesse testent la viabilité des connaissances de l'apprenante » (Jonnaert, 2009, p. 73).

En résumé, du point de vue socioconstructiviste, le contexte social est déterminant pour faciliter l'appropriation des savoirs et influencer la compréhension de la réalité chez l'apprenante. Dans ce contexte, l'interaction entre la superviseure et l'apprenante facilite le processus de construction des compétences professionnelles ainsi que des apprentissages. De plus, le socioconstructivisme prend appui sur deux théories, soit la théorie de la connaissance et celle de l'apprentissage. En effet, ces deux théories viendront soutenir notre cadre théorique puisqu'elles influencent, chez l'apprenante, l'appropriation des connaissances et le développement des savoirs en situation d'apprentissage. Ces deux théories sont présentées dans les lignes suivantes.

3.4 Théorie de la connaissance

Les travaux de Jonnaert (2009) révèlent que la théorie de la connaissance est un paradigme épistémologique de la connaissance. Ils décrivent ce paradigme comme suit : « un cadre général de référence qui guide la pensée et l'action de l'ensemble des personnes concernées par des questions relatives à la construction de l'acquisition, à la réfutation ou au développement des connaissances » (p. 63). De plus, il ajoute que « les connaissances sont construites par le sujet lui-même à travers les expériences qu'il vit dans son environnement, au départ de ce qu'il y a déjà vécu et à travers les interactions avec les autres » (Jonnaert, 2009, p. 61). Selon Glassersfeld, la meilleure façon de connaître une chose est de la créer soi-même. Il ajoute que « celui qui construit ses connaissances est capable d'expliquer ses différentes composantes et la manière dont elles ont été structurées » (2004a, cité par Saint-Fleur, 2013, p. 42). Sur cet aspect, Jonnaert (2009) souligne que l'apprenante construit ses connaissances par une activité réflexive sur ce qu'elle fait déjà « adaptant ses propres connaissances aux exigences de la situation à laquelle elle est confrontée et aux caractéristiques qu'elle décode elle-même sur l'objet à apprendre ainsi qu'en étant en interaction avec son milieu naturel » (p. 66).

Les travaux de Saint-Fleur (2013) montrent que la construction des connaissances dans une perspective constructiviste est impossible si rien n'existe au départ. À cet égard, Legendre (2005) stipule qu'avant leur entrée à l'école, les apprenantes ont déjà une certaine représentation des choses qu'elles souhaitent apprendre. « L'expérience déjà réalisée par les apprenantes leur sert de base sur laquelle elles peuvent construire de nouveaux savoirs » (Legendre, 2005, cité dans Saint-Fleur, 2013, p. 54). Autrement dit, les connaissances de départ constituent la base qui permettra de mobiliser d'autres savoirs plus solides, c'est-à-dire d'apprendre. Dans le point suivant, des éléments de la théorie de l'apprentissage sont exposés.

3.5 Théorie de l'apprentissage

Selon Le Coultre (2015), le processus d'apprentissage se révèle important lorsqu'une approche socioconstructiviste est préconisée. L'apprenante est placée au centre de son apprentissage, et construit son savoir ainsi que sa propre conception des éléments qu'elle apprend en se référant à ses acquis personnels conçus auparavant. De plus, pour Bransford, Brown et Rodney (1999), pour avoir une compréhension plus approfondie de ses représentations mentales de la situation, les éléments incontournables à considérer sont la métacognition, la pensée critique et la résolution de problème.

Pour sa part, Marcus (2010) définit l'apprentissage « comme étant une activité qui modifie de façon durable les possibilités d'un être vivant. Elle est aussi un processus non observable de réorganisation des structures cognitives. Ce processus vise donc à acquérir de nouvelles connaissances, habiletés et attitudes ou à modifier des acquis antérieurs, ce qui se traduit par un changement durable des comportements dont l'objectif est de s'adapter à soi-même et à son environnement » (p. 38).

À cet égard, Boutet et coll. (2016) rapportent que le développement de la capacité de construction de sens et de réflexion est un atout important pour l'apprenante puisqu'il se fait, selon lui, dans l'accompagnement du développement professionnel, car elle peut ainsi mobiliser ses compétences et ses composantes identitaires lors des situations d'apprentissage comme le stage ou la supervision.

En résumé, une perspective socioconstructiviste permet à l'apprenante de construire ses connaissances et de s'approprier des savoirs en faisant part à sa superviseure de sa compréhension et de sa perception d'une situation rencontrée lors des stages. Cette approche place l'apprenante au centre de

son processus d'apprentissage pour ainsi développer sa capacité à apprendre, à réfléchir et à comprendre ce qu'elle fait. Ces deux éléments se révèlent essentiels dans le processus de professionnalisation. La prochaine partie présente la méthodologie qui sera utilisée afin de répondre à notre objectif et à notre question de recherche.

Chapitre 4 : Méthodologie

Le présent chapitre présente les choix méthodologiques afin d'expliquer les moyens mis en place pour répondre à la question de départ. Tout d'abord, le type de recherche, la question de recherche ainsi que les différents objectifs de recherche sont exposés. Par la suite, des informations sur la population à l'étude et la méthode d'échantillonnage, les stratégies de collecte et d'analyse des données ainsi que les considérations éthiques y sont présentées.

4.1 Type de recherche

Cette recherche est de nature exploratoire et s'inscrit « dans la spécificité de la méthodologie qualitative, car elle est une manière normale, spontanée et naturelle, quasi instinctive d'approcher le monde, de l'interroger et de le comprendre » (Paillé, 2006, cité par Lambert, 2012, p. 113). Autrement dit, la méthodologie qualitative met l'accent sur le sens que les personnes donnent aux événements auxquels elles sont confrontées. En somme, ce type de recherche permet d'avoir accès à des données non quantifiables comme les attitudes, les perceptions et les émotions (Boutin, 1997). De plus, l'approche qualitative permet d'observer l'impact de la pratique réflexive dans la formation en travail social, mais elle accorde surtout une importance au « terrain », plus précisément à la signification que « les personnes attribuent à des phénomènes de leur expérience » (Corbalan, 2000). Une priorité a donc été accordée au point de vue des participantes, c'est-à-dire les apprenantes en travail social ainsi que les superviseuses, lors des stages de troisième année au baccalauréat en travail social de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC).

Puisque jusqu'à maintenant il existe peu d'écrits sur l'influence de la pratique réflexive dans la profession du travail social, la stratégie de recherche utilisée est de type exploratoire. Cette recherche explore les différents concepts qui ont été énoncés précédemment, soit : 1) la réflexion et la réflexivité, 2) la pensée réflexive et ses modes de pensées, c'est-à-dire les pensées critique, créatrice et métacognitive, 3) le processus de la pratique réflexive, 4) la professionnalisation et la déprofessionnalisation, 5) la construction des savoirs et 6) l'identité professionnelle et personnelle. Par la suite, les manifestations de ces concepts seront examinées afin de mieux connaître les interprétations des participantes ainsi que les significations données par celles-ci. Le prochain point présente l'objectif et la question de recherche.

4.2. Question de recherche et objectifs

Notons que de nos jours, les travailleuses sociales doivent composer avec de multiples contextes organisationnels et œuvrer auprès de populations diversifiées vivant des problématiques sociales de plus en plus complexes. Dans ce contexte, il se révèle important de s'assurer que les apprenantes en travail social développent les compétences nécessaires pour offrir une pratique où elles seront garantes de leurs actions professionnelles (Cnann et Dichter, 2008, Colby et Dziegielewski, 2010 ; O'Hare, 2009). En ce sens, la principale question de recherche est :

Quelle est l'évolution de la pratique réflexive chez les apprenantes et les superviseuses lors des stages au baccalauréat en travail social ? Afin de répondre à cette question, les objectifs suivants ont été retenus :

- Découvrir de quelle façon la formation pratique habilite les apprenantes en travail social à intervenir ;
- Comprendre comment les apprenantes construisent et transposent leurs savoirs théoriques lors de situations d'apprentissage ;
- Documenter l'influence de la pratique réflexive dans la formation en travail social.

4.3 Population à l'étude et échantillonnage

Cette étude a comme objet de recherche les apprenantes en travail social, et le terrain d'étude choisi est l'Unité d'enseignement en travail social (UETS) de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Par souci de répondre à la question de recherche et afin de bien analyser les résultats, les apprenantes en troisième année du baccalauréat (BAC) en travail social ainsi que leurs superviseuses de stage ont été ciblées. Ce choix a été privilégié parce que les apprenantes en travail social étaient d'une part en situation de formation pratique, ce qui se révélait propice au développement de la pratique réflexive, et d'autre part, parce que la pratique réflexive est incluse et privilégiée comme étant un outil d'accompagnement et de supervision lors des stages. Ces critères spécifiques ont été respectés lors de la sélection des participantes. En effet :

- a) les apprenantes devaient faire les stages I et II au cours de la même année universitaire ;

- b) les superviseuses de stage devaient avoir un minimum de cinq ans d'expérience de travail ;
- c) les superviseuses devaient avoir suivi la formation initiale des superviseuses offerte par l'UETS.

Ces critères d'inclusion ont été motivés par le fait que selon les écrits scientifiques, « la pratique réflexive est souvent développée lors des stages » (Collin, 2010, p. 34). De plus, afin de s'assurer du respect de ces critères, une entrevue téléphonique de présélection a été effectuée auprès des superviseuses ayant montré un intérêt à participer à cette étude. Toutefois, cette rencontre a été faite par les professeurs de stage qui avaient été rencontrés au préalable par l'étudiante-chercheuse afin d'expliquer l'objectif du projet de recherche. Ceux-ci ont été d'une grande d'aide dans le recrutement, et ont permis de s'assurer que les participantes répondaient aux critères de sélection.

4.3.1. Échantillon et méthode d'échantillonnage

La technique d'échantillonnage retenue est non probabiliste et volontaire. Au total, cinq duos apprenantes-superviseuses (10 participantes) ont manifesté leur intérêt à participer à l'étude, ce qui représente le minimum privilégié, selon les écrits scientifiques consultés, afin de s'assurer de la représentativité de la population cible pour une recherche de nature exploratoire. Lors du premier séminaire de stage, le mode de recrutement prévu a été respecté. Les cinq groupes du séminaire ont été rencontrés afin d'expliquer le projet et de solliciter leur participation, et ce, grâce à la collaboration des professeurs de stage. À la suite de ces rencontres, deux duos se sont manifestés. Par la suite, un courriel a été envoyé aux professeurs de stage afin qu'ils sollicitent à leur tour les duos apprenantes-superviseuses lors de leur visite de stage pour qu'ils participent à la recherche. Précisons que le courriel était accompagné d'une lettre expliquant ladite recherche (voir l'Annexe A) ainsi que du formulaire de consentement (voir l'Annexe B). Cette méthode fut concluante puisque trois autres duos ont manifesté leur intérêt, ce qui venait compléter notre échantillon.

4.3.2 Stratégie de collecte de données

Soulignons que dû aux difficultés reliées au recrutement, pour trois des cinq duos, la première rencontre au stage I (temps 1), prévue entre la quatrième et la sixième semaine de stage, a plutôt eu lieu entre la septième et la dixième semaine de stage pour trois des cinq duos. Dans le cadre de cette étude, les superviseuses et les apprenantes ont été questionnées sur les aspects du stage de l'année 2017-2018.

Ainsi, leurs discours font référence à leur expérience en tant que duos, c'est-à-dire une superviseure jumelée à une apprenante, afin d'explorer le cheminement de cette dyade.

Dans le cadre de cette étude, l'entrevue semi-dirigée a été privilégiée. Elle s'est réalisée en deux temps : lors du stage 1 (temps I) et lors du stage 2 (temps II). Les participantes ont ainsi pu exprimer leur pensée pour offrir un accès direct à leur expérience (Savoie-Zajc, 1998). De plus, l'entrevue semi-dirigée permet de rendre explicite la réalité des participantes, de les comprendre et d'organiser les pensées de celles-ci tout en permettant de ne pas trop s'écarter des thèmes devant être abordés (Savoie-Zajc, 1998). Au préalable, deux guides d'entrevue ont été conçus, prétestés et harmonisés auprès d'une apprenante et d'une superviseure afin de s'assurer de leur pertinence, de leur uniformité et de leur valeur scientifique. Les participantes des duos ont été interrogées séparément. Toutefois, il est à noter que les prétests n'ont pas été sauvegardés à des fins d'analyse. Les guides d'entrevue contenaient des questions ouvertes, ce qui a permis aux participantes de cette étude de répondre librement tout en accordant la possibilité à l'intervieweur de diriger et d'encadrer la discussion pour obtenir des informations supplémentaires (Savoie-Zajc, 1998). De plus, précisons que les guides d'entrevue ont été construits à partir des mêmes thèmes et sous thèmes qui ont été identifiés lors de la recension des écrits concernant la pratique réflexive. Le guide comportait cinq thèmes principaux, soit : 1) les éléments de définition, 2) la capacité de réfléchir, 3) la capacité de prendre conscience de sa démarche mentale, 4) la capacité d'introspection personnelle et 5) la capacité d'introspection professionnelle (voir Tableau 1, à l'Annexe C). Les guides d'entrevue pour l'apprenante et la superviseure traitaient des mêmes thèmes. Toutefois, les questions ont été ajustées selon le statut occupé. Les questions posées à l'apprenante lui permettaient de réfléchir sur ses capacités de pratique réflexive, tandis que celles de la superviseure permettaient de réfléchir sur les capacités de pratique réflexive perçues chez l'apprenante.

Au total, vingt rencontres individuelles ont été effectuées par l'étudiante-chercheuse, dont une auprès de chaque apprenante et de chaque superviseure dans le milieu de stage lors du stage I (temps I), et une avec les mêmes participantes lors du stage II (temps II). Cela a permis d'assurer la confidentialité des réponses, de répondre aux besoins des participantes et de créer un climat de confiance. Afin de permettre une transcription intégrale des entrevues sous forme de verbatim, celles-ci ont été enregistrées avec le consentement des répondantes. Chaque entrevue a duré en moyenne entre 40 et 60 minutes, selon la quantité d'information recueillie.

4.3.3. Analyse des données

Comme Mayer, Ouellet, Saint-Jacques, Turcotte et coll. (2000) et Deslauriers (1991) le précisent, la recherche qualitative présente une variété de perspectives théoriques et de techniques de collecte de données. Il est particulièrement important qu'elle soit analysée, puisqu'elle privilégie le point de vue des acteurs sociaux. L'analyse des données qualitatives est définie par Tesch comme un « processus qui implique un effort explicite d'identifier les thèmes et de construire des hypothèses (idées) qui émergent des données ainsi que de clarifier les liens entre les données et les thèmes » (cité par Savoie-Zajc, 2000, p. 100). Un tel processus comprend deux moments importants : le premier est celui de l'organisation des données et le deuxième, celui de la catégorisation qui mène à la recontextualisation (Savoie-Zajc, 2000). Pour ce faire, les données recueillies lors des deux temps auprès des duos ont été analysées selon la méthode de l'analyse de contenu privilégiée par Paillé et Mucchielli (2012). Cinq étapes proposées ont été suivies : 1) la préparation du matériel, 2) la préanalyse, 3) le codage, 4) l'analyse et 5) l'interprétation des données. Cette méthode d'analyse permet de saisir et de classer les données selon la question de recherche et d'ainsi faire ressortir la compréhension et le sens donné par les participantes.

4.3.4. Préparation du matériel

Tout d'abord, les renseignements obtenus dans les fiches signalétiques (voir fiche à l'Annexe D) ont permis de dresser un profil des participantes de cette étude. Précisons que ces renseignements ont été anonymisés et numérotés de façon aléatoire. À cet effet, un même numéro par participante a été assigné pour chacun des formulaires d'information et de consentement ainsi que pour les fiches signalétiques. Pour ce qui est des verbatim, chaque participante a également conservé le numéro qui lui avait été assigné au départ. L'étudiante-chercheuse a retranscrit chaque entrevue semi-dirigée dans son intégralité, sous forme de verbatim, à l'aide du logiciel Word. Cette technique permet « d'acquérir une vue d'ensemble du matériel recueilli, de se familiariser avec ses différentes particularités [...] » (L'Écuyer, 1990, p. 73).

4.3.5. Préaliminaire

Après une lecture préliminaire, les verbatim ont été épurés, c'est-à-dire que certains mots, hésitations, rires et propos hors sujet ont été élagués pour permettre une meilleure compréhension du sens et donner une certaine pertinence. Par la suite, ceux-ci ont été lus à plusieurs reprises afin de s'imprégner du contenu et de laisser naître des idées, des réflexions et des orientations (Mayer et coll., 2000). C'est ce qui a permis à l'étudiante-chercheuse de déterminer s'il y avait présence ou non de thèmes, de mots ou de concepts émergeant des données recueillies en lien direct avec les thèmes généraux et les sous-thèmes des guides d'entrevue. Par la suite, un arbre thématique a été fait afin de regrouper des thèmes « où un certain nombre de rubriques classificatoires chapeautent de grands regroupements thématiques, lesquels se subdivisent à leur tour en autant d'axes thématiques que nécessaire » (Paillé et Mucchuelli, 2012, p. 257). L'analyse thématique a permis de reconnaître les facteurs d'influence de la pratique réflexive lors des stages au baccalauréat en travail social chez les apprenantes et les superviseuses.

4.3.6. La codification

L'ensemble des informations obtenues à partir des entrevues a été regroupé selon les thèmes précédemment identifiés à partir des discours similaires ainsi que des divergences exprimées par les répondants. Dans le but de faciliter l'analyse du contenu, les données ont été codées à partir du logiciel d'analyse N'Vivo 12.

De plus, les données émergeant des entrevues ont été analysées de façon qualitative, à l'aide de la méthode classique d'analyse de contenu. Cette méthode de classification et de codification des données a pour objectif de mieux connaître les caractéristiques et la signification des données (L'Écuyer, 1990). Les auteurs présentent différentes étapes constituant l'analyse des données. Or, bien que la terminologie et le nombre d'étapes se distinguent d'un auteur à l'autre, ils parlent tous sensiblement d'étapes équivalentes (L'Écuyer, 1990 ; Deslauriers, 1991). L'analyse de données privilégiée comporte donc quatre étapes, soit la préparation, la préanalyse, le codage ainsi que l'interprétation des données.

4.3.7. L'analyse et l'interprétation des résultats

À la suite de la codification du matériel, certains sous-thèmes ont été regroupés ou subdivisés. Des spécificités dans le vécu ont été définies afin de donner un sens aux données. Les discours des duos ont été analysés afin d'établir les concordances et les différences dans leurs propos lors des temps I et II. Par la suite, les données recueillies ont été croisées afin de les comparer entre les deux temps de stages, soit aux temps I et II.

D'ailleurs, par souci de transparence et de fiabilité de l'analyse, certains extraits significatifs des entrevues ont été sélectionnés et, afin de préserver la confidentialité des propos des participantes, ajoutés de façon anonymisée dans ce mémoire.

4.4. Considérations éthiques

À l'été 2017, cette étude a fait l'objet d'une demande de certification éthique au Comité scientifique de recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi. Le certificat a été octroyé par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQAC le 5 septembre 2017 (voir Annexe E). Un ensemble de mesures a été mis en place pour répondre aux normes éthiques exigées par ce comité et assurer la confidentialité des propos des personnes impliquées directement ou indirectement dans cette étude. Ainsi, pour s'assurer d'obtenir le consentement libre et éclairé des participantes, celles-ci ont préalablement été informées de l'ensemble des modalités de l'étude à deux reprises, soit lors de l'invitation à participer à l'étude et avant de commencer l'entrevue. De plus, elles ont été informées qu'elles étaient libres de participer à l'étude ou de mettre fin à leur participation à tout moment, sans préjudice. Lors de l'entrevue, les participantes ont également été informées qu'elles étaient libres de répondre ou de ne pas répondre à une ou à plusieurs questions qui leur étaient posées. Notons également que l'étudiante-chercheuse s'est assurée d'avoir un lien de neutralité à l'égard des apprenantes et des superviseuses qui ont participé à cette recherche. Par souci de transparence, comme l'étudiante-chercheuse est elle-même professeure de stage⁸ à l'occasion, elle a interviewé des superviseuses et des apprenantes qu'elle ne connaissait ni de près ni de loin. Avant le début de l'entrevue, les participantes ont signé un formulaire de consentement leur rappelant l'objet de l'étude, les risques prévisibles et les bénéfices potentiels de l'étude.

⁸ L'auteure de ce mémoire tient à préciser qu'au moment de cette étude, elle n'était pas professeure de stage.

Tout le matériel utilisé avec les répondantes a été numéroté de un à cinq lors du temps I et du temps II de l'étude afin de préserver l'anonymat de celles-ci. La liste de ces codes est conservée sur une clé USB avec un mot de passe, et elle est gardée sous clé avec les dossiers, dans le bureau de la direction de recherche. Toutes les données amassées seront détruites sept ans après l'adoption finale du mémoire, comme l'exige le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi.

Chapitre 5 : Description des résultats

Ce cinquième chapitre décrit l'ensemble des résultats de cette étude. Afin d'appuyer les propos, des participantes et des extraits des verbatim ont été sélectionnés.

Ce chapitre se divise en quatre parties. La première expose le profil des répondantes rencontrées. Par la suite, la deuxième présente la perception de la capacité de réfléchir tant chez les apprenantes que chez les superviseuses. La troisième s'attarde à l'apport des modes d'apprentissage utilisés suscitant la réflexion sur la construction des savoirs et des compétences professionnelles des apprenantes. Enfin, la dernière partie présente la perception du cheminement professionnel et personnel chez l'apprenante. Notons que chaque partie s'attarde aux discours individuels de l'apprenante et de la superviseuse pour ensuite comparer les discours des duos.

5.1 Profil des répondantes de l'étude

Au moment de l'entrevue, l'âge des apprenantes variait entre 25 et 34 ans, tandis que celui des superviseuses variait entre 32 et 48 ans. L'ensemble des apprenantes a obtenu un DEC, tandis que la quasi majorité des superviseuses possèdent un baccalauréat en travail social (n=4). L'une d'entre elles détient également une maîtrise en travail social. Notons que la quasi majorité des apprenantes a indiqué n'avoir aucune connaissance de la pratique réflexive, et qu'une seule d'entre elles mentionne avoir un peu de connaissances sur le sujet. Du côté des superviseuses, le même constat a été dressé. En effet, la quasi majorité affirme n'avoir que peu de connaissances sur la pratique réflexive. Le tableau 1 présente les caractéristiques des participantes de la présente étude.

Tableau 1

Caractéristiques sociodémographiques des apprenantes et des superviseuses

Statut	Âge	Niveau de scolarité	Perception de la pratique réflexive
Superviseure			
1	48	BAC	beaucoup
2	40	BAC	un peu
3	41	BAC	un peu
4	46	BAC	un peu
5	32	BAC	un peu

Tableau 1(suite)

Caractéristiques sociodémographiques des apprenantes et des superviseures

Apprenante			
1	25	DEC	aucune
2	21	DEC	aucune
3	24	DEC	aucune
4	22	DEC	aucune
5	34	DEC/certificat	un peu

5.2. Perception de la capacité des apprenantes et des superviseures de réfléchir sur leur pratique

Lors de l’entrevue, la compréhension et la perception des apprenantes et des superviseures de la capacité de réfléchir sur leurs pratiques professionnelles ont été explorées. Bien que plusieurs caractéristiques comme les valeurs de la profession puissent influencer cette compréhension et cette perception, la signification de la capacité de réfléchir sur sa pratique a aussi été évoquée tant par les apprenantes que par les superviseures. La majorité des superviseures et des apprenantes considère cette caractéristique comme étant celle qui a le plus d’influence sur leur compréhension et leur perception de leur capacité de réfléchir sur leur pratique.

5.2.1 Signification de la capacité de réfléchir chez les apprenantes

À la lumière des données recueillies, deux aspects ressortent comme étant des éléments de définition de la capacité de réfléchir sur leur pratique des apprenantes. Précisons que ces deux éléments sont liés entre eux parce qu’ils font appel à la réflexion, mais qu’ils sont aussi distincts, puisqu’ils touchent à deux savoirs différents, soit le savoir-faire et le savoir-être.

Le premier élément significatif est la capacité des apprenantes à remettre en question leur agir professionnel. Ces dernières définissent la remise en question comme étant une introspection de leurs actions afin d’en tirer un apprentissage. Cet élément est lié au savoir-faire professionnel.

Pour ce qui est du deuxième élément de définition de la capacité de réfléchir, les apprenantes le définissent comme étant un temps d’arrêt, une façon de prendre du recul dans le but de porter un regard

sur soi comme intervenante et de se demander comment les actions résonnent en elles et quel est le dialogue intérieur suscité par les interventions. Ce deuxième élément est relié au savoir-être de l'apprenante.

5.2.1.1 Remise en question et temps d'arrêt

Lors du temps I, quatre apprenantes sur cinq énoncent principalement que la capacité de réfléchir est une remise en question (savoir-faire) des différents aspects de leur intervention qui implique de regarder ce qu'elles ont fait *dans* l'action, c'est-à-dire quelles techniques et approches ont été utilisées lors de l'intervention avec le client et quelle est leur perception de ce qu'elles ont fait de bien, des éléments à améliorer ou encore des résultats de leurs actions, comme en témoignent ces extraits :

« Je pense que c'est se remettre en question, de revoir un peu, quand tu fais une action en tant que stagiaire, c'est de voir qu'est-ce que cela a donné, le résultat que cela a donné, les impacts sur la personne. » (A2, TI)⁹

« Je vais vraiment essayer de voir où j'ai pu avoir de bons coups et de mauvais coups, vraiment par rapport à moi. Parce que parfois, on peut avoir tendance à se dire pourquoi cela a moins bien été, la personne n'était pas ouverte, elle ne voulait pas me parler, il y avait une raison à ça, mais dans le fond c'est toujours se remettre en question par rapport à nous, ce que l'on est, nos valeurs et où on aurait pu s'améliorer. » (A4, TI)

Une seule d'entre elles exprime qu'elle le perçoit plutôt comme étant un temps d'arrêt, une réflexion qu'elle a sur ses actions et sur son savoir-être, comme en témoigne cet extrait :

« C'est être capable de faire une introspection par rapport à qu'est-ce que j'ai fait durant l'intervention, qu'est-ce qui arrive ; de prendre quelques minutes pour réfléchir, je pense que c'est pas mal ça. » (A3, TI)

Ces deux significations de la capacité de réfléchir sont liées entre elles, puisque réfléchir sur sa pratique nécessite une introspection et une remise en question. Toutefois, il est remarqué dans les propos des apprenantes une différence dans leurs perceptions de leur capacité de réflexion. Ainsi, il

⁹ Nous tenons à préciser que la lettre A sera utilisée lorsqu'on se réfère à l'apprenante, que TI sera utilisé pour le temps I et que TII sera utilisé pour le temps II.

semble qu'au temps I, la plupart des apprenantes réfléchissent davantage sur leur façon d'agir. C'est pourquoi elles évoquent une remise en question de leurs actions et de leurs savoir-faire :

« Mon introspection n'est pas très bonne, ou peut-être je n'en ai pas, ou j'en ai peut-être trop, ou elle est un peu négative. Dans le sens où je vais chercher tous mes défauts, un peu de façon maladroite, ça, ce n'est pas bon, je travaille là-dessus. » (A4, TI)

« La capacité de réfléchir, en fait, je crois que c'est d'avoir une bonne rétroaction, de toujours se remettre en question sur comment on intervient. Ça doit ressembler à ça. » (A1, TI)

En ce qui concerne le temps II, l'ensemble des apprenantes mentionne que le sens qu'elles donnent à la capacité de réfléchir est surtout une introspection sur leur pratique. En effet, elles essaient de comprendre pourquoi elles réagissent de telle façon et d'observer davantage leur savoir-être :

« C'est une capacité d'introspection, de la conscience de soi, de se voir aller dans l'action, c'est vraiment à ce niveau-là. » (A4, TII)

Précisons, également que toutes les apprenantes estiment que la réflexion sur leur pratique est importante afin de mieux comprendre ce qu'elles font, de se réajuster et d'en tirer des apprentissages :

« C'est pouvoir surtout réfléchir, c'est-à-dire analyser, revenir sur quelque chose qui a été dit, ou peut-être même ressenti à tous les niveaux en fin de compte. En tirer un apprentissage. » (A5, TII)

« J'essaie de comprendre pourquoi je réagis comme ça ; un exemple, j'ai de la difficulté avec "certaines clientèles" (note de l'auteure afin de ne pas reconnaître l'apprenante). Je ne sais pas pourquoi, j'essaie de trouver qu'est-ce qui fait en sorte que ça vient me chercher autant. Je n'ai pas encore trouvé. » (A1, TII)

L'une des apprenantes aborde un nouvel aspect, soit celui de la remise en question, en groupe¹⁰ :

« C'est la capacité de se remettre en question, éthiquement parlant. Je pense que c'est à tous les niveaux. De réfléchir en groupe, des fois d'avoir des discussions de cas, ça fait du bien à tout le monde. » (A1, TII)

¹⁰L'auteure tient à préciser que l'apprenante fait référence au séminaire de stage lorsqu'elle mentionne le groupe.

Lors du croisement des données entre les deux temps, une évolution du discours est remarquée dans les propos recueillis auprès des apprenantes. En effet, au temps I, quatre apprenantes percevaient la définition de la capacité de réfléchir comme étant une remise en question de leur savoir-faire. Il s'agissait plus d'un jugement de leurs actions que d'un essai pour comprendre l'impact de celles-ci sur le client et sur leur savoir-être comme professionnelles. Toutefois, au temps II, elles disent la saisir davantage comme une réflexion *sur* leurs actions et une prise de recul sur les répercussions de leurs interventions. L'objectif serait de porter un regard et d'avoir une réflexion sur ce que l'action fait résonner en elles. Ainsi, une prise de conscience est notée chez les cinq apprenantes quant à l'importance de comprendre leurs actions en faisant un retour par la réflexion sur le processus d'intervention tout en remettant en question leur savoir-faire et leur savoir-être :

« Je pense que c'est de mettre des moyens en place pour justement avoir un autre regard ; par exemple, sur le moment comme le journal de bord, comme de l'introspection, de prendre un temps. C'est cela de mettre de moyens en place. » (A2, TII)

5.2.2 Signification de la capacité de réfléchir sur sa pratique chez les superviseures

Tout comme pour les apprenantes, il est intéressant de porter attention à ce que signifie, pour les superviseures, la capacité de réfléchir à sa propre pratique. Les données recueillies révèlent que pour ce qui est de la définition, elles arrivent au même constat que les apprenantes, soit la remise en question et la prise d'un temps d'arrêt pour réfléchir à leurs actions.

5.2.2.1 Remise en question et temps d'arrêt

La capacité de se remettre en question comme professionnelles et d'analyser et évaluer ce qu'elles font au quotidien a été nommée par l'ensemble des superviseures lors du temps I :

« C'est être capable de se voir aller, de voir comment on intervient. Comment réagit-on à la clientèle ? Comment s'adapte-t-on à chacun des clients, et d'être capable de se remettre en question. » (S2, TI)¹¹

¹¹Nous tenons à préciser que la lettre S sera utilisée lorsqu'on se réfère à la superviseure, que TI sera utilisé pour le temps I et que TII sera utilisé pour le temps II.

« La capacité de réfléchir sur sa pratique, pour moi, c'est la capacité d'analyser et de se remettre en question, et d'être en mesure aussi d'être autocritique envers soi. » (S4, TI)

De plus, trois d'entre elles ajoutent que ces remises en question et ces réflexions se font seules, mais qu'elles peuvent également se faire avec d'autres professionnelles :

« Faire de l'introspection sur comment on agit au niveau professionnel et personnel, à travers les discussions, ce n'est pas juste avec soi-même que cela se passe, mais avec d'autres individus concernés. » (S5, TI)

« C'est la capacité de remettre en question ce qu'on fait au quotidien, par des lectures, pour approfondir nos connaissances, mais aussi par des échanges avec des confrères, des consœurs, des spécialistes. » (S1, TI)

« C'est d'être capable d'expliquer, de décrire une situation à quelqu'un d'autre ; c'est d'être capable de réfléchir à de nouvelles situations, en échangeant avec un autre intervenant, une stagiaire sur une situation, prendre du recul. » (S3, TI)

Enfin, lors du temps I, l'une des superviseuses rapporte aussi que cette remise en question est essentielle à la pratique réflexive et à une éthique professionnelle :

« La première chose que je regarde, comment moi j'ai fait les choses, qu'est-ce que j'ai dit ; c'est le point de départ. Donc, pour moi, c'est la capacité de s'arrêter, et en même temps, c'est un défi. Car dans ton milieu, ça va trop vite et l'on en a de moins en moins de temps, mais professionnellement, si l'on ne le fait pas, c'est un manque d'éthique pour moi. » (S4, TI)

Lors du temps II, aucune différence avec le temps I n'est remarquée dans les propos des superviseuses, qui définissent toujours cette capacité comme une remise en question de leur pratique, de leurs interventions et de leurs techniques utilisées tant individuellement qu'avec d'autres :

« C'est d'être capable de se remettre en question, de se voir agir, d'être capable de s'évaluer, de relancer l'agir professionnel, mais c'est vraiment être capable de s'autoévaluer. » (S5, TII)

« C'est d'être capable de se regarder aller, de faire de l'introspection, de se regarder, dans le fond, nos interventions, puis c'est être capable de se dire ce qui est positif et

négatif, c'est d'être capable de voir aller, de s'ajuster, de s'adapter pour chaque personne que l'on rencontre puis à chaque situation que l'on vit. » (S2, TII)

« Prendre un temps d'arrêt, réfléchir à ses actions, les requestionner avec des collègues. C'est le contraire dans le fond de faire des interventions puis de passer à autre chose et de ne jamais se requestionner sur ce qu'on a fait. » (S3, TII)

En ce qui concerne la capacité de porter un regard et de réfléchir *sur* ses actions afin de les analyser, il s'agit du même constat :

« Réfléchir sur sa pratique, c'est analyser ce qu'on fait, de porter un regard constructif, critique aussi, les enjeux, les actions que l'on pose, qu'est-ce qui peut influencer les problématiques. » (S1, TII)

Enfin, lors du croisement des duos, il est remarqué que les deux définitions relevées par les apprenantes et les superviseuses font la démonstration que la remise en question et la réflexion *sur* ses actions vont de pair. À cet égard, les duos ont nommé que pour réfléchir sur sa pratique, il est important d'examiner les données reçues, de faire un retour sur ses pensées, de prendre un certain recul pour ensuite remettre en question ses actions, et finalement, de porter un regard sur ce que l'action fait résonner en elles. En somme, il s'agit de réfléchir tant sur leur savoir-faire que sur leur savoir-être comme professionnelles. Le tableau 2 se veut un récapitulatif des définitions de la capacité de réfléchir formulées par les apprenantes et les superviseuses ainsi que des similarités relevées par les duos, lors des deux stages.

Tableau 2

La signification de la capacité de réfléchir sur sa pratique, selon les duos

Répondantes	Définitions les plus évoquées lors des deux temps
Apprenantes	Examiner les données reçues. Se remettre en question, un jugement de leurs actions. Prendre du recul afin de mieux comprendre leurs actions. Impact de la réflexion sur la pratique Permet de mieux comprendre le processus d'intervention.

Tableau 2 (suite)

La signification de la capacité de réfléchir sur sa pratique, selon les duos

Superviseures	<p>Permet de réfléchir sur leur savoir-faire et leur savoir-être.</p> <p>Définitions</p> <p>Se remettre en question comme professionnelles. Analyser, évaluer, réfléchir sur ce qu'elles font, s'autoévaluer.</p> <p>Impact de la réflexion sur la pratique</p> <p>Prioriser, dans la pratique, une éthique professionnelle.</p>
Duos : apprenante et superviseure	<p>Définition</p> <p>Prendre du recul pour se voir aller en situation de pratique professionnelle.</p> <p>Réfléchir sur sa pratique, porter un regard constructif et critique.</p> <p>Impact de la réflexion sur la pratique</p> <p>Reconnaître comme deux éléments de définition qui vont de pair et sont une source d'apprentissage essentielle dans leur développement professionnel.</p>

5.2.3. Modes d'apprentissage pour susciter la réflexion chez les apprenantes ainsi que leur apport à la construction des savoirs et des compétences professionnelles

Ce point concerne les modes d'apprentissage évoqués par les apprenantes qui suscitent la réflexion de celles-ci, tels que l'écriture, la supervision et la réflexion avec d'autres professionnelles. Sont également exposées l'influence de ces modes d'apprentissage dans l'élaboration des savoirs et des compétences professionnelles, selon la perception des apprenantes, et la façon dont elles transposent ces modes d'apprentissage dans l'action.

5.2.3.1 L'écriture

Au temps I, la totalité des apprenantes précise que le premier mode favorisé pour solliciter leur réflexion est l'écriture. Quatre d'entre elles privilégient davantage le journal de bord¹² alors qu'une autre préfère utiliser la grille hebdomadaire¹³. Il est important de préciser que ces deux outils utilisés par les apprenantes se retrouvent dans le guide de stage qui est mis à leur disposition dès le début du stage. Selon elles, l'écriture suscite grandement la réflexion sur ce qu'elles ont fait et vu.

Les extraits suivants illustrent comment cette stratégie facilite leur réflexion :

« Je tiens un journal de bord que je mets à jour tous les jours, donc, je mets vraiment toutes mes réflexions ; c'est vraiment l'écrit, pour moi, cela m'aide beaucoup. » (A1, TI)

« On a un outil qui s'appelle la grille hebdomadaire, on écrit ce qu'on a fait, ce qu'on a vu, nos questions, nos réflexions, avec cela je suis toujours capable de faire mon ordre du jour pour la semaine d'après. » (A3, TI)

Comme en témoignent les propos de l'ensemble des apprenantes lors du temps I, la réflexion par l'écriture a pour premier effet de permettre aux apprenantes de prendre conscience de leurs dialogues intérieurs dans un contexte hors de l'interaction avec d'autres personnes. Ainsi, la totalité des apprenantes indique qu'en prenant un recul sur les actions qui viennent de se dérouler, elles sont plus aptes à mettre des mots sur leurs actions et leurs pensées. Elles indiquent également que cette réflexion est source de questionnement sur leur démarche d'intervention :

« Je le fais souvent par un journal de bord, je réfléchis en écrivant, on dirait que ça me permet de plus me centrer sur ce qui est arrivé et de remettre des mots sur ce qui s'est passé. » (A3, TI)

« Premièrement, il faut que je sois dans le calme, dans le silence, quand j'écris, pour me remettre en question, puis me poser des questions. » (A4, TI)

Précisons que la première rencontre, lors du temps I, se faisait en début de stage et que peu d'apprenantes (n=3) avaient eu la chance d'avoir des suivis d'intervention. Par contre, deux d'entre elles avaient eu des rencontres d'intervention ponctuelles durant lesquelles elles ont mentionné que

¹² Cahier de bord : cahier dans lequel l'étudiante consigne régulièrement ses interventions, ses acquis, ses analyses, ses questions et les difficultés rencontrées.

¹³ Idem

malgré le fait qu'elles n'avaient pas de suivi, elles s'étaient remises en question *après* leurs actions, en écrivant :

« Oui, après je réfléchis dans mon journal de bord, des fois, mais je n'aime pas ça le faire pendant. » (A4, TI)

Pour leur part, deux apprenantes qui avaient des suivis d'intervention indiquaient éprouver de la difficulté à prendre du recul pour réfléchir *pendant* l'action. Elles considéraient que la réflexion par l'écriture sollicite davantage le réflexe de le faire *après* l'action :

« Sur le moment, tout de suite après l'intervention ? C'est sûr c'est plus facile de le faire après. » (A3, TI)

De plus, l'ensemble des apprenantes mentionne que cette stratégie de réflexion sollicite aussi leur capacité d'introspection et d'autocritique. Elles sont capables de reconnaître leurs forces ainsi que les défis rencontrés au cours de leurs actions. Les apprenantes estiment que l'écriture permet de réfléchir sur soi, sur son savoir-faire comme future travailleuse sociale, et facilite la construction de son identité tant professionnelle que personnelle :

« Je crois que j'ai beaucoup d'outils, bien en gros, il manque beaucoup de ressources dans l'AFP au niveau des élèves qui ont un TDAH qui est très dérangeant. Pour moi, c'était plus de trouver des trucs faciles pour les occuper. Je pense que c'est une de mes forces. Je pense que j'ai une facilité là-dedans. » (A2, TI)

« Cela m'a apporté à réfléchir sur moi, à me demander pourquoi je parle trop. Est-ce que je veux boucher un malaise ? Est-ce que je veux en savoir trop, tout de suite ? Aussi, moi je suis éducatrice spécialisée de formation. C'est vraiment de déconstruire ça, de reconstruire mon identité, mon rôle en travail social et non celle d'éducatrice, je ne sais pas si ça découle de tout ça, mais ceci est un questionnement dans ma vie. » (A1, TI)

En ce qui concerne le temps II, les apprenantes considèrent toutes, comme au temps I, que la réflexion a une influence dans le développement de leur capacité d'introspection tant sur le plan professionnel que personnel. Toutefois, une certaine divergence est notée dans le discours des apprenantes, au temps II. Leur introspection est davantage dirigée vers leurs aptitudes professionnelles, sur leur savoir-être plutôt que sur leur savoir-faire. Au temps I, les apprenantes (n=5) semblent décrire les actions et les techniques, tandis qu'au temps II, elles analysent davantage les actions et les

techniques faites lors de l'intervention, tout en reconnaissant l'impact de leurs actions et de leurs bons et moins bons coups :

« J'essaie de me dire, me donner le temps de prendre en note, "Ah, cela j'aurais peut-être dû lui dire ça", de le prendre en note. Pour moi, c'est vraiment une manière d'analyser ce que j'ai fait en fonction de ce que j'ai de fait et de ce que j'aurais pu améliorer. » (A3, TII)

« J'arrive avec mon journal de bord, en supervision, avec ma superviseuse. "Il s'est passé ça et puis là j'ai dit ça..." Donc, c'est vraiment du concret d'intervention. » (A4, TII)

À ce sujet, trois apprenantes ont souligné être plus conscientes des pensées et des émotions vécues *dans* l'action, ce qui les amène à s'arrêter, à vérifier les décisions prises lors de l'intervention et à se réajuster, au besoin :

« Comme je disais tantôt, de prendre un temps, de prendre des notes, par rapport à ce que j'ai fait, cela m'aide à faire de l'introspection. C'est sûr que si je m'assois et que je fais juste penser à ce que j'ai fait, bien, j'ai plus de misère. Prendre des notes, cela me donne plus un "gaz", si je peux dire cela comme ça, ou ça comme une façon de percevoir des choses, cela m'aide beaucoup. » (A2, TII)

Néanmoins, malgré la perception positive de cette stratégie, une difficulté a été mentionnée par une des apprenantes, spécifiquement au temps I. Elle précise que la remise en question provoque chez elle un jugement critique plutôt accusateur, comme en témoigne cet extrait :

« Pour l'instant, mes questions ne sont pas tellement constructives. On dirait que je m'attaque, puis là, j'essaie de changer mes questions dans le sens de comment je pourrais pu faire. Plus des questions à chercher à m'améliorer au lieu de me dire est-ce que tu as fait assez si, assez ça. Pour le moment, c'est plus de l'accusation que je fais, puis là, ce n'est pas tellement constructif parce que je ressors... Ah, mon Dieu. » (A4, TI).

Toutefois, lors de la rencontre au temps II, cette même apprenante révèle que sa remise en question se fait maintenant de façon plus constructive en essayant, entre autres, d'apporter des solutions :

« En stage I, je me tapais sur la tête dans mon questionnement. C'est quelque chose qui faisait que je ruminais beaucoup, ce n'était pas tellement constructif. C'était plus : "Ah non, j'ai fait une erreur, je n'aurais pas dû dire ça, elle est peut-être partie tout

croche". En stage II, j'ai décidé de changer la façon de me poser des questions, d'y aller plus j'ai fait ça, pourquoi ce que j'ai dit l'a fait réagir comme ça, comment j'aurais pu lui dire, qu'est-ce que je dois faire la prochaine fois. C'est plus d'y aller dans cette optique-là qui fait que je m'améliore. » (A4, TII)

Bien que les données recueillies montrent que l'écriture aide les apprenantes à réfléchir tout de suite *après* et *sur* l'action, cette stratégie favorise moins le réflexe d'aller-retour entre l'agir et la pensée, un savoir-faire circulaire à développer. D'ailleurs, trois apprenantes indiquent que tout au long des deux stages, réfléchir *dans* l'action est demeuré un défi, car elles trouvent cela trop stressant ou ne se sentent pas à l'aise. Concernant les deux autres, elles mentionnent avoir peur d'oublier des choses et de ne pas être en réciprocité avec le client ou dans le moment présent :

« Pendant, si je pense un peu trop, le comment bien faire les choses, bien cela me fait décrocher du moment présent, donc, que je ne pense pas. » (A4, TI)

« Ce n'est pas vraiment dans l'action. Dans l'action, je suis beaucoup dans l'empathie. C'est après, si elle se représente, je vais dire bon, qu'est-ce que je pourrais dire de plus pour... J'ai comme défi aussi d'arrêter d'être dans l'action. » (A1, TII)

Toutefois, malgré ce défi, un certain changement dans leurs schèmes de pensée est observé au cours du deuxième stage. Les prochains extraits montrent les efforts faits par la plupart des apprenantes pour développer cet aller-retour circulaire entre leurs actions et leurs réflexions entre le temps I et le temps II. En effet, certaines d'entre elles (n=3) tentent de se fier davantage à leurs intuitions, à la petite voix. D'autres (n=2) s'obligent à porter une attention plus particulière à leur processus de réflexion au cours de l'action, comme en témoignent ces extraits :

« Souvent, c'est là qu'on se dit oh, je n'aurais pas dû faire ça ou j'aurais dû faire ça. Mais moi, je me dis veut ou ne veut pas, on n'a pas des heures pour réfléchir. C'est... Sur le moment on vit des choses. Mais je pense qu'on a un *feeling* comme intervenant, puis on le suit. » (A3, TI)

« Parce que je pense, quand je vis un malaise, c'est parce qu'il y a quelque chose. Là-dessus on réfléchit si, par exemple, après ça je *feel* pas, dans mon mental, j'essaie de comprendre pourquoi cela m'atteint. » (A3, TII)

« C'est sûr qu'après, là je réfléchis et je me dis ah, j'aurais peut-être dû dire cela ou faire ça. C'est ça, je pense que je ne me remets pas beaucoup en question. Pendant,

j'essaie plus d'y aller comme ça vient, j'essaie de ne pas trop réfléchir, parce que j'ai l'impression, quand je réfléchis trop, ça sort moins bien comme je voudrais que ça sorte. » (A2, TI)

« Oui, ça m'arrive. Je suis en intervention, je ne sais pas moi, j'ai les bras croisés, je me dis ah, je vais les décroiser parce que j'ai l'air plus fermée. Je n'ai pas nécessairement de trucs, ou je pense à ce qui me vient naturellement. » (A2, II)

En somme, dans les deux temps de cette étude, les apprenantes ont indiqué avoir davantage le réflexe de prendre conscience de leur dialogue intérieur *après* l'action que *dans* l'action. Ainsi, les apprenantes estiment que l'écriture leur permet de prendre un recul, de réfléchir sur ce qu'elles ont fait, de comprendre et d'expliquer ce qui s'est produit en cours d'action et d'ainsi constater les répercussions et l'efficacité ou l'inefficacité de leurs actions, pour se réajuster au besoin. Également, les propos des apprenantes indiquent que la réflexion sollicite le développement de leur capacité d'introspection et influence la construction de leur identité professionnelle et personnelle. Malgré le fait que les résultats permettent de constater que réfléchir *dans* l'action se révèle confrontant et contraignant pour les apprenantes, on remarque un cheminement et une plus grande ouverture à porter une attention à ce qui se résonne en elles lors de l'action et, plus particulièrement lors du temps II, à comment l'intervention les interpelle.

5.2.3.2 La supervision

La supervision est la deuxième stratégie la plus nommée par les apprenantes, et ce, tout au long des deux stages, durant lesquels des rencontres de supervision hebdomadaires de trois heures ont lieu. Ces rencontres sont considérées essentielles, par la majorité des apprenantes, au soutien du développement de leurs compétences professionnelles. Il est important de préciser que même si ces rencontres de trois heures par semaine sont obligatoires ou fortement suggérées par l'UQAC, elles ont été nommées par l'ensemble des apprenantes comme étant une stratégie. Lors de la supervision, l'apprenante discute de ses interventions, des impasses rencontrées ainsi que des questionnements concernant la situation rencontrée avec un client. Ces rencontres amènent des rétroactions de la part de la superviseuse ainsi que des questionnements qui les amènent à réfléchir, et contribuent à leur apprentissage :

« Oui, les rétroactions, je prends des notes, je lui demande tout le temps... Ne te gêne pas. Je les prends en note, je les mets en application. Souvent, je vais affronter ce qui me fait peur. Je ne cache rien à ma superviseuse. Je lui dis qu'est-ce qui en est parce que ce n'est pas en cachant ses faiblesses que tu vas avoir appris. C'est en les affrontant que tu vas être capable d'apprendre. » (A1, TI)

À cet égard, mis à part les discussions lors des supervisions, deux d'entre elles mentionnent également que l'observation de l'intervention faite par la superviseuse est également propice à la réflexion, puisqu'en la regardant intervenir, elles se demandent comment elles, elles seraient intervenues :

« Oui, c'est sûr, c'est surtout que veut, veut pas, lorsque tu fais de l'observation d'une intervention, tu t'imagines un peu que c'est toi qui fait l'intervention. Afin de savoir toi, comment tu réagiras par rapport à ce que la personne dit. Oui, oui, j'ai beaucoup de réflexions qui ressortent quand les personnes parlent. » (A2, TI)

Enfin, le dernier moyen utilisé en supervision pour susciter la réflexion est l'enregistrement. Selon les apprenantes, cette stratégie n'est prônée qu'à une ou deux reprises, dépendamment des exigences du professeur de stage, c'est-à-dire une fois au temps I et une autre fois au temps II. Aucun commentaire positif ou négatif sur cet outil n'a été évoqué comme stratégie facilitant la réflexion. Toutefois, une des apprenantes souligne que l'enregistrement utilisé de façon régulière, plus particulièrement lors du stage II, suscite beaucoup de questions qui facilitent la réflexion et l'apprentissage :

« Moi, je m'enregistre. C'est sûr dans le contexte de stage, c'est ça qui est le *fun*. On a l'opportunité de pouvoir analyser et de regarder ce qui aurait pu être fait autrement, avec notre superviseur. » (A1, TII)

Comme mentionné précédemment, la supervision est considérée par toutes les apprenantes comme ayant un impact important dans le développement professionnel et la construction des savoirs, et ce, au cours des deux stages. Tout d'abord parce que la rétroaction des superviseuses est une façon, selon les cinq apprenantes, de prendre conscience de sa démarche mentale tant au temps I qu'au temps II. En effet, elles estiment que la discussion avec leurs superviseuses permet d'avoir une vision différente de la situation d'intervention. Elles se disent davantage en mesure de s'arrêter, de prendre conscience de leurs pensées et des émotions sous-jacentes, de leurs actions professionnelles ainsi que des répercussions de celles-ci, comme en témoigne cet extrait :

« Ma superviseuse, en supervision, il n'y a pas une entrevue sur laquelle on ne repasse pas dessus. On regarde comment cela a été, si j'ai ressorti des affaires qui ont moins bien été, puis d'écouter son point de vue. » (A4, TI)

Ainsi, grâce aux rétroactions de la superviseure, des liens entre la perception de l'apprenante de la situation du client et sa perception d'elle-même comme intervenante sont établis, ce qui permet à l'apprenante de réfléchir et d'analyser la situation :

« Oui, énormément ; aussi, les supervisions, on discute beaucoup. J'ai une question, je rentre dans le bureau, elle est toujours là pour m'accueillir pour réfléchir. J'ai fait ça comme ça, est-ce correct ? J'essaie de décrire un peu la situation, comment je l'ai faite. Puis, bon moi j'aurais fait ça comme ça. J'aime beaucoup aller chercher aussi comment elle aurait fait. » (A1, TII)

De plus, selon les apprenantes (n=5), la supervision a également une influence sur l'identité tant professionnelle que personnelle, et ce, au temps I comme au temps II. En effet, les apprenantes estiment que les échanges, lors des rencontres de supervision, les amènent à développer leur capacité d'introspection et à reconnaître leurs forces et leurs limites pour se réajuster et trouver des moyens de travailler sur celles-ci :

« Bien, ça m'amène à m'ajuster, puis d'être capable, peut-être, de voir plus les points forts et les points à améliorer. Aussi, je n'analyse pas toutes mes interventions, mais oui des fois, ça m'amène à me réajuster. » (A3, TII)

De plus, deux d'entre elles ajoutent que pour elles, ce réajustement et cette autorégulation vont davantage les amener à voir autrement leurs actions et à trouver leurs propres réponses :

« Après ma rétroaction avec ma superviseure, beaucoup de discussion sur comment je me suis réajustée, plus de temps d'écoute. C'était pratiquement moi qui, 75 % du temps, qui parlais, et 25 % elle qui répondait. Ce n'est pas ça l'intervention, ma superviseure est bonne pour me ramener. » (A1, TI)

« Bien des fois, en intervention, ça se sent un petit peu. Des fois ça coule, puis un moment donné, ça coule moins bien souvent à ce moment-là, je ne suis pas capable de prendre du recul. C'est après que je vais regarder en supervision. Cela m'aide vraiment, tout ce qui est aspect conscience de soi, que je suis restée dans ma perception, je ne suis pas allée dans le regard de l'autre. » (A4, TII)

En résumé, pour les deux temps de cette étude, les cinq apprenantes estiment que les discussions lors des supervisions et les rétroactions des superviseures les amènent à comprendre leur démarche

mentale. Ces discussions leur permettent également de mieux comprendre leurs actions et pourquoi elles les font, et ont une influence sur la construction de leur identité professionnelle et personnelle.

5.2.3.3 Réflexion avec d'autres professionnelles

Une troisième stratégie appréciée par trois apprenantes au cours des deux stages est la réflexion avec d'autres professionnelles lors de rencontres multidisciplinaires ou encore lors des échanges avec des collègues du milieu de stage, et ce, comme complément à la supervision.

Lors du temps I, deux apprenantes ont spécifié que de réfléchir en groupe a comme effet d'apporter des éléments nouveaux dans leur réflexion pour ainsi découvrir un aspect différent de la situation d'intervention :

« Je me sers beaucoup de ma superviseure et de tous les intervenants qui sont ici pour voir ce que j'ai fait, si c'était correct ou pas, de me rediriger si jamais cela arrive une autre fois. » (A2, TI).

Pour sa part, au temps II, une autre apprenante a ajouté que les discussions avec d'autres travailleurs sociaux du milieu sont importantes, car cela lui permet de confirmer et de clarifier certaines interrogations, pour ensuite susciter une réflexion en lien avec les commentaires reçus :

« J'utilise les autres professionnelles, aussi beaucoup ma superviseure, ma répondante, c'est sûr que je suis rendue plus autonome et j'essaie de me faire plus confiance, mais il y a tellement de professionnels avec qui on peut valider nos incertitudes ou si on a bien fait. » (A3, TII)

Enfin, la réflexion avec d'autres professionnelles est une stratégie pour solliciter la réflexion sur sa pratique, car elle apporte un regard nouveau et différent sur ses actions, et permet ainsi de développer leur jugement professionnel.

5.2.4. Modes d'apprentissage suscitant la réflexion chez les apprenantes, selon les superviseures, et apport de ceux-ci à la construction des savoirs et des compétences professionnelles

Ce point cherche à colliger les propos des superviseuses au sujet des modes d'apprentissage qu'elles utilisent pour accompagner leurs apprenantes dans leur processus de réflexion et ainsi les guider dans leur apprentissage. Tout comme les apprenantes, elles considèrent que l'écriture et les discussions avec les superviseuses et d'autres professionnelles sont les techniques les plus efficaces pour développer les savoirs des apprenantes.

5.2.4.1 L'écriture

Les cinq superviseuses affirment que l'utilisation du journal de bord ou de la grille hebdomadaire par les apprenantes sont deux modes d'apprentissage essentiels à la réflexion. Que ce soit lors du temps I ou du temps II, ces deux outils, selon elles, permettent d'accompagner l'apprenante dans son processus réflexif et de favoriser l'intégration de la pratique à la théorie. Grâce à ces deux modes d'apprentissage, elles sont en mesure de faire un retour, avec les apprenantes, sur ce qui s'est passé en cours d'action et sur ce qu'elles ont appris, pour ensuite les interroger :

« On utilise, entre autres, les outils proposés par l'UQAC : le journal de bord et une feuille, je ne me souviens pas du nom. C'est comme ce que j'ai appris, ce que j'ai compris sur ses réflexions quotidiennes, sur ses interventions, puis là, je reviens toujours là-dessus chaque semaine. » (S3, TI)

« Oui, le journal de bord je trouve qu'il sert très bien, surtout pour être en mesure de se rappeler. Le journal de bord est essentiel parce que cela laisse des traces sur leur journée, ce qu'ils ont aimé, ce qu'ils n'ont pas aimé. Quand on se réunit, une fois par semaine, bien, c'est plus facile de me dire qu'est-ce qui est arrivé, ça, c'est un bel outil, puis on part souvent de là pour être capable de questionner. » (S4, TI)

Selon les superviseuses, l'écriture a plusieurs effets bénéfiques sur le développement professionnel des apprenantes. En effet, l'ensemble des superviseuses estime que grâce à la réflexion, elles perçoivent le dialogue intérieur de l'apprenante. Elles affirment que cette stratégie leur permet d'évaluer la compréhension de l'apprenante de la situation, et d'identifier les actions posées ainsi que les stratégies et moyens utilisés lors des interventions, et ce, tout au long des temps I et II. Or, les cinq superviseuses remarquent que lors du temps II, le processus réflexif des apprenantes se fait plus facilement. Elles sont plus aptes à répondre à leurs questionnements par elles-mêmes :

« On va passer moins de temps dans son journal de bord, lors des supervisions. J'ai l'impression qu'elle répond de plus en plus à ses interrogations. Elle a développé son autonomie de semaine en semaine. » (S4, TII)

« Pas juste en supervision ; il y a beaucoup d'occasions, au cours des semaines, où elle a fait elle-même sa réflexion : qu'est-ce qu'elle perçoit, c'est quoi ses valeurs, qu'est-ce qui lui appartient. Elle fait le ménage : qu'est-ce qui lui appartient, qu'est-ce qui appartient aux autres, fait que ça, c'est aussi intéressant. En stage II, elle a une vision qui est beaucoup plus globale, qui est constructive. » (S1, TII)

De plus, une des superviseuses précise que cette stratégie d'accompagnement amène une remise en question, chez l'apprenante, de ses actions, et une évaluation de celles-ci qui lui permet de reconnaître ses forces et ses limites, ce qui facilite l'apprentissage de la pratique professionnelle :

« Oui, parce qu'elle est capable de se regarder aller. Elle est capable de me le dire ; elle est capable de se regarder aller, puis elle est capable de nommer ses forces ; elle est capable de nommer des faiblesses avec beaucoup d'humilité ; oui, elle est capable de se regarder aller. » (S2, TII)

Cependant, une nuance est apportée, lors du temps I, par une des superviseuses, qui spécifie que de son point de vue, la réflexion par l'écriture est importante, mais que chez certaines apprenantes, cela peut engendrer des hésitations et empêcher d'avancer :

« Pauvre eux autres. Parfois ils réfléchissent bien trop, des fois, je lui dis arrête de réfléchir à ton éval. Fonce, et tu vas y arriver. » (S4, TI)

En somme, dans les deux temps de l'étude, la réflexion par l'écriture se révèle une stratégie d'accompagnement des apprenantes dans leurs processus réflexifs privilégiée à l'unanimité.

5.2.4.2. La supervision

Tout comme les apprenantes, les superviseuses confirment que la supervision, plus spécifiquement les discussions ou les échanges, sont un excellent levier pour solliciter la réflexion chez les apprenantes, tant au temps 1 qu'au temps 2. De plus, toutes les superviseuses mentionnent que grâce à l'utilisation du journal de bord ou de la grille hebdomadaire par l'apprenante, la discussion est plus riche et sert de guide dans les supervisions afin de voir comment l'apprenante est capable de transposer sa réflexion dans l'action, à partir des interventions réalisées. Ainsi, les moments de supervision leur permettent d'avoir un regard critique et constructif sur ce que les apprenantes ont fait ainsi que leurs interactions avec la clientèle, et d'entamer des échanges, des remises en question qui, à leur tour, vont

solliciter une réflexion. À cet égard, pour certaines d'entre elles (n=3), la réflexion sur les interventions prend surtout la forme de discussion de cas lors des rencontres de supervision, tandis que pour d'autres (n=2), elle prend surtout la forme de consultation ponctuelle, dépendamment de l'emploi du temps, durant laquelle les apprenantes prennent du recul quant à leurs actions, comme en témoigne cet extrait :

« Je dirais que c'est une fille qui réfléchit beaucoup, qui pose beaucoup de questions. Souvent, on va y aller beaucoup avec des dossiers, des analyses de cas, la façon dont elle interviendrait, la façon dont j'interviendrais. On va stimuler beaucoup de cette façon, en lui montrant l'intervention individuelle. De cette façon, je vais susciter sa façon d'interagir et sa réflexion. » (S2, TI)

En plus d'utiliser la discussion comme stratégie dans le cadre de la supervision, une des superviseures, spécialement lors du temps I, indique que l'observation se révèle également une ressource, un objectif, un ingrédient de base complémentaire aux échanges lors des supervisions. À l'aide des observations des actions posées par la superviseure en intervention, l'apprenante réfléchit, et est en mesure d'exprimer son point de vue sur la situation, ce qui sollicite des interrogations et une discussion plus riche :

« Oui, l'observation et la réflexion ont un impact dans la supervision, parce qu'elle amène beaucoup d'éléments autant dans les suivis que je fais, moi, avec la clientèle, ou ce qu'elle est. Souvent, elle va m'apporter des éléments, des choses qu'elle a vues, des réactions beaucoup, je dirais que c'est de cette façon que cela se perçoit davantage. » (S2, TI)

Pour une autre superviseure, l'enregistrement constitue également une façon de solliciter la réflexion critique de l'apprenante, sur plusieurs plans :

« Je leur pose beaucoup des questions, je leur demande de s'enregistrer et de s'analyser, et de me revenir avec ça. Je trouve que c'est le plus riche des supervisions, ce bout-là. J'écoute en partie les enregistrements, mais on fait un bout ensemble sur leurs attitudes, le ton de la voix. On travaille à remettre en question beaucoup de choses dans le savoir-être lors de l'enregistrement. » (S1, TI)

« Cela dépend. Pour l'enregistrement, ce n'est pas toujours de la même façon. Des fois, elle écoute des bouts, elle réfléchit, se critique. Parfois, on écoute des bouts ensemble, on travaille ces bouts-là, les stratégies utilisées, le ton de la voix, mais aussi

ce qu'on entend dans la perception, ce qu'on peut passer comme message dans ce qui n'est pas dit. » (S1, TII)

Dans les deux temps de cette étude, les cinq superviseuses considèrent que les échanges lors des supervisions ont une influence importante sur la construction des savoirs professionnels des apprenantes, et qu'ils favorisent leurs apprentissages. Tout d'abord, la supervision, selon elles, permet de faire une analyse, avec l'apprenante, de ses actions et de ses réflexions, de la questionner sur celles-ci et de comprendre sa perception de sa démarche mentale *dans* l'action et *après* l'action. Plus particulièrement, deux d'entre elles estiment que cette démarche analytique favorise, chez les apprenantes, une meilleure prise de conscience des moyens et des stratégies d'interventions utilisés. Elles sont plus aptes à se voir aller et d'ainsi mieux comprendre la situation :

« On regarde vraiment tous ensemble, mais c'est vraiment je dirais, dans la façon de voir des choses, car moi, souvent, je lui fais un peu un préambule des suivis que j'ai depuis un petit bout. Lorsqu'elle observe une intervention, je vois qu'elle chemine. Je vois vraiment qu'elle fait les liens entre ce que je lui dis et ce qu'elle a observé, et essaie de mettre en pratique ce qu'elle a appris. » (S2, TI)

Toutefois, une des superviseuses mentionne que lors du temps I, elle doit solliciter la réflexion de l'apprenante afin de lui faire développer une meilleure compréhension la situation. Elle estime toutefois qu'il demeure difficile pour elle de l'exprimer de façon naturelle ou spontanée :

« On a fait un retour ensemble ; j'ai commencé par toi. Comment tu l'as vécu? Parle-moi de qu'est-ce qui s'est passé. Comment t'es-tu sentie ? Est-ce qu'il y a des choses que tu aurais à améliorer ? Moi, il y avait plein d'autres affaires que j'avais vues, qu'elle n'avait pas nécessairement vues, donc, l'échange a permis de voir sa compréhension, mais parfois je lui mets les mots dans la bouche. » (S5, TI)

Trois autres superviseuses perçoivent le processus de réflexion de l'apprenante davantage par la compréhension qu'elle a de ses interventions, plus précisément dans sa façon d'exprimer son analyse de la situation ainsi que dans sa capacité de comprendre l'incidence de ses actions. La superviseure utilisant l'enregistrement comme méthode d'accompagnement mentionne que cette méthode a aussi une influence sur la construction des savoirs, plus spécifiquement sur le savoir-être, puisqu'elle permet d'être témoin des actions de l'apprenante :

« Bien c'est sûr que d'écouter les enregistrements est vraiment un élément qui ressort, qui nous permet de voir dans l'action, mais dans l'être aussi. Comment ils sont ; ils ont des stratégies qui sont gagnantes ; comment ils font beaucoup de choses déjà naturellement, et comment, parfois, ça pourrait être plus stratégique de faire autrement, chose qui est gagnante. Ma stagiaire a de grandes qualités par rapport à cela. Elle se remet en question, elle met le doigt sur les bonnes affaires, elle a le goût de réfléchir, le goût de profiter de l'opportunité du stage. » (S1, TI)

À la suite des rencontres avec les apprenantes, les superviseuses (n=5) expriment que l'intégration de la théorie à la pratique, et vice-versa, constitue une démarche analytique qui doit être faite de façon périodique. Elles estiment qu'elles doivent être en mesure de pouvoir guider les apprenantes dans leurs interventions et d'allier leurs savoirs théoriques pour développer leurs jugements professionnels :

« On se voit tous les matins, on commence notre journée ensemble, ce qu'elle prévoit, ce qui fait qu'aussitôt qu'elle a des interventions, après, elle va venir me voir. Sa capacité d'analyse se développe doucement, dans le sens où à l'école, on est tellement dans la théorie. Moi, ma stagiaire, elle a une bonne capacité à entrer en contact. Elle est bonne avec les gens, elle est vraiment bonne, mais elle a tellement dans la tête que c'est difficile pour elle de faire une entrevue... On perd de la qualité parce qu'elle est tellement dans sa tête, mais elle prend des moyens pour l'être moins. Elle se mobilise vite. » (S4, TI)

À ce sujet, les superviseuses (n=5) ajoutent que les discussions lors des supervisions sont un moyen qui facilite l'établissement de liens entre la théorie et la pratique :

« Elle est capable de m'expliquer le pourquoi et de revenir après, lors de nos discussions. Je pense que oui, honnêtement, je sens en intervention qu'il a une raison à ses actions ; elle analyse. Lorsqu'elle a fait une action que je vais remettre en question et que je vais jaser avec elle, elle est capable d'argumenter un petit peu positivement. Elle est capable de me faire valoir son point, pourquoi elle a choisi cela. Par contre, elle démontre de la souplesse quand je lui réexplique. » (S4, TII)

Toutefois, malgré ce cheminement dans la capacité de faire des liens entre la théorie et la pratique, deux superviseuses ont évoqué que lors du temps II, une difficulté demeure. Pour certaines apprenantes (n=2), il est difficile de nommer et d'expliquer les liens qu'elles font entre ce qu'elles ont appris et ce qu'elles ont fait :

« Oui, elle va nommer de stratégies, mais c'est sûr pour elle, de faire un lien avec la théorie c'est plus difficile. Oui, elle va le nommer comme dans le livre, mais encore

une fois, le nommer comment elle l'a fait, c'est plus difficile, ce n'est pas d'emblée qu'elle va le faire. » (S2, TII)

Malgré cette difficulté, les superviseuses indiquent que les apprenantes ont une vision plus globale et constructive de leurs actions, lors du deuxième temps. En effet, certaines superviseuses (n=3) perçoivent, lors des discussions, que les apprenantes ont davantage un regard critique et réflexif sur la façon dont elles ont vécu l'intervention, leur perception de la situation selon leurs valeurs, et ce que cela fait résonner en elles :

« Il y a beaucoup d'occasions, pas juste en supervision, au cours des semaines, où elle a fait elle-même sa réflexion : qu'est-ce qu'elle perçoit, c'est quoi ses valeurs, qu'est-ce qui lui appartient, qu'est-ce qui appartient aux autres. » (S1, TII)

À cet égard, les superviseuses (n=5) indiquent que cette introspection leur permet, par le questionnement, de fournir des rétroactions au cours des supervisions, et ce, lors des deux temps de l'étude. Elles peuvent également comprendre et reconnaître les capacités et les habiletés tant professionnelles que personnelles de l'apprenante. Ainsi, au temps I, la majorité des superviseuses (n=4) indiquent que les apprenantes montrent une belle ouverture à la rétroaction. Elles précisent que les apprenantes réagissent bien à la critique constructive :

« Oui, elle est capable de prendre les commentaires et de s'ajuster. Oui, vraiment, parce que ça lui tient vraiment à cœur. Elle est investie beaucoup, beaucoup, et c'est un milieu qu'elle aime et qu'elle connaît. Il y a des gens autour d'elle, et elle est consciente de son image professionnelle. » (S4, TI)

Toutefois, pour une des superviseuses, la rétroaction est moins bien reçue par l'apprenante, qui semble la percevoir comme étant confrontante. Néanmoins, à la suite de la discussion, les correctifs sont apportés :

« Elle ne réagit pas toujours bien à la rétroaction. Je lui en ai parlé puis cela était nommé. Elle va faire attention à cela, mais pour elle, c'est naturellement difficile. » (S3, TI).

De plus, les superviseuses précisent que lors des discussions avec les apprenantes, elles sont davantage en mesure d'évaluer leur capacité d'autocritique. En effet, lors des supervisions, les

apprenantes montrent une habileté à reconnaître leurs forces ainsi que les éléments à améliorer. Elles sont aussi en mesure de remettre en question l'efficacité ou l'inefficacité de leurs actions, et de se réajuster, au besoin :

« Elle est capable de se reconnaître. Elle connaît ses forces et ses limites aussi ; d'ajuster ses limites. Elle est en évolution, et elle a le goût de développer des pratiques. » (S1, TI)

« C'est vraiment en supervision qu'elle m'a dit après qu'elle avait quand même trouvé cela difficile au début ! Mais, elle a compris et reconnu qu'elle avait tendance à faire cela ; "je ne veux pas faire d'erreurs". C'est une fille qui a toujours performé, fait que là, on lui soulève des questionnements. Elle le prenait personnel et elle a appris. Elle a vraiment appliqué ce que je lui ai dit, et j'ai proposé comment on pourrait changer cela, pour les prochaines fois. » (S3, TII)

En ce qui a trait au regard sur soi, lors du temps II, toutes les superviseuses énoncent avoir ciblé une différence dans les propos des apprenantes. En effet, les superviseuses remarquent que les apprenantes sont plus attentives à ce qui se passe en elles, lors de l'intervention. Deux d'entre elles estiment que les apprenantes remettent davantage en question, comparativement au temps I, ce qu'elles ont fait en intervention, pourquoi elles l'ont fait, et ce que cela signifie pour elles, comme futures professionnelles :

« Elle prend beaucoup de notes sur ce qui se passe, sur ce qu'elle sent aussi, sur ce qu'elle perçoit. Comment elle se positionne, sur ce que cela peut lui faire vivre ainsi que ses conflits de valeurs. » (S1, TII)

Quant aux trois autres superviseuses (n=3), elles constatent un cheminement dans la façon dont les apprenantes expliquent leurs actions et l'efficacité de celles-ci. Elles indiquent que les apprenantes ont une meilleure habileté que lors du temps I à s'autocritiquer, à remettre en question leurs actions et à comprendre les raisons de celles-ci :

« Il y a quand même une évolution. Oui, elle le fait plus, elle est plus consciente qui fait qu'à s'auto... plus. Elle l'a plus dans son discours qu'en stage 1. » (S5, TII)

« C'est une fille qui se questionne beaucoup. Elle est capable d'argumenter un petit peu positivement. Elle est capable de me faire valoir son point, pourquoi elle a choisi cela ; elle démontre de la souplesse quand je lui réexplique. » (S4, TII)

5.2.4.3. Réflexion avec les autres professionnelles

Comme dernière stratégie, la réflexion avec d'autres professionnelles est également considérée, par certaines superviseuses (n=3), comme un moyen suscitant la réflexion et ayant une influence sur le développement des savoirs des apprenantes, et ce, au cours des deux stages. Lors du temps I, deux superviseuses ont évoqué utiliser la co-intervention avec elles ou avec d'autres professionnelles dans le milieu de stage. Cette façon de faire amène l'apprenante à voir d'autres modèles de professionnels et d'autres façons d'intervenir, ce qui permet de susciter de nouvelles réflexions :

« Des discussions avec d'autres intervenants, se mettre dans d'autres contextes pour apprendre avec d'autres personnes, pour qu'eux-mêmes développent une identité professionnelle qui va les amener à faire des choix. Parce que moi, ma façon d'intervenir n'est que ma façon d'intervenir. J'aime bien qui voient d'autres choses et qu'ils le trouvent meilleur. Cela ne me dérange pas. C'est bien correct si eux, ça les rejoint plus. C'est aussi une façon d'apprendre sur eux, au niveau professionnel. » (S1, TI)

Lors du temps II, toutefois, les propos de certaines superviseuses (n=3) montrent que la co-intervention est moins sollicitée, mais que les rencontres avec d'autres professionnelles, sous forme de rencontres multidisciplinaires ou simplement lors de rencontres d'équipe, sont grandement favorisées. À leurs yeux, le fait que l'apprenante côtoie d'autres professionnels va nourrir sa réflexion :

« Je te dirais même qu'elle a *upgradé* au niveau de la critique, de se remettre en question. Elle me pose des questions sur certaines situations ; elle va voir les autres intervenants. » (S3, TII)

Cela va aussi permettre aux apprenantes d'avoir une autre vision de la profession, en côtoyant d'autres professionnels, dans des contextes différents. Les concertations auprès des autres professionnelles dans le milieu de stage vont permettre aux superviseuses de comprendre la vision de l'apprenante de la situation :

« On travaille beaucoup en concertation avec les autres professionnels, les enseignants, la direction. Elle fait beaucoup d'échange avec eux, dans toutes sortes de contextes ; une opportunité d'apprentissage, de réflexions que l'on fait ensemble et avec d'autres professionnelles qui apportent un éclairage nouveau. » (S1, TII)

Lors du temps I, deux superviseuses indiquent que l'observation ou la co-intervention avec d'autres professionnelles sont deux moyens permettant de faire un retour sur ce qu'il s'est passé. Par la

discussion *après* l'action, il est alors possible, pour les superviseuses, de distinguer la compréhension de l'action de l'apprenante et d'ainsi saisir sa démarche mentale :

« Oui, l'observation et la réflexion ont un impact dans la supervision, parce qu'elle amène beaucoup d'éléments, autant dans les suivis que je fais, moi, avec la clientèle. Elle va m'apporter des éléments, des choses qu'elle a vues, des réactions beaucoup. Je dirais que c'est de cette façon que cela se perçoit davantage. » (S2, TI)

Bref, toutes les superviseuses confirment que de côtoyer et d'observer d'autres professionnelles est une occasion d'apprentissage riche, et favorable au développement de l'identité professionnelle et personnelle des apprenantes, et ce, tout au long des deux stages.

En résumé, la comparaison des données recueillies auprès des apprenantes et des superviseuses lors des deux temps confirme que la réflexion, qu'elle soit suscitée par l'écriture ou lors de discussions en supervision ou avec d'autres professionnelles, a une incidence bénéfique et importante sur le développement des compétences des apprenantes. À cet égard, on remarque, dans les propos recueillis auprès de notre échantillon, que ces modes d'apprentissage ont un point commun. Ils permettent tous à l'apprenante et aux superviseuses de saisir le dialogue intérieur de l'apprenante en facilitant sa compréhension de ses actions ou son analyse de la situation d'intervention rencontrée. De plus, les duos précisent que les modes d'apprentissage privilégiés développent aussi, chez les apprenantes, la capacité d'introspection tant sur le plan professionnel que sur le plan personnel. Selon tous les duos, cette remise en question amène les apprenantes à reconnaître leurs forces et les défis rencontrés lors des actions, pour ensuite être plus en mesure de se réajuster et de trouver des pistes de solution. Enfin, selon les données recueillies, cette démarche analytique et introspective permet de construire le savoir-faire et le savoir-être des apprenantes, et influence la construction de leur identité professionnelle et personnelle.

Les tableaux 3, 4 et 5 présentent un résumé des trois modes d'apprentissage les plus rapportés par les duos, soit l'écriture, la supervision et la réflexion avec d'autres professionnelles, ainsi que les habiletés utilisées pour les transposer et leur influence dans la construction des savoirs et des compétences professionnelles des apprenantes. Ils se veulent également un récapitulatif des similarités ainsi que des différences dans les propos rapportés par les apprenantes et les superviseuses.

Tableau 3

Perception des duos de l'influence de l'écriture sur le développement des compétences et des savoirs professionnels des apprenantes lors des deux temps

Habilités privilégiées

Prendre un recul pour réfléchir après l'action.

Remettre en question son savoir-faire.

Au temps II, réfléchir sur soi dans l'action.

Incidence selon les apprenantes

Plus en mesure de mettre des mots sur leurs actions.

Retombées observés

Prendre conscience du dialogue intérieur, de leurs schèmes de pensée.

Reconnaître leurs forces, les techniques, les stratégies et les éléments à améliorer.

Favoriser leur capacité d'introspection professionnelle et personnelle.

Influencer la construction de l'identité professionnelle et personnelle.

Mieux comprendre leurs pensées et les émotions vécues lors de l'action, ce qui les amène à s'arrêter et à se réajuster par elles-mêmes (savoir-être).

Incidence selon les superviseures

Permet de mieux cerner les actions des apprenantes.

En résumé, le tableau 3 abordait les habiletés privilégiées et l'influence de l'écriture sur le développement des compétences et des savoirs professionnels des apprenantes lors des temps I et II, selon les duos rencontrés. Le tableau 4, quant à lui, présente la supervision, un autre mode d'apprentissage reconnu par tous les duos comme contribuant au développement professionnel des apprenantes.

Tableau 4

Perception des duos de l'influence de la supervision sur le développement des compétences et des savoirs professionnels des apprenantes lors des deux temps

Habilités privilégiées

Retombées observés

Discuter

Développer leur capacité d'introspection afin qu'elles puissent mieux remettre en question ce qu'elles font et pourquoi elles le font.

Voir leurs actions de façon plus constructive.

Poser des questions et obtenir une rétroaction de la superviseure.

Prendre conscience de leurs aptitudes professionnelles ainsi que de leurs émotions sous-jacentes.

Faciliter la reconnaissance des facteurs pouvant faire obstacle et suggérer des actions différentes.

Apporter un regard nouveau sur la situation problématique.

Établir davantage de liens entre ce qu'elles ont appris et ce qu'elles ont fait.

Mieux comprendre et analyser la situation d'intervention.

Construire leur identité professionnelle et personnelle.

Incidence selon les apprenantes

Incidence selon les superviseures

Accompagner facilite le processus réflexif et l'apprentissage.

Accompagner les apprenantes dans leur intervention permet de développer leur jugement professionnel et leurs savoirs théoriques.

Enfin, le tableau 5 présente le dernier mode d'apprentissage ciblé par les duos rencontrés ainsi que son influence sur le développement professionnel des apprenantes.

Tableau 5

Perception des duos de l'influence de la réflexion avec d'autres professionnels sur le développement des compétences et des savoirs professionnels des apprenantes lors des deux temps

Habilités privilégiées

Discuter et co-intervenir.

Retombées observées

Apporter un regard nouveau sur la situation. Avoir d'autres modèles pour l'intervention.

Incidence selon les apprenantes

Valider et clarifier leurs actions.

Incidence selon les superviseures

Permettre aux apprenantes de développer leur propre couleur.

Enfin, il se révèle important de spécifier que tous les duos s'entendent pour dire qu'il demeure difficile, pour les apprenantes, de prendre conscience de leurs dialogues intérieurs *dans* l'action. Toutefois, tous les duos ont mentionné que les apprenantes sont plus attentives à ce qui résonne en elles, ce qui illustre un cheminement ainsi qu'une plus grande ouverture de leur part à développer cet aspect. D'ailleurs, le prochain point témoigne de la perception des duos du cheminement professionnel et personnel des apprenantes, tout au long des stages.

5.5. Perception des apprenantes de leur cheminement personnel et professionnel

Cette partie aborde la perception des apprenantes de leur cheminement professionnel et personnel, au cours des deux stages. Bien que plusieurs éléments puissent influencer la façon dont l'apprenante perçoit son cheminement, les conditions de son stage ou encore son cheminement scolaire et professionnel, par exemple, certains éléments sont ressortis comme étant plus influents dans la construction de leur identité professionnelle et personnelle.

5.5.1. Éléments d'influence de la construction de l'identité professionnelle et personnelle

Dans le cadre de leurs stages, les apprenantes développent des compétences, des habiletés et des savoirs professionnels leur permettant de développer leur identité comme futures travailleuses sociales. Ainsi, plusieurs éléments peuvent jouer un rôle déterminant dans la construction de leur identité. À la lumière des propos recueillis, deux éléments ont été considérés comme importants par les apprenantes : la signification de leur identité professionnelle et personnelle ainsi que leur perception d'elles-mêmes et de la profession.

5.5.1.1 Signification de l'identité professionnelle et personnelle des apprenantes

En ce qui concerne la signification de l'identité personnelle, lors du temps I, la totalité des apprenantes évoque des définitions similaires. Certaines (n= 3) la définissent comme la perception qu'elles ont d'elles-mêmes, plus spécifiquement en tant que personnes. Pour d'autres (n=2), elle concerne davantage leur personnalité et leur couleur dans la façon d'intervenir :

« Je pense que c'est comment on se définit. Tout le monde est un petit peu différent, même dans la pratique, de ce que l'on est individuellement. Je pense qu'on a tous une identité qui nous est propre, puis c'est de savoir laquelle on est, nous, de réfléchir à ça. Comme moi, je suis policière, à la base, mais là je suis en train de faire travail social. Je ne mettrai pas de côté ma première profession parce que je suis devenue travailleuse sociale. Je pense que ça fait partie de mon identité personnelle d'avoir deux professions et d'arrimer tout ça. » (A2, TI)

« C'est qui tu es. Ce n'est pas mettre de côté ta personnalité. On a toute notre manière d'intervenir, pas de perdre sa couleur. » (A1, TI)

Une des apprenantes ajoute qu'à ses yeux, c'est la manière dont elle va se décrire, mais également comment elle perçoit ce que les autres pensent d'elle ; elle le voit comme un mélange des deux :

« Je pense que l'on est ce qu'on pense qu'on est, la façon dont on se perçoit et la façon dont on perçoit comment les autres nous perçoivent. Je pense que c'est beaucoup comme ça la façon dont on se voit. » (A2, TI)

Concernant le temps II, les propos de l'ensemble des apprenantes sur leur conception de l'identité personnelle demeurent les mêmes qu'au temps I. Elles la définissent principalement comme étant la personnalité, ce qu'elles sont comme personnes ou encore la façon dont elles se définissent :

« Ce qu'on est en tant que personne, outre la professionnelle, et c'est vraiment au niveau des relations interpersonnelles, notre famille, nos amis, notre façon de voir les choses, moi, je pense. » (A2, TII)

De plus, certaines précisent que l'identité évolue et se définit tout au long de leur vie, au fil des événements ou des situations rencontrées :

« En fait, je pense que tout au long de notre vie, on se définit en tant que personne. Parce qu'on est un être humain, on est toujours porté à changer tous les jours, moi, je ne suis pas pareille comme hier. Je pense qu'on se définit au fur et à mesure qu'on vieillit, selon nos expériences de vie, des situations. Notre identité va évoluer et changer peu à peu. Il y a aussi un mixte de personnalité et de valeur. C'est un mélange de gros *packages* qui fait l'identité de la personne. » (A1, TII)

Quant à la signification de l'identité professionnelle, lors des entrevues avec les apprenantes, la question suivante était posée : « Que signifie, pour vous, l'identité professionnelle, et y voyez-vous une différence avec l'identité personnelle ? » Les propos recueillis témoignent des opinions partagées quant à la présence ou l'absence d'une distinction entre les deux identités. Lors du temps I, trois apprenantes y voyaient une distinction :

« L'identité professionnelle, je pense que c'est vraiment différent que personnelle. Je pense que c'est vraiment la différence que tu fais de toi personnellement et toi professionnellement. Tu te définis vraiment différemment. Je ne suis pas capable de l'expliquer, mais dans ma tête c'est vraiment différent. Moi, je suis comme ça au niveau professionnel, moi, je suis plus comme ça au niveau personnel. » (A2, TI)

Quant aux deux autres, elles y voyaient une certaine similitude :

« Je pense que cela découle. Dans le domaine du social, tu as des valeurs de base. C'est ça, un peu, qui va donner une ligne directrice pour ton identité professionnelle aussi. » (A1, TI)

Quant à la distinction entre les identités professionnelle et personnelle, au temps II, elle se révèle plus difficile à faire. Toutes les apprenantes considèrent que leur identité professionnelle va être influencée par leur identité personnelle, puisque les valeurs de la profession et leurs valeurs

personnelles viennent interagir dans les interventions. Elles sont donc parfois distinctes, et parfois interreliées :

« C'est ce qui nous définit nous même, sans le statut de l'emploi. On reste la même personne. Il y a moi, et il y a moi comme stagiaire. C'est la même personne, mais il y a quand même des différences. Admettons que je ne parlerais pas de ma vie privée avec les clients au même niveau, parce qu'il faut que je garde une distance professionnelle. J'ai mon identité personnelle avec mes amis, mes personnes proches, qu'avec ceux avec qui je travaille. » (A3, TII).

Toutefois, elles disent voir, dans la posture, une certaine différence entre les deux identités. Selon la situation dans laquelle elles se trouvent, elles adopteront une certaine attitude, et que la situation fasse appel au côté professionnel ou personnel, il doit y avoir une certaine cohérence entre les deux identités :

« Oui, c'est sûr qu'il y a une différence. On a une posture quand on travaille, et on a une posture à la maison. Je pense que c'est de faire la différence. Il y a aussi des choses qui viennent nous chercher. C'est normal, parce que ce n'est pas dans nos valeurs puis quand on est au travail, il faut adopter la bonne posture et être capable de faire la différence. » (A1, TII)

« Il y a une différence, mais cela va ensemble. Je pense qu'elles s'interinfluencent, c'est sûr. Dans le modèle que j'utilise et que j'ai travaillé dessus ce matin, bien l'identité personnelle est un peu la base de sur quoi tu construis ton identité professionnelle. » (A5, TII)

En somme, en comparant les identités personnelle et professionnelle, toutes les apprenantes constatent que leur conception de celles-ci évolue. Il est donc difficile de dissocier l'une de l'autre, parce qu'elles se construisent au fil du temps et de l'expérience.

5.5.1.2. Perception de soi et de la profession

La façon dont les apprenantes se perçoivent comme futures professionnelles et la manière dont elles perçoivent leurs apprentissages tend à influencer leur opinion d'elles-mêmes. La confiance en soi, la perception des valeurs de la profession et de leurs valeurs personnelles ainsi que la vision qu'elles ont de leurs aptitudes professionnelles sont considérées comme étant des éléments d'influence dans la construction de l'identité tant professionnelle que personnelle. Ainsi, dans le but d'explorer avec elles

ces facteurs d'influence, il a été demandé aux apprenantes de réfléchir à une situation d'apprentissage qu'elles ont vécue tant au temps I qu'au temps II des rencontres. Ces échanges permettaient aux apprenantes de faire un retour sur une intervention, de réfléchir à leurs actions et de reconnaître leur cheminement professionnel. La perception de soi comme future professionnelle ainsi que la perception de la relation d'aide et de la profession sont abordées au prochain point.

5.5.1.2.1. Perception de soi comme future professionnelle

Le discours des apprenantes permet de constater qu'elles ont développé différentes compétences sur les plans du savoir-faire et du savoir-être. Elles mentionnent qu'elles ont acquis des savoirs, des connaissances et des habiletés comme la capacité de réfléchir sur leurs actions en étant en contact direct avec des situations réelles d'intervention sociale. Il est intéressant de voir la perception que les apprenantes ont d'elles-mêmes comme futures professionnelles ainsi que leur cheminement entre les deux temps. Malgré le fait que peu d'apprenantes (n=3) avaient des suivis d'intervention lors du stage I, toutes les apprenantes ont tout de même été en mesure d'énumérer des forces et des éléments à améliorer permettant de confirmer le travail d'introspection et de réflexion sur elles-mêmes. En effet, plusieurs caractéristiques ont été énoncées comme étant une force dans leur pratique de la relation d'aide. À ce sujet, la totalité des apprenantes a affirmé s'être découvert une habileté à créer des liens avec la clientèle et à s'adapter aux personnes, ce qui leur a permis d'être confiantes en leurs capacités d'intervenantes :

« Ma dernière rencontre, oui, cela a bien été, parce que premièrement, j'avais confiance en mon lien avec la personne. Il y avait beaucoup de situations qui m'avaient fait réaliser que la personne me faisait confiance et que mon lien était fait, alors cela me mettait en confiance avec mon entrevue. » (A4, TI)

« Je pense avoir réussi à faire sortir des émotions de la jeune, elle avait un non verbal qui parlait fort. J'ai été quand même sensible à ce que je voyais ; j'ai été capable de lui refléter. Puis, finalement, elle te sort quelque chose auquel tu ne t'attendais pas. Je considère que cela a bien été, je pense qu'elle a une confiance en moi, et elle se sent à l'aise de me parler. » (A3, TI)

De plus, trois autres apprenantes affirment que leurs interventions reposent sur l'ouverture d'esprit, l'absence de jugement et le respect, des forces importantes qu'elles développent et qu'elles veulent maintenir dans leur pratique :

« Beaucoup d'ouverture d'esprit, sans jugement. Parce qu'on est plus jeune, bien moi, j'avais plus de jugement. Je me disais : je vais-tu arriver et avoir un blocage ? Je me suis rendu compte que vraiment pas, puis j'ai beaucoup plus d'ouverture que je pensais, je crois que cela est une valeur importante sinon le respect. » (A2, TI)

L'ensemble des apprenantes s'entend pour dire que la justice sociale, la défense des droits et la confidentialité sont les trois éléments d'apprentissage les plus significatifs. Pour elles, ces éléments se révèlent être des valeurs fondamentales de la profession du travail social avec lesquelles elles ont dû jongler dès le début du stage et avec lesquelles elles continueront de jongler tout au long de leur carrière :

« La confidentialité, sinon l'égalité, dans le sens que j'insiste beaucoup qu'ils ont droit d'aller chez l'infirmière, le médecin, ils ont droit d'avoir ces services-là. On va aller chercher le maximum de qu'est-ce qu'ils peuvent avoir, de percevoir qu'ils ont du potentiel » (A1, TI).

« Je pense que mes valeurs touchent pas mal la profession, la justice sociale, le respect, la confidentialité. C'est toutes des valeurs qui touchent le travail social qui vont avec ma personnalité. » (A3, TI)

Cependant, trois d'entre elles précisent que le respect de la confidentialité s'est révélé confrontant, plus spécialement pour celles côtoyant des équipes multidisciplinaires. À ce sujet, une des apprenantes en stage I a déclaré qu'à certaines occasions, le respect de la confidentialité s'est révélé un dilemme éthique, parce qu'elle avait à composer avec de multiples professions (ex. : professeur, directeur, éducateur spécialisé). Elle a dû montrer sa capacité de s'affirmer :

« C'est sûr, qu'il y a des choses au niveau de la confidentialité ; je me disais ça, c'est-tu ça ? As-tu le droit de dire ça, de faire ça ? Il y a des systèmes ici qui existent. C'est sûr, j'ai une autre vision. Avec les rencontres multi, je sais jusqu'où je peux aller. Maintenant, je le sais c'est quoi, les limites. J'ai appris ces trucs-là, donc, je vois ça différemment, ça ne me fait plus peur. Il y avait beaucoup de choses qui me faisaient peur. » (A2, TI)

« La confidentialité, je suis très confrontée par rapport à ça. Ici, on est en prêt de service. On n'est pas régi par les mêmes lois, par exemple. Les professeurs n'ont pas de code de déontologie, d'ordre professionnel. Je fais vraiment attention. Je me suis fait texter par la direction pour avoir des informations. J'ai tenu mon bout, à savoir que

non, je n'ai pas d'affaire à te donner cette information-là. C'est quelque chose que j'ai vraiment acquis. » (A3, TI)

La capacité à faire davantage de liens entre la théorie et la pratique a également été nommée par toutes les apprenantes comme étant une compétence importante à acquérir comme travailleuse sociale, puisqu'elle leur permet de mieux analyser et comprendre leurs interventions :

« Là, je ressors mes livres, je fais, ah, mon Dieu que cela prend du sens au début ! On dirait que cela n'en avait pas à l'école. Je fais beaucoup de liens avec ce que j'ai vu à l'école, les fondements théoriques, oh, mon dieu ! Mais, là, OK, le "mosus" de livre, je l'ai ressorti, les modèles, les approches, ça prend son sens. » (A1, TI)

Même si les apprenantes sont unanimes quant à l'importance de faire des liens entre la théorie et la pratique, certaines nuances sont apportées dans leurs apprentissages, et elles ne concernent pas toutes la même dimension. Les apprenantes expriment que pour acquérir cette compétence, elles ont besoin d'y aller étape par étape, ou encore morceau par morceau. Pour certaines apprenantes, cet apprentissage concerne davantage une dimension de la pratique :

« Pour l'instant, je suis très systémique pour y englober plus c'est quoi sa famille. » (A4, TI).

Pour d'autres, il se situe dans la clarification des connaissances acquises lors des cours théoriques, comme l'évaluation du fonctionnement social, les approches et les techniques qui, selon leurs propos, semblaient floues, avant le stage :

« J'ai tellement l'impression que j'ai appris juste au niveau des plans d'intervention, de l'évaluation du fonctionnement social ; Il y a des choses que je ne comprenais pas. C'était flou, maintenant j'ai l'impression que c'est plus clair. » (A2, TI)

Concernant leur perception d'elles-mêmes comme futures travailleuses sociales, lors du temps I, deux d'entre elles trouvent difficile de répondre à cette question, et disent qu'elles veulent être des professionnelles proches des personnes. Elles ont l'impression qu'elles ont encore beaucoup de choses à apprendre, mais elles reconnaissent détenir le côté humain de base :

« Je pense que j'ai beaucoup de choses à apprendre. Quand je vous dis que je n'ai pas beaucoup d'outils, mais encore là, c'est des choses que je vais apprendre par des lectures et avec le temps. Parce que de l'autre côté, le côté humain, je pense que je l'ai, et probablement tous les travailleurs sociaux disent qu'ils l'ont. » (A4, TI)

Trois autres apprenantes perçoivent l'écoute, l'accompagnement et le soutien à la clientèle comme étant trois caractéristiques importantes :

« Oui, d'être un soutien, d'être là jusqu'à temps que la personne chemine là-dedans, qu'elle prenne conscience. C'est comme ça que je me vois, d'être une écoute. » (A3, TI)

Enfin, ce cheminement amène, lors du temps I, à percevoir des éléments à améliorer dans leur pratique. Deux d'entre elles précisent qu'elles ont pris conscience de l'importance d'appivoiser les silences, de ne pas trop parler ou poser trop de questions et d'aller davantage dans l'émotion :

« En stage I, j'étais étourdissante. Je pense que j'ai développé la capacité à me taire, les moments de silence m'apportent moins de malaise. Oui, je comblais tout le temps avec le bla-bla. » (A1, TI)

Pour les deux autres, le défi réside dans la remise en question de leurs actions, leur difficulté à décrocher et l'apprentissage par essais et erreurs. En effet, les apprenantes révèlent qu'elles se mettent beaucoup de pression sur les épaules et qu'elles s'accusent de ne pas avoir été à la hauteur de leurs attentes, ce qui semble nuire au développement de leur confiance en leurs aptitudes professionnelles ainsi qu'à leur vision d'elles-mêmes comme futures professionnelles :

« Ce que j'ai pris conscience est que je m'accuse et j'ai de la misère à décrocher. Je ne m'accorde pas vraiment le droit à l'erreur. Par exemple, j'ai l'entrevue où je trouvais que cela n'a pas bien été. Je n'étais pas assez dans l'empathie, mais tu ne peux pas être toujours dans le concret, de rectifier, tout de suite, ce qui a mal été. » (A4, TI)

Au temps II, le discours des apprenantes montre un cheminement dans leur perception de leurs forces, leurs aptitudes, leurs capacités professionnelles ainsi que la vision qu'elles ont d'elles-mêmes comme futures travailleuses sociales. Tout d'abord, une des apprenantes affirme que comparativement au temps I, elle était plus en mesure d'utiliser les silences et de distinguer les bienfaits et l'efficacité de cette technique. Avant, elle l'utilisait pour combler les vides :

« Oui, je comblais tout le temps avec le bla-bla. Maintenant, je vois que le silence, ça peut être fructueux. Le malaise apporte la personne à s'ouvrir, des pleurs et aide à refléter. Je ne le nommais pas avant, mais là je vois tellement que c'est aidant, parce que je suis capable d'aller chercher ce qui les touche, puis c'est quoi la problématique. » (A1, TII)

Une autre apprenante ajoute que les techniques du reflet et du silence facilitent l'expression des émotions chez le client, et qu'elles sont importantes à développer :

« Vraiment, utiliser les techniques que nous avons apprises à l'université, comme faire ressortir les émotions, comme le reflet. Peut-être que je ne posais pas assez de questions, que je n'y allais pas assez avec le non verbal, les silences. Je n'utilisais pas assez le non verbal, quand quelqu'un a une réaction. » (A3, TII)

Selon l'ensemble des apprenantes, lors des deux temps de l'étude, l'empathie, le respect et la confidentialité étaient des compétences essentielles à la profession. La plupart des répondantes estiment qu'elles ont développé une plus grande confiance et une meilleure assurance quant à leurs compétences professionnelles, et indiquent être plus en mesure d'accueillir le client sans appréhender ce qu'il va se passer :

« D'être bien préparé, mais de laisser libre cours à ce qui va se passer. De ne pas être du tac au tac, d'apprendre à ne pas trop appréhender. D'accueillir la personne et de ne pas trop appréhender ce qui va ou ne pas se passer. » (A2, TII)

« Bien, je pense que la confiance professionnelle, à un certain niveau, quand j'y vais, j'y vais. Je m'essaye plus. C'est surtout ça que j'ai acquis, et aussi être plus sur le moment présent. J'ai vraiment l'impression que j'avais un filtre devant les yeux étant donné que je commençais, puis je n'étais pas sûre de mes affaires tout le temps. Il y a ça. » (A3, TII)

De plus, dans leurs discours, il est possible de constater qu'il est plus facile, au deuxième stage, d'établir des liens entre leurs connaissances théoriques et leur mise en pratique. Pour certaines apprenantes (n=3), ce lien se fait davantage avec l'approche choisie et le résultat de celle-ci, dans la situation. Une apprenante parle notamment de l'approche systémique :

« La systématique, je l'ai utilisée parce que cela était nécessaire. Ce que la jeune me disait, c'est que c'était tout le temps beau. Donc, je suis allée utiliser l'entourage, pour qu'elle me dise, pour qu'on s'arrime tous dans la même lignée, parce qu'autrement, je n'aurais pas été capable de l'aider. » (A4, TII)

Une autre apprenante nomme avoir découvert que le travail social est diversifié, et qu'elle pouvait utiliser différentes approches, dépendamment de la problématique :

« Moi, je pense que j'y vais beaucoup par les forces. C'est un mélange de plein d'affaires. Quand on me parle d'approches, non, il n'y a pas juste une approche. Moi, je vais y aller avec la problématique. S'il faut y aller avec la motivationnelle, je vais y aller. C'est un amalgame. » (A3, TII)

Concernant leur vision d'elles comme futures professionnelles, un cheminement est noté par la totalité des apprenantes. Elles précisent que cette question est plus facile à répondre au temps II puisque leur expérience est plus concrète que lors du premier stage (temps I). Elles sont donc plus en mesure de se décrire, de se qualifier et d'exprimer comment elles se perçoivent comme futures travailleuses sociales. Une des apprenantes témoigne qu'elle se perçoit comme étant une travailleuse sociale polyvalente, qui fera la différence. Une autre précise qu'elle se voit comme étant ouverte d'esprit et engagée dans son travail :

« La profession, la polyvalence, je pense qu'on fait la différence. Je sais, c'est cliché. Je le sais, c'est très cliché, mais moi je le *feel* vraiment comme ça. Je pense qu'on va chercher les poqués de ce monde. » (A1, TII)

« Impliquée, je me vois impliquée, dans le sens que moi, j'aime cela quand les choses bougent. Mais pas vite, dans le sens je n'aime pas attendre. Je me vois proactive. Je mettrais cela de même, j'aime ça, que si je veux du changement, je vais faire pour que cela arrive. » (A2, TII)

De plus, deux apprenantes ont appris sur leurs valeurs personnelles, ce qui a provoqué un changement dans leurs perceptions des problématiques sociales, de la clientèle et de la profession. Par exemple, une apprenante estime avoir découvert qu'elle a besoin d'un environnement de travail qui est proche des individus, comme les organismes communautaires. Elle témoigne qu'elle ne serait pas à l'aise, dans un établissement public :

« Pas nécessairement le communautaire, mais c'est sûr que je ne me ferme pas la porte à ça. Il y en a beaucoup qui se ferment la porte à cause du salaire, mais moi je ne ferme pas la porte, peut-être parce que le communautaire, les balises sont moins strictes. Parce que j'ai l'impression que dans le scolaire et dans les hôpitaux, qu'ils ont

un mandat et ils ne dérogeront pas de ça. Mais moi, cela ne m'attire pas du tout. » (A2, TII).

Enfin, au cours des entrevues du deuxième temps, les apprenantes ont évoqué des défis à travailler dans la poursuite de leur cheminement professionnel. Deux apprenantes soulignent l'importance de ne pas prendre les choses trop personnelles, d'apprendre à se détacher, de ne pas porter le problème et de ne pas prendre la responsabilité des solutions :

« J'ai appris que c'est volontaire, et un moment donné, on ne peut pas vouloir plus que la personne. À un moment donné, on veut être des sauveurs, ce n'est pas ça, mais c'est presque ça, l'espoir que la personne a réussi. Bien quand ça ne veut pas, ce n'est pas nécessairement notre faute. Il faut savoir quand il faut arrêter le suivi, ce n'est pas si grave que ça, elle viendra si elle a besoin. » (A3, TII)

Pour une autre, le défi est de faire preuve non pas de sympathie, mais d'empathie :

« Je pense que je vais être une future travailleuse sociale très ouverte d'esprit, à faire attention avec ma sympathie et mon empathie. Des fois, il y a des choses qui viennent me chercher beaucoup. Ça, il va falloir que je travaille là-dessus. Oui, cela va faire partie de mes défis, de mettre mes limites. Je suis du genre à prendre toute sur mes épaules. » (A1, TII)

De plus, il est remarqué que les propos de toutes les apprenantes au sujet de la perception qu'elles ont d'elles-mêmes comme professionnelles sont plus positifs, nuancés et constructifs, au deuxième stage :

« En stage II, j'ai décidé de changer la façon de me poser des questions, d'y aller plus : j'ai fait ça, pourquoi ce que j'ai dit ça l'a fait réagir comme ça. Comment j'aurais pu lui dire, qu'est-ce que je dois faire la prochaine fois. C'est plus d'y aller dans cette optique-là qui fait que je m'améliore. » (A4, TII)

« Des fois, sur le coup, on agit rapidement, puis après ça, l'introspection, ça ne se fait pas en deux minutes. Ça peut être super long. Des fois, on va être capable de trouver pourquoi on est comme ça, des fois, on est dans nos émotions. C'est normal qu'on n'ait pas été capable tout de suite de réagir, d'avoir une réponse à ce que voudrait, là. » (A3, TII)

Les apprenantes se décrivent davantage par rapport à l'aspect pratique du processus d'intervention — les valeurs de la profession, les approches, les techniques et les stratégies influençant leurs actions — et moins par rapport à la manière dont elles se perçoivent comme futures travailleuses sociales.

5.5.1.2.2. Perception de la relation d'aide et de la profession

Lors des entrevues, aux deux temps, la description de leur vision de la relation d'aide ainsi que de leur perception de la profession étaient demandées aux apprenantes. Une trame ou un fil conducteur se dégage dans les récits des apprenantes. Elles attestent toutes qu'un cheminement s'est fait entre l'image professionnelle qu'elles avaient lors de leur entrée au baccalauréat en travail social, celle qu'elles avaient au début du stage I et celle qu'elles avaient au début du stage II. En effet, trois apprenantes nomment que le stage et la supervision leur ont permis de comprendre la profession et la relation d'aide. Selon leurs discours, au départ, la notion était nébuleuse. Elles avaient l'impression que la théorie apprise n'était pas suffisante, et elles arrivaient en stage peu confiantes quant à leurs compétences professionnelles, comme en témoigne cette apprenante :

« Avant de commencer, en fait, je n'étais pas sûre que je voulais faire ça. J'ai eu l'impression, dans mon bac, de ne rien apprendre, mais ce n'est pas ça, je le sais. J'ai appris plein de choses, mais je trouve que je n'ai pas pu mettre beaucoup de choses en pratique. Je me disais c'est bien beau, je les connais les pratiques, mais je n'ai pas l'impression que je suis capable de les mettre en pratique. Voir ma superviseure en faire, je me suis rendu compte que ce n'est pas aussi rigide, je me suis rendu compte qu'elle respecte un code. Tu peux garder ta personnalité sans être rigide en tant que future T.S. » (A2, TI)

Les deux autres apprenantes affirment que le stage leur a permis de mieux comprendre ce qu'était réellement la relation d'aide et comment mettre en application les connaissances acquises lors des cours théoriques du baccalauréat. Bref, le travail social est devenu plus concret et plus accessible, selon elles :

« On dirait que je comprends vraiment, *size*, la pratique. À l'école, ils nous le disaient, ça entrait par une oreille et sortait par l'autre. Je ne pense pas que tu peux le comprendre tant que tu ne l'as pas mis en application. » (A1, TI)

Enfin, ce changement de vision de l'image professionnelle a confirmé à deux apprenantes qu'elles voulaient vraiment devenir travailleuses sociales. Elles ont également réalisé que cette profession peut aussi devenir une source de valorisation personnelle :

« Je pense que c'est vraiment le don de soi. Je vais parler un plus de ma décision du travail social ; cela va peut-être m'aider. Au début, je voulais devenir avocate. J'ai passé par toutes sortes, j'ai même voulu faire un bac en art. Je veux devenir T.S., ça va

être le *fun*. Je pense que pour devenir travailleuse sociale, tu ne penses pas vraiment par ce chemin-là. C'est tellement en nous. Je me suis dit c'est de cette façon-là que je vais être maximisée comme personne, car cela prend des qualités personnelles importantes, que tu ne peux pas décider de le devenir, je pense. » (A4, TI)

Ainsi, cette prise de conscience leur a permis de clarifier leurs perceptions de la relation d'aide et d'y apporter une vision positive de la relation d'aide et de leur future profession. À ce sujet, plusieurs caractéristiques appréciées du travail social ont été évoquées par les apprenantes. Premièrement, le fait de côtoyer des individus, de les accompagner ainsi que d'être près d'eux et de les écouter sont des éléments que la totalité des apprenantes estime importants, dans la relation d'aide :

« Je vois le travail social comme lorsqu'on apprend le vélo. Tu as deux roues, si tu ne fais pas attention, c'est sûr tu vas tomber, tu vas perdre l'équilibre. Moi, je me vois comme les deux petites roues, c'est-à-dire moi, je vais t'aider à avoir ton équilibre. Je vais t'accompagner, tu vas être de plus en plus en équilibre. Tu vas dire je pense que je vais être prête à enlever des petites roues ; je vais te laisser partir, tu vas être en équilibre, on est des guides, on est là pour écouter. » (A3, TI)

Deuxièmement, pour trois apprenantes, apporter quelque chose au client, le voir cheminer et vouloir l'aider se révèlent également des motivations importantes dans l'exercice de la profession :

« De leur faire percevoir qu'ils ont du potentiel, de l'*empowerment*, qu'ils ont le pouvoir sur leur vie. Mais, il faut juste qu'ils le sachent, il faut qu'ils en prennent conscience que ce sont eux qui ont le *lead*. Peut-être au départ, il faut les accompagner, mais leur faire réaliser qu'ils vont être capables tout seuls. » (A1, TI)

Bien que toutes les apprenantes apprécient la profession et la relation d'aide, certaines d'entre elles ont évoqué certaines déceptions face à la lourdeur de la bureaucratie. Tout d'abord, une des répondantes précise qu'elle ne croyait pas avoir à remplir autant de paperasse (rapports, notes, etc.). À ses yeux, elle passe plus de temps dans le bureau à rédiger qu'avec les clients :

« Je pensais que c'était moins de bureau, je pensais pour vrai que le nombre de temps que je passe avec le monde versus tout le temps que je passe avec les choses que j'ai à remplir. Je sais qu'il y en a qui remplissent beaucoup plus de dossiers que moi, mais on dirait que c'est un deuil à faire, parce que moi, j'aime être avec les gens. » (A1, TI)

Pour une autre apprenante, sa déception se situe davantage dans la complexité de définir le travail social, spécialement en intervention collective :

« J'avais compris que c'était complexe. J'ai l'impression encore plus que c'est vraiment difficile à définir. Je m'en rends compte à quel point, si l'on prend c'est quoi, du collectif, c'est vraiment diversifié comme perception. Puis comme travail, bien le spécifique du travail social, c'est vraiment difficile à saisir. » (A5, TI)

Au temps II, le regard que portent les apprenantes sur la profession a changé, et ce, tant par rapport à la clientèle que par rapport au milieu de travail vers lequel elles veulent se diriger à la fin de leur baccalauréat. En effet, l'expérience des stages a permis à trois de ces apprenantes de déterminer les champs de pratique répondant à leurs valeurs ainsi qu'à leurs besoins, comme en témoigne cette apprenante :

« Je me vois plus comme une travailleuse de rue, je ne *fit* pas dans le moule ici ; ça, c'est une certitude. J'imagine qui a une place pour les personnes avec mon style. Je me vois vraiment comme un agent de changement, plus une arroseuse de bambou, dans le sens de cela peut me prendre bien du temps avant que le bambou y sorte, il faut l'arroser, cela peut prendre bien du temps, mais il finira bien par sortir quand il va être prêt, donc, c'est de même que je me vois. » (A5, TII)

Pour deux autres apprenantes, le changement se trouve davantage dans le constat du manque de reconnaissance dans certains milieux de travail, ce qu'elles trouvent démotivant :

« Cependant, je trouve cela triste avec tout ce qui se passe avec le CIUSS, le gouvernement et tout. On dirait qu'il y a moins de reconnaissance de ce que je pensais. Mais moi, quand je me fais dire merci, tu m'as aidé, c'est plate, on ne se verra plus, bien pour moi, c'est comme le plus, la plus belle reconnaissance que je vais avoir. C'est sûr que je vais aimer cela, c'est sûr que cela ne sera pas toujours facile. Le travail social, c'est important. Il faut qu'il y en ait. » (A3, TII)

Concernant leur vision de la relation d'aide, toutes les apprenantes ressortent sensiblement les mêmes caractéristiques que lors du temps I. D'ailleurs, cette perception de se définir comme un agent de changement et de réaliser qu'elles peuvent être un apport dans la vie des individus constitue un discours que partagent toutes les apprenantes au sujet de la signification de la relation d'aide, au temps I comme au temps II.

Enfin, elles estiment toutes qu'il est important, dans ce métier, de prendre soin de soi, de prendre ce qui leur appartient en tant que professionnelles et de toujours se remettre en question :

« Bien, c'est sûr, c'est de ne pas prendre les choses personnelles, parce que c'est comme cela que je l'ai pris au début. C'est ma superviseure qui m'a dit ne le prend pas personnel, il y a des gens avec qui ça *fit*, puis d'autres pas. En même temps, on dirait la même situation arriverait, je ne réagis pas de la même façon. J'ai bien réagi, mais je n'étais pas contente. Je crois que maintenant je réagis différemment. » (A2, TII)

Comme le reflètent les discours de l'ensemble des apprenantes rencontrées lors de cette étude, les interventions réalisées lors de situations pratiques permettent de développer différentes aptitudes professionnelles. D'ailleurs, l'un des principaux acquis faisant l'unanimité chez les apprenantes est la confiance en elles comme futures travailleuses sociales :

« C'est certain, plus on en fait, plus on se sent à l'aise parce que veut, ne veut pas, les problématiques, cela peut être n'importe quoi. On n'en a pas de l'expérience dans tout, juste la confiance, cela paraît. » (A3, TII)

Cette confiance influence plusieurs aspects du développement de leurs aptitudes. Pour trois apprenantes, la confiance se situe dans l'analyse et la compréhension de la situation, tandis que pour deux autres, elle se trouve davantage dans l'application de différentes techniques ou stratégies d'intervention :

« Elle est arrivée en me disant j'aimerais ça que tu me donnes des trucs. Je crois que je l'ai bien guidée, ce qui n'était pas des mots compliqués, je l'ai fait se projeter où elle devait se rendre. J'ai pris des trucs pour que cela soit facile de faire sortir ses forces, pour qu'elle arrive à me le nommer. » (A4, TII)

Ainsi, les apprenantes considèrent qu'elles sont plus en mesure au, temps II, de faire des liens avec la théorie, et elles reconnaissent être plus aptes à les transposer en intervention. Enfin, en comparant les données entre elles (temps I et II), une conscience de ce qu'est la relation d'aide est remarquée, de même qu'une confirmation, pour la totalité des apprenantes, du désir d'exercer la profession du travail social. Le prochain point témoigne de la perception des superviseures du cheminement professionnel et personnel des apprenantes, tout au long des stages.

5.6 Perception des superviseuses du cheminement professionnel et personnel des apprenantes

Les propos des superviseuses témoignent qu'elles sont plus en mesure de comprendre le cheminement des apprenantes lors des supervisions et de percevoir l'exercice de leur jugement critique, leurs valeurs et celles de la profession. Le prochain point présente les indicateurs qui permettent aux superviseuses de percevoir ce cheminement dans la construction de l'identité professionnelle et personnelle des apprenantes, au cours des deux stages.

5.6.1. Indicateurs permettant de percevoir l'évolution de l'identité professionnelle et personnelle de l'apprenante

Bien que plusieurs indicateurs puissent permettre aux superviseuses de déceler le cheminement dans la construction de l'identité professionnelle et personnelle de l'apprenante, deux ont été évoqués à l'unanimité par les superviseuses : les compétences observées chez l'apprenante et sa perception d'elle-même comme future professionnelle.

5.6.1.1 Perception des acquis des apprenantes

Lors du temps I, malgré le fait que les apprenantes étaient beaucoup plus dans le mode observation, toutes les superviseuses ont été en mesure de reconnaître des habiletés et des aptitudes professionnelles. Tout d'abord, trois d'entre elles estiment que les apprenantes sont en mesure de faire des liens entre la théorie et la pratique, soit dans leur rédaction de leur analyse ou encore dans la façon d'argumenter ou d'expliquer la situation problématique :

« Bien, dans ses réflexions, des réflexions écrites, elle utilise beaucoup son journal de bord. Elle s'en sert pour faire justement toutes ces réflexions-là et faire les liens : ah, oui, ça, je le vois, je vais appliquer. En supervision, on le fait, mais elle utilise beaucoup son journal de bord, pour faire ces liens-là et ces réflexions-là. » (S1, TI)

Toutefois, pour deux superviseuses, les apprenantes éprouvent de la difficulté à faire les liens par elles-mêmes. Elles ont besoin de leur soutien :

« Oui, elle commence à faire des liens, puis des fois elle en fait et elle ne se rend pas compte qu'elle en fait. Elle se rappelle quand même de la matière et elle est très au niveau des cours, au niveau de comment procéder, au niveau de l'intervention avec

une personne. Mais, c'est comme je lui expliquais des fois, ça se chevauche. Des fois, c'est la deuxième rencontre que tu as des réponses. Mais, elle est très dans la procédure, puis comment cela fonctionne. Elle a comme besoin de ça pour s'outiller. » (S2, TI)

Ensuite, l'empathie, le respect de la clientèle et la capacité d'adaptation ont été nommés par trois superviseuses comme étant des habiletés et des valeurs qu'elles perçoivent, chez les apprenantes, au temps I :

« C'est une stagiaire qui est très empathique. Elle travaille entre autres avec des jeunes de 12 ans. Elle a une belle capacité d'adaptation. Elle est arrivée dans l'équipe tout en douceur. Elle n'est pas arrivée en voulant prouver quoi que ce soit. Ça s'est bien passé son arrivée, respectueuse. Non, en gros, je te dirais ça ressemble à ça. Elle est professionnelle aussi. » (S4, TI)

Enfin, la supervision permet d'échanger avec les apprenantes, ce qui suscite chez elles une remise en question et une réflexion sur ce qu'elles ont fait. D'ailleurs, toutes les superviseuses estiment que cette capacité d'introspection professionnelle et personnelle est en constant cheminement, chez les apprenantes :

« Oui, vraiment, et elle aussi s'identifie davantage, elle est capable de reconnaître ses forces et ses limites aussi et de s'ajuster : "hey, tu m'as-tu vue aller ?" Oui, je t'ai vue aller. Elle est en évolution, et elle a le goût de développer des pratiques. » (S1, TI)

Cependant, deux superviseuses précisent que cette introspection s'est avérée plus difficile chez leurs apprenantes. Ces apprenantes, en particulier, portent un regard sur elles-mêmes plus blâmant que constructif. Elles réagissent négativement à la rétroaction reçue par leurs superviseuses :

« Elle ne réagit pas toujours bien ; elle a une autre formation. Elle ne réagit pas super bien à la rétroaction. J'en parle, elle va faire attention à cela, mais pour elle, c'est naturellement difficile. » (S3, TI)

« Bien, quand elle me parle d'elle-même, souvent c'est arrivé qu'elle évalue beaucoup les choses externes. Je sais qu'au bac ils les forment beaucoup à être critique et à observer le milieu, mais de s'auto... c'est plus difficile. » (S5, TI)

Au temps II, le discours de l'ensemble des superviseuses témoigne que comparativement au temps I, il se révèle plus facile de percevoir les acquis des apprenantes ainsi que leurs cheminements professionnels et la couleur qu'elles auront comme futures travailleuses sociales. Comme les

apprenantes sont davantage dans l'action lors du stage II (temps II), les superviseuses affirment qu'il y a une différence significative dans le développement des capacités et des habiletés professionnelles des apprenantes. À ce sujet, la totalité des superviseuses estime que les apprenantes ont développé leur capacité d'écoute active. Ce sont aussi leurs capacités à être empathiques et respectueuses tout en adoptant une attitude de non-jugement qui sont les plus évoquées par les cinq superviseuses :

« Oui, parce qu'elle avait à développer, entre autres, c'est au niveau de l'écoute, parce qu'elle est beaucoup dans l'action. Elle aime passer à l'action. C'est une fille d'action et tout ça. Avec des clients qui sont moins dans l'action, c'est plus difficile. Elle développe cela. Comment l'utiliser, comment travailler avec le client pour qu'il pense un jour à être dans l'action. Sinon, un jour, comment je vais être bien dans ça et tout ça. Elle développe cela aussi des champs dans lesquels elle était moins à l'aise. » (S1, TII)

« C'est une fille qui est très à l'écoute. C'est une fille qui est très à l'aise avec les silences, une fille qui est très empathique. En intervention, elle fait la technique de reflet, elle fait beaucoup de reformulation, elle fait beaucoup valider les besoins des gens en intervention. Ça, je l'ai vu beaucoup. Je dirais que ce sont ses forces. Elle est capable de démystifier là, je travaille quoi, parce que les gens arrivent avec plusieurs choses. Ça, elle y arrive bien. » (S2, TII)

De plus, les apprenantes montrent des habiletés à engager le processus d'intervention. Elles sont plus en mesure d'analyser et de comprendre pourquoi elles font leurs actions. Pour certaines superviseuses (n=3), ce constat s'exprime lorsque l'apprenante évoque des liens entre ses connaissances et la façon dont elle les a transposées lors de l'intervention :

« Elle est capable de prendre ce qu'elle apprend et de voir comment ça se transpose. Cela nous permet un regard plus analytique sur des situations et tout ça. » (S1, TII)

« Le renforcement, oui, elle est beaucoup dans ça, tout à fait. Revalider ses perceptions, ça, c'est en individuel. Quand elle est en collectif, oui, il y a des choses qu'elle fait pour mobiliser. Elle pense aux bonnes affaires ; elle utilise des stratégies, elle comprend bien les besoins des clients. C'est une fille qui a beaucoup de moyens, elle met les bonnes choses en place. » (S5, TII)

Une similarité avec le temps I se dégage des propos recueillis : il est plus ardu pour certaines apprenantes (n=3) de reconnaître et d'exprimer les liens entre la théorie et la pratique, plus précisément lorsqu'elles discutent de leur plan d'intervention lors des supervisions. Toutefois, elles sont en mesure

de l'exprimer par écrit, un élément que les superviseuses ressortent de la tenue de dossiers des apprenantes :

« Elle sait pourquoi elle le fait, mais me le dire, le lien théorie-pratique, c'est plus difficile, on dirait. Oui, ça, par exemple, je le vois dans ses écrits. C'est très clair, ça va être défini, les orientations, dans ses rapports, mais dans les supervisions, ça, je le vois moins. Elle n'en parle pas. » (S3, TII)

Pour les deux autres superviseuses, la difficulté mentionnée précédemment semble moins présente, puisque les deux apprenantes sont en mesure d'exprimer, lors des supervisions, leur vision de la situation, et de discuter de celle-ci et des raisons de leurs actions pour les ajuster, si nécessaire :

« Oui, elle est capable, et même parfois elle va dire, je ne l'avais pas vu comme ça, c'est intéressant. Je vais la rencontrer, je vais jaser de ça avec elle. Elle est capable de s'ajuster et de voir aussi tous les points de vue. » (S2, TII)

Il est à noter qu'au cours des deux stages, le cheminement quant à la capacité de modifier ou d'ajuster leurs actions ainsi que leurs choix a été remarqué par toutes les superviseuses. En somme, lorsque les discours sont comparés entre les deux temps, toutes estiment que les apprenantes ont développé des aptitudes et des habiletés professionnelles leur permettant à la fois de bien comprendre le processus d'intervention et de développer leur identité professionnelle et personnelle, à des degrés divers.

5.6.1.2. Perception de la superviseure de l'apprenante comme future professionnelle

Lors des entrevues avec les superviseuses, la question suivante était posée : Comment l'apprenante se décrit-elle comme future professionnelle ? Cette question permettait de savoir si l'image professionnelle que l'apprenante projetait correspondait à la perception qu'avait la superviseure. Au temps I, ce thème n'avait pas été abordé comme tel, lors des rencontres de supervision. Les discours des superviseuses reflètent davantage des échanges sur la conscientisation des apprenantes par rapport à la profession que leur perception d'elles-mêmes comme futures professionnelles. Deux d'entre elles témoignent qu'à la suite des conversations, lors des supervisions, les apprenantes étaient déjà conscientes des milieux de travail où elles seraient moins à l'aise ou qui correspondraient moins à leurs valeurs. Elles ajoutent qu'en ce sens, elles arrivent au même constat que les apprenantes :

« Elle n'a pas nécessairement parlé. Elle me disait qu'elle se voyait dans un milieu scolaire. Elle aime bien ça jusqu'à date, mais elle n'a pas nécessairement dit où elle se voyait. Je sais qu'elle est moins du style centre jeunesse où, c'est ça plus loin, même si elle est une fille de procédure. Elle est plus une fille qui prend cela comme ça vient puis qui va s'arranger. Je crois qu'un milieu trop rigide ne ferait pas. » (S2, TI)

Selon trois superviseuses, les apprenantes manifestent une belle écoute et de l'empathie, et sont impliquées et proactives dans leurs milieux de stage :

« Je la regarde aller avec les jeunes, elle est à l'aise, puis elle aime ça, elle s'implique. Elle a le goût d'être avec eux autres, elle fait des activités. Même au niveau collectif, elle a des idées. Elle est une fille proactive, qui a plusieurs qualités du travail social. » (S3, TI)

Toutefois, aux dires d'une des superviseuses, son apprenante doit apprendre à mettre ses limites, car elle a tendance à en prendre trop. Elle ajoute que l'apprenante en est consciente, et qu'elle prend les moyens pour s'ajuster :

« Mais, c'est une fille qui a beaucoup de leadership, qui a du dynamisme, qui n'a pas peur d'avancer, une fille qui en prend trop, qui a de la misère à mettre ses limites. Elle est en train de se placer et de voir là-dedans comment elle va agir autrement. Elle se rend compte que quand elle déborde, cela n'a plus de bon sens. Elle se structure dans son travail, elle se donne des moyens pour être capable de se reposer, de bien manger, de faire des choix qui ont du bon sens, presque toujours. » (S1, TI)

Concernant le temps II, toutes les superviseuses sont d'avis que la perception des apprenantes comme futures professionnelles s'est précisée et se définit plus facilement qu'au temps I. À ce sujet, elles indiquent que cela amène les apprenantes à s'interroger sur leur trajectoire de carrière et provoque une certaine insécurité, particulièrement quant à leur avenir comme professionnelles, où elles se situent et où elles se voient :

« Oui, elle a des craintes, même si elle atteint les objectifs. Elle est stressée avec ça. Elle se demande est-ce que je vais travailler, où est-ce que je vais travailler, jusqu'où, au Saguenay. Est-ce que je vais donner mon CV dans plusieurs CIUSS ? C'est plus de l'anxiété. » (S3, TII)

La comparaison entre les discours des superviseuses et des apprenantes (duos) permet d'établir qu'un lien de confiance s'est créé entre les apprenantes et les superviseuses, ce qui facilite les échanges, les rétroactions et l'accompagnement dans la construction de leur identité tant professionnelle que

personnelle. Les tableaux suivants se veulent une synthèse des éléments et des indicateurs d'influence considérés les plus importants dans la construction de l'identité professionnelle et personnelle de l'apprenante, selon les duos rencontrés lors des deux stages. Il rapporte également les similarités et les différences dans les forces acquises, et les défis rencontrés par les apprenantes et les superviseuses (voir tableaux 6 et 7).

Tableau 6

*La perception des duos de l'apprenante comme future professionnelle :
élément d'influence dans la construction de
l'identité professionnelle et personnelle de l'apprenante*

Acquis des apprenantes

Plus grande confiance en ses compétences professionnelles, telles que l'analyse et la capacité de respect.

Agent de changement.

Différence selon les apprenantes

Difficulté à respecter la confidentialité dans certains milieux de stage.

Difficulté à prendre conscience de leurs attitudes et des valeurs touchées lors de l'intervention.

Défis des apprenantes

S'en mettre trop sur les épaules.

Difficulté, au temps I, à se projeter comme future professionnelle.

Souci de confidentialité. Précision de leurs identités professionnelles, au temps II.

Différence selon les superviseuses

Cheminement des apprenantes quant à la capacité d'introspection et de réflexion (acquis).

En somme, le tableau 6 présente un résumé des acquis ainsi que des défis recensés par les duos, au sujet de la perception de l'apprenante comme future travailleuse sociale ainsi que l'influence de celle-ci dans la construction de son identité personnelle et professionnelle. Quant au tableau suivant, il expose les mêmes éléments, mais concernant la perception de l'apprenante de la relation d'aide et son incidence dans le développement de son identité tant personnelle que professionnelle

Tableau 7

*La perception des duos de la relation d'aide et de la profession :
élément d'influence dans la construction de l'identité
professionnelle et personnelle de l'apprenante*

Acquis des apprenantes

Clarification la définition de la profession et de la relation d'aide.

Confirmation de leur choix d'exercer la profession de travailleuse sociale.

Cheminement dans la capacité d'établir des liens entre la théorie et la pratique dans leur analyse écrite.

Meilleure compréhension de la relation d'aide.

Différence selon les apprenantes

Déception quant au temps de rédaction, moins de temps avec la clientèle.

Manque de reconnaissance de la profession.

Défis des apprenantes

Aucun défi n'a été nommé par les duos.

Différence selon les superviseures

Difficulté, pour les apprenantes, à exprimer verbalement les liens entre la théorie et la pratique.

Beau cheminement entre les deux temps de stage.

Pour conclure, comme souligné par les apprenantes et les superviseures, la perception de l'apprenante comme future professionnelle ainsi que la perception de la relation d'aide et de la profession sont deux des facteurs ayant une influence dans la construction de leur identité professionnelle et personnelle, tout au long du baccalauréat, et plus particulièrement pendant les deux stages. Concernant ces deux perceptions, certains aspects ont été nommés comme étant les plus significatifs par les duos rencontrés, d'abord parce que leur perception d'elles-mêmes comme futures professionnelles leur a permis d'acquérir une confiance en leurs aptitudes professionnelles. Leur sens de l'empathie, leur capacité d'analyse et d'écoute ainsi que le respect de la confidentialité se retrouvent

parmi les caractéristiques les plus nommées, tant du côté des apprenantes que de celui des superviseuses. De plus, la justice sociale, la défense des droits et le respect de la confidentialité sont les trois valeurs du travail social qui sont les plus fondamentales et significatives pour les apprenantes. Au sujet de leur perception d'elles-mêmes comme futures professionnelles, toutes les apprenantes se décrivent comme des agentes de changement, de soutien et d'accompagnement ayant une habileté à créer des liens avec la clientèle rencontrée.

De plus, la perception de la relation d'aide et de la profession a permis de confirmer, chez toutes les apprenantes, leur choix d'exercer la profession, et pour certaines (n=2), de cibler les milieux d'emplois où elles seraient les plus à l'aise. Les apprenantes indiquent également que le stage leur permet d'expérimenter un élément concret de la profession, dont elles estiment avoir une vision plus objective. De plus, selon les duos rencontrés (n=5), comme les apprenantes sont mieux capables de transposer la théorie dans l'action, elles ont pu acquérir cette compétence, et bien comprendre la situation d'intervention pour l'utiliser lors des interventions. Toutefois, à ce sujet, l'ensemble des superviseuses témoigne qu'il demeure plus facile pour les apprenantes d'exprimer cette analyse de façon écrite que dans l'action. De plus, les apprenantes évoquent avoir certaines déceptions par rapport à la profession. Elles ont réalisé que celle-ci est souvent peu reconnue par les autres professionnels, qu'elle se révèle complexe à définir, que le temps de rédaction apparaît trop long comparativement au temps passé avec la clientèle et qu'il y a beaucoup de choses à apprendre pour être apte à exercer cette profession.

En somme, à la lumière des données recueillies, la construction de l'identité professionnelle et personnelle des apprenantes est influencée par leur perception d'elles-mêmes comme futures travailleuses sociales, de la relation d'aide ainsi que de la profession. À cet égard, les rencontres de supervision permettent aux apprenantes de faire un retour sur leurs actions, de dresser un portrait des compétences acquises, d'acquérir de la confiance et de l'assurance dans leurs aptitudes professionnelles, et de mieux comprendre la profession. De plus, les échanges lors des rencontres de supervision permettent aux superviseuses de constater le cheminement quant à l'image professionnelle que les apprenantes ont d'elles-mêmes. D'ailleurs, elles mentionnent également que l'image professionnelle semble se construire et se confirmer tout au long des deux stages. Enfin, le portrait dressé par l'apprenante de son cheminement et de ses apprentissages est similaire à la vision que la superviseuse a d'elle.

Chapitre 6 : Discussion

Ce dernier chapitre discute des principaux résultats obtenus lors de l'analyse du discours des répondantes. Les données saillantes recueillies sont mises en lien avec les objectifs de la recherche, la recension des écrits et le cadre conceptuel. Cette étude explore l'incidence de la pratique réflexive dans la construction de l'identité professionnelle des apprenantes en travail social ainsi que dans le développement de leurs compétences professionnelles lors des stages finaux. Ainsi, trois objectifs sont retenus : 1) découvrir comment la formation pratique habilite les apprenantes en travail social à intervenir, 2) comprendre comment les apprenantes construisent et transposent leurs savoirs théoriques lors de situations et 3) documenter l'influence de la pratique réflexive dans la formation en travail social. Cette recherche vise à répondre plus précisément à la question suivante : quelle est l'évolution de la pratique réflexive chez les apprenantes et les superviseuses lors des stages en travail social ?

Cette question a été abordée à partir du cadre conceptuel de l'approche socioconstructiviste, car comme le mentionne Ion (2005), cette approche inspire une perspective de réflexivité permettant de créer un contexte où l'apprenante se voit à travers l'action, et favorise sa compréhension du processus de construction de ses connaissances. De plus, la dimension sociale de cette approche est déterminante, car elle facilite, chez l'apprenante, l'appropriation de savoirs et la conceptualisation de la théorie et des connaissances pour mieux les intégrer lors de situations concrètes de pratique, comme le stage. Concrètement, cette recherche permet de mieux comprendre l'influence de la pratique réflexive lors des stages et dans le processus de construction des compétences professionnelles ainsi que des apprentissages des apprenantes.

Ce sixième chapitre est divisé en quatre sections. La première section fait ressortir les apprentissages faits lors du stage et de la supervision quant à la capacité de l'apprenante à intervenir (objectif 1). La deuxième, quant à elle, porte sur l'influence du processus de réflexion et des modes d'apprentissage utilisés par les apprenantes lors des situations concrètes dans la construction de leurs compétences ainsi que de leurs savoirs professionnels (objectif 2). La troisième section, pour sa part, présente l'analyse des facteurs d'influence du cheminement professionnel et personnel des apprenantes (objectif 3). Enfin, la dernière section porte sur les forces et les limites de cette étude ainsi que sur les perspectives de recherche futures et leurs retombées dans le champ du travail social.

6.1. Éléments de la formation ayant une influence dans la capacité de l'apprenante à intervenir

Le premier objectif de cette étude est de découvrir comment la formation, plus particulièrement le stage, habilite les apprenantes en travail social à intervenir. L'analyse du discours des apprenantes et des superviseuses permet de dire unanimement que les stages et la supervision influencent de façon significative la construction des habiletés professionnelles des apprenantes.

D'abord, l'ensemble des duos rencontrés désigne le stage, ce contact direct avec la pratique, comme étant l'élément le plus significatif de l'apprentissage de l'intervention. En effet, toutes les répondantes ont mentionné que la formation pratique, accompagnée de la supervision, est une occasion pour elles de développer leur connaissance de la profession et les compétences qui s'y rattachent ainsi que d'établir des liens entre la théorie apprise et la pratique. Bien que le stage et la supervision puissent être considérés comme deux modes d'apprentissage distincts pouvant influencer le développement de la capacité des apprenantes à intervenir, il est noté, dans le cadre de cette étude, que ces modes d'apprentissage se révèlent indissociables, selon les duos rencontrés. Ces résultats abondent dans le même sens que l'étude de Boutet et coll. (2016), qui soutient que le véritable objectif de la supervision est de contribuer à accompagner les apprenantes dans la liaison entre les savoirs théoriques et les situations réelles de l'intervention sociale, c'est-à-dire lors des stages. Ainsi, le stage et la supervision sont considérés par les apprenantes et les superviseuses comme étant essentiels au développement professionnel puisqu'ils soudent la dimension théorique apprise en milieu universitaire à la dimension pratique exercée en milieu de stage. Ces propos concordent avec ceux de Verrier (2009), qui souligne que l'alternance entre la théorie et la pratique dans la formation en travail social est fondamentale à l'apprentissage, et qu'elle permet de réduire l'écart entre la théorie et la pratique. Selon la perspective socioconstructiviste, ces résultats montrent que les informations peuvent être données aux apprenantes, mais que les savoirs (connaissances) et les compétences ne se transmettent pas, et que c'est en fait chaque apprenante qui doit les construire elle-même (Payne, 2005).

Selon tous les duos rencontrés, s'ajoute aux bénéfiques de la formation en alternance la capacité de se remettre en question et de réfléchir sur ses actions, ce qui habilite les apprenantes à jongler avec des situations réelles d'intervention. Cette remise en question des connaissances théoriques acquises par les apprenantes auprès de leurs superviseuses leur permet d'être plus en mesure de s'adapter à toutes les problématiques et clientèles rencontrées. Boutet (2004) mentionne que lors de ces situations

d'apprentissage et de pratique, au fil de l'expérience, des savoirs se construisent, savoirs qui s'avèrent utiles pour faire face aux exigences concrètes de la profession. Pour les apprenantes en travail social, des situations d'apprentissage comme le stage, où elles sont mises en contact avec différentes clientèles, permettent de développer leurs compétences en intervention. Or, la réflexivité est un élément crucial de l'acquisition de nouvelles compétences dans l'intervention, car elle permet d'intégrer la théorie à la pratique et de profiter des expériences pour qu'elles deviennent des apprentissages (Tremblay, Richard, Brouselle et Beaudet, 2013, cités par Parent, 2016).

Comme mentionné précédemment, le stage se révèle être un atout important pour l'acquisition de la capacité des apprenantes à intervenir. Toutefois, selon les apprenantes, cet apprentissage ne serait pas possible sans la supervision. Effectivement, les apprenantes expriment clairement que la supervision favorise leur réflexion, et qu'elle leur permet de prendre un recul sur ce qu'elles font pour ainsi mieux comprendre leurs interventions. De cette façon, la supervision accompagne les apprenantes dans la construction de leurs savoir-faire, de leur savoir-dire et de leur savoir-être, tous considérés comme étant des éléments essentiels de l'expérience pratique. Les propos de Carignan (2013) vont dans le même sens. Pour lui, les superviseuses ont la tâche d'élaborer des modes d'apprentissage favorisant, chez les apprenantes, la capacité à expliquer son point de vue et les stratégies utilisées ainsi que la compréhension des situations réelles d'intervention sociale.

Dans une orientation socioconstructiviste, cette démarche de supervision s'inscrit dans la théorie de l'apprentissage, où le rôle des interactions entre le sujet et son environnement influence le processus de construction des connaissances des apprenantes. De plus, la relation entre l'apprenante et la superviseuse a également un impact non négligeable sur le développement des apprentissages, ce qui permet à l'apprenante d'intervenir lors de situations concrètes (Legendre, 2005). À cet égard, toutes les apprenantes estiment que ce soutien dans le développement des compétences professionnelles s'exerce principalement dans le processus relationnel avec leur superviseuse, et se crée au fil des séances de supervision. En effet, elles considèrent que ce soutien se retrouve d'abord dans le temps consacré aux rencontres de supervision, qui ont lieu de façon régulière, à raison de trois heures par semaine, et dans la grande disponibilité des superviseuses, en dehors des heures de supervision. D'ailleurs, cette flexibilité et cette ouverture des superviseuses sont grandement appréciées, et elles sont mentionnées à plusieurs reprises par toutes les apprenantes. Ces résultats sont appuyés par plusieurs auteurs qui soulignent l'importance de la disponibilité et de la relation de confiance entre l'apprenante et la

superviseure, qui se doit d'être non accusatrice, sans jugement et respectueuse (Bell et coll., 2003 ; Pearlman & Saakvitne, 1995). Pour leur part, les superviseures estiment elles aussi que les rencontres de supervision permettent d'aider l'apprenante à établir des liens entre la théorie et la pratique et à comprendre les actes professionnels ainsi que la réalité de la profession. Ces rencontres de supervision, selon l'OPTSQ (1997), constituent un processus continu d'échanges entre l'apprenante et la superviseure qui permet à l'apprenante d'effectuer une analyse réflexive de ses activités, ce qui contribue à son développement professionnel. Les données de cette étude corroborent les propos de l'OPTSQ, qui affirme que le lien entre les apprenantes et les superviseures favorise les discussions. L'apprenante peut ainsi réfléchir, construire et analyser ses actions dans le but de se familiariser avec les actes de la profession. Le stage et les rencontres de supervision constituent également deux éléments clés de l'apprentissage de la pratique des apprenantes, car ils permettent de clarifier ce qu'est une situation réelle d'intervention sociale, spécialement lors du temps I (stage 1) et les habilitent à intervenir tout au long des deux stages. En résumé, du point de vue socioconstructiviste, le contexte social est déterminant pour faciliter l'appropriation des savoirs et influencer la compréhension de la réalité de l'intervention chez l'apprenante. C'est dans ce contexte que l'interaction entre la superviseure et l'apprenante facilite le processus de construction des compétences professionnelles ainsi que des apprentissages.

6.2. L'influence du processus de réflexion et des modes d'apprentissage utilisés par les apprenantes dans la construction de leurs compétences ainsi que de leurs savoirs professionnels

Le deuxième objectif de cette étude est de comprendre comment les apprenantes construisent et transposent leurs savoirs théoriques lors de situations d'apprentissage. Selon les propos recueillis dans les discours des duos et les écrits consultés, plusieurs éléments peuvent influencer la manière dont les apprenantes vont construire leurs savoirs professionnels et les appliquer au cours de leurs propres interventions. Rappelons que dans cette étude, le processus de réflexion (plus précisément réfléchir *sur* l'action) est placé au centre des moyens utilisés par les apprenantes et les superviseures, car il est considéré comme ayant une incidence sur la construction des savoirs et des compétences professionnelles. Ainsi, l'apprenante est la première responsable et la meneuse de ses apprentissages. Elle construit par elle-même ses savoirs et sa propre conception des éléments qu'elle apprend, en se

référant à ses acquis personnels. D'ailleurs, ce processus d'apprentissage s'ancre dans l'approche socioconstructiviste préconisée par Le Coultre (2015).

Selon Perrenoud (2001b), le processus de réflexion se définit comme un processus mental, un mécanisme interne où l'apprenante prend sa propre action comme objet de réflexion afin de l'analyser et de la comparer pour percevoir sa façon d'agir. En fait, ce processus mental permet à l'apprenante de donner un sens à sa réflexion et une explication du fondement de ses actes, et se révèle un outil précieux dans le développement professionnel (Schön 1994, cité par Verrier, 2009). Or, ce processus de réflexion fait partie intégrante de la pratique réflexive, puisque l'apprenante se doit d'adopter une posture réflexive qui guide sa pratique. En effet, ce regard que l'apprenante porte sur elle-même afin de mieux se connaître et sur sa manière d'agir dans des circonstances données (Lasfargues, 2015) influence la construction de ses savoirs et de ses compétences, c'est-à-dire son processus de professionnalisation. En effet, les résultats font ressortir que l'écriture et les rencontres de supervision sont les deux modes d'apprentissage le plus souvent utilisés par tous les duos rencontrés, qui les définissent comme des moyens efficaces de favoriser ce processus de réflexion, lors des deux temps du stage.

Toutes les apprenantes et les superviseuses estiment que l'écriture du journal de bord ou de la grille hebdomadaire permet de prendre conscience de ce qui s'est passé durant l'action et de leur dialogue intérieur afin de mettre des mots sur ce qui vient de se passer, ce qui confirme les propos de Schön (1983). L'écriture permet, dans un premier temps, de comprendre la posture réflexive adoptée par l'apprenante, ce qui incite à adopter une démarche introspective quant à ses façons de faire, d'agir et de penser (Martin, Doudin, Pons et Lafortune, 2004). Dans un deuxième temps, ce outil d'apprentissage amène une meilleure compréhension du schème de pensée qui permet de percevoir ce qui a fonctionné ou pas. Ainsi, les apprenantes sont en mesure de mieux expliquer leurs actions et de se réajuster par la suite. D'ailleurs, les duos mentionnent que l'écriture facilite l'adoption de cette posture réflexive et développe, chez les apprenantes, la pensée analytique ainsi que l'esprit critique quant à leurs actions, ce qui va dans le même sens que les données de Boutin et Lamarre (2014). En effet, ces auteurs notent que l'analyse réflexive de chaque expérience peut enrichir le répertoire de savoirs (ex. : connaissances, habiletés et expériences emmagasinées) et guider la réflexion sur ses nouvelles actions. À cet égard, les duos considèrent que l'analyse réflexive permet aux apprenantes de réfléchir, de cheminer et de développer les acquis facilitant le processus d'introspection, ce qui leur permet de comprendre

l'incidence de leurs actions pour qu'après les avoir analysées, elles puissent ajuster celles-ci et formuler des hypothèses d'intervention. Cette démarche réflexive s'apparente à l'approche socioconstructiviste, puisqu'elle apporte un angle de réflexivité permettant de créer un contexte où l'apprenante s'analyse à travers l'action, ce qui facilite la compréhension de son processus de construction de connaissances et de compétences (Ion, 2005).

Toutes les superviseuses ajoutent que l'écriture leur permet de comprendre les apprentissages des apprenantes quant la profession et qu'elle favorise le développement de leur jugement professionnel. En d'autres mots, la réflexion *sur* l'action permet à l'apprenante de comprendre et d'intégrer l'expérience, pour ainsi la transformer en savoirs pouvant être utilisés lors d'une future situation (Perrenoud, 1998). Il est donc possible d'affirmer que l'écriture, dans le journal de bord ou la grille hebdomadaire, facilite le processus de réflexion, ce qui permet aux apprenantes de maîtriser leur propre évolution, tout en construisant leurs compétences et leurs savoirs, au cours des deux stages (Perrenoud, 2001a).

Il est noté par les superviseuses que l'écriture favorise davantage la réflexion *sur* l'action. À cet égard, les superviseuses estiment que la réflexion *sur* l'action amène principalement les apprenantes à porter plus facilement un regard sur leurs forces, leurs limites, leurs modes d'apprentissage et les techniques utilisées lors de l'intervention. Bref, cela permet de faire une introspection quant à leurs savoir-faire et savoir-agir. Ce constat ressemble à celui de Schön (1987), qui écrit que la réflexion *sur* l'action ou *après* l'action facilite la capacité de description du savoir-faire, c'est-à-dire les théories et les modes d'apprentissage utilisés, les valeurs et les approches de la profession et les habiletés requises en intervention. Toutefois, cette réflexion ne facilite que très peu la description du savoir-être. Effectivement, les résultats obtenus auprès des superviseuses montrent que le retour sur soi, la prise de conscience des sentiments et des attitudes *dans* l'action ainsi que les valeurs personnelles qui s'y rattachent et la façon dont celles-ci peuvent avoir une incidence sur leur pratique constituent des difficultés pour toutes les apprenantes, spécialement lors du temps I (stage 1). Schön (1987) précise également que ce réflexe peut se développer davantage dans la réflexion *dans* l'action, car il implique de porter un regard sur sa propre action, d'être en contact avec les sentiments et les valeurs qui surgissent dans l'action et de tenir compte des théories sur lesquelles reposent les actions. Les résultats reflètent bien la difficulté qu'ont les apprenantes à réfléchir *dans* l'action, dans l'ici et maintenant. Cette réflexion est considérée, par les apprenantes, comme un défi supplémentaire, et se révèle un

élément exigeant pour elles. En effet, elles ont de la difficulté à s'interroger sur le sens de leurs pratiques et à aller au-delà des techniques, des modes d'apprentissage et des approches utilisés. Ce constat permet de présumer qu'il apparaît difficile, pour les apprenantes, de percevoir ce processus de réflexion comme une continuité et de comprendre que « la réflexion *dans* l'action amorce souvent une réflexion *sur* l'action », comme le montrent les études de Perrenoud (1998, p. 2).

Lors du temps II, toutefois, les données recueillies témoignent d'une évolution des apprenantes quant à leur processus de réflexion (réflexion *sur* et *dans* l'action) qui influence la construction de leur savoir-faire, de leur savoir-être et de leur identité professionnelle. Selon les propos des duos rencontrés, cette évolution est soulignée lors des rencontres de supervision, deuxième mode d'apprentissage précédemment nommé parmi les éléments qui activent le processus de réflexion. Ainsi, les superviseuses estiment que les discussions permettent aux apprenantes de prendre conscience que la réflexion *dans* l'action les amène à réfléchir, lors de chaque situation de pratique, sur ce qu'il faut faire et ce qu'il se passe au moment de l'action, ce qui leur permet d'analyser et de justifier leurs actions pour comprendre ce qu'elles auraient pu ou dû faire, et d'ainsi être en mesure de se le représenter plus clairement, la prochaine fois (réfléchir *sur* l'action) (Perrenoud, 2001a). Ce constat représente bien la perspective socioconstructiviste, selon laquelle l'analyse et la pratique réflexive permettent aux apprenantes d'acquérir les éléments requis pour émettre une opinion professionnelle, de choisir la bonne action à faire et d'être mieux capable de résoudre les problèmes et les impasses, lors des interventions (Carignan, 2013). En effet, lors du temps II, toutes les superviseuses considèrent que les apprenantes ont su développer ce regard sur soi qui favorise chez elles une remise en question de leurs actions et de leurs valeurs, ce qui facilite la détermination des éléments importants de la situation et l'exploration d'autres possibilités d'action par l'utilisation du raisonnement et de la logique, qui permettent de prendre une décision éthique (Bergevin, 2004). Il est alors possible de conclure que la supervision est un élément contribuant au développement professionnel des apprenantes, puisqu'elle permet à l'apprenante de construire ses connaissances par elle-même, à travers ses expériences pratiques, en tenant compte de ses acquis et de ses interactions avec les autres (Jonnaert, 2009).

L'analyse des résultats fait ressortir qu'en plus d'avoir une influence dans la construction des savoirs et des compétences, la supervision permet aux apprenantes d'établir des liens entre les différents savoirs acquis et la pratique (Boutin et Lamarre 2014). Ainsi, les apprenantes coconstruisent

leurs savoirs, et sont plus en mesure de faire des liens entre leurs savoirs professionnels et expérientiels, pour ainsi mieux comprendre ce qu'elles font (Guillemette, 2016). De plus, les apprenantes mentionnent que la rétroaction des superviseuses est également un mode d'apprentissage qui facilite la prise de conscience de leur dialogue intérieur lors des interventions. Elles estiment que le questionnement sur le comment et le pourquoi de l'action, lors de ses discussions, les amène à réfléchir. Ainsi, elles développent leur capacité d'introspection et leur pensée critique quant à leur manière d'agir et d'être au moment de l'action, pour par la suite être en mesure de porter un regard nouveau sur la situation problématique. Ce constat concorde avec les propos de Lacroix (2008), qui stipule que la *conversation réflexive*, comme nommée par Schön (1987), facilite, chez les apprenantes, la découverte de nouvelles significations de certains éléments de la situation pratique et soulève des questions qui amèneront les apprenantes à réfléchir pour construire des pistes d'actions à entreprendre. Tout comme l'étude de Lafortune, Daudelin, Doudin et Martin (2001), il est possible de conclure que la supervision et la rétroaction sont des modes d'apprentissage facilitant l'acquisition de la capacité des apprenantes à remettre en question, de façon constructive, leurs opinions, ce qui leur permet de mieux se connaître et de développer des compétences professionnelles.

La conversation réflexive, un élément de l'approche socioconstructiviste, est considérée, par les répondantes, comme importante dans la construction des savoirs et des compétences professionnelles, en raison de la dimension sociale des interactions ainsi que des échanges et du travail de verbalisation et de collaboration lors des rencontres de supervision (Vygotsky, 1985). Il est possible d'affirmer que ces discussions en supervision sont l'occasion d'avoir des « conversations réflexives » qui vont d'une part influencer, chez les apprenantes, la compréhension de la réalité d'intervention et l'appropriation des savoirs dans le processus d'apprentissage (Vygotsky, 1985) pour leur permettre de développer leur capacité à réfléchir *sur* et *dans* l'action.

L'interaction avec d'autres professionnels lors de rencontres multidisciplinaires a aussi été nommée par trois apprenantes comme un atout supplémentaire dans la conscientisation de leur processus de réflexion et leur développement professionnel. Comme en témoigne l'étude de Boutin et Lamarre (2014), le fait de réfléchir sur le contenu et les raisons de ses interventions avec d'autres collègues peut se révéler très enrichissant. À cet égard, plusieurs auteurs considèrent les bienfaits des interactions entre les autres professionnels et les apprenantes dans leur milieu de stage comme étant une

contribution significative à la construction des apprentissages, des connaissances et des compétences (Lafortune, Daudelin, Doudin Martin, 2001 ; Lafortune, 2008).

Enfin, cette étude montre que le processus de réflexion a une grande influence dans la construction des savoirs et des compétences professionnelles, car il permet à l'apprenante, dans une perspective socioconstructiviste, d'effectuer un mouvement d'aller-retour entre l'action et la réflexion (Brunelle, 2000). Dans ce mouvement de réflexion, l'apprenante construit ses savoirs et ses compétences à partir de ses expériences et de ses savoirs antérieurs, ce qui est le fondement de la pratique réflexive (Carignan, 2013). L'analyse des données de cette étude permet donc, dans un premier temps, d'avancer que le processus de réflexion a une influence sur la construction des savoirs et des compétences professionnelles, mais également sur le développement professionnel des apprenantes. Le prochain point traite de l'influence de la pratique réflexive dans le cheminement tant professionnel que personnel des apprenantes, au cours des deux stages.

6.3 L'influence de la pratique réflexive sur le cheminement professionnel et personnel des apprenantes et sur leur perception de la profession, à la suite de la formation

Le troisième objectif de cette étude a permis de comprendre l'importance de la pratique réflexive dans la formation en travail social. Selon les discours des apprenantes, la pratique réflexive est peu abordée dans la formation théorique, lors du baccalauréat, mais elle est souvent utilisée comme méthode d'accompagnement par les superviseuses. Ce constat est le même que celui de Schön (1987), qui énonce que la réflexion *dans* et *sur* l'action est trop souvent négligée dans la formation de nombreuses professions du XX^e siècle, telles que le travail social, et ce, même si elle est essentielle à l'efficacité du travail d'un professionnel. Dans les prochaines lignes, à partir des données de cette étude, nous traiterons de l'influence de la pratique réflexive, plus particulièrement lors de la formation pratique.

Selon l'orientation socioconstructiviste, les apprenantes développent leurs connaissances à partir des expériences et des savoirs antérieurs, ce qui concorde avec la pratique réflexive (Carignan, 2013). Ainsi, la pratique réflexive offre aux apprenantes l'occasion de réfléchir et d'analyser leur pratique pour ainsi construire leur identité professionnelle et développer leurs compétences (Lafortune, 2008), une partie intégrante de leur processus de professionnalisation. À ce sujet, les duos mentionnent que les

interactions avec les superviseuses, la clientèle ainsi que les autres professionnels dans le milieu de stage jouent un rôle important dans le développement de l'identité professionnelle et personnelle des apprenantes. Ces résultats concordent avec ceux de l'approche socioconstructiviste, qui considère que pour favoriser les apprentissages et la construction de ses compétences, l'apprenante doit être l'actrice principale de ses apprentissages et interagir avec les autres (Carignan, 2013). En effet, selon les duos rencontrés, ces deux facteurs influencent le cheminement professionnel et personnel des apprenantes lors des stages, plus précisément par rapport à : 1) leur perception d'elles-mêmes comme futures travailleuses sociales et 2) leur perception de la relation d'aide et de la profession.

Tout d'abord, concernant la perception des apprenantes comme futures travailleuses sociales, l'ensemble des répondantes considère que cet aspect se révélait plus difficile à percevoir par elles-mêmes lors du stage I. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que lors des rencontres de cette étude, qui ont eu lieu tôt, au temps I, les apprenantes en étaient davantage à se familiariser avec le milieu de stage, ce qui ne leur laissait que peu d'occasions d'expérimenter des situations concrètes d'intervention. Malgré cette difficulté, les apprenantes ont été en mesure de définir certains aspects de la pratique correspondant à leur future identité professionnelle autant lors du temps I que du temps II. Cela concorde avec les propos de King et Ross (2003), pour qui l'identité professionnelle se construit par l'interaction avec les autres. À ce titre, elles estiment être plus conscientes de leur manière d'agir et de l'incidence de leurs actions. Elles affirment aussi qu'en prenant un temps pour réfléchir, elles sont plus en mesure de percevoir les valeurs de la profession qui les interpellent davantage. À l'unanimité, elles nomment le respect, la confidentialité, le non-jugement et l'empathie comme étant des valeurs de la profession. De plus, la réflexion et la supervision, au coeur du processus de professionnalisation, constituent deux façons de s'autoréguler qui permettent aux apprenantes de reconnaître leurs forces et les éléments à améliorer tout au long des stages. Cette autorégulation fait partie des compétences professionnelles du champ du savoir-faire que les futures travailleuses sociales doivent acquérir, puisqu'elle guide la prise de décision, la prise de conscience du discours interne et l'interaction avec la clientèle, ce qui oriente le développement de leur image professionnelle (Jean, 2013). En effet, l'habileté à créer des liens, à s'adapter à la clientèle et à faire preuve d'authenticité et de transparence sont des forces qui ont été reconnues à la fois par les apprenantes et les superviseuses. Du côté des défis, trois des apprenantes nomment avoir été confrontées à des enjeux éthiques par rapport à la confidentialité. En effet, elles expriment que le fait de travailler dans des équipes multidisciplinaires leur a démontré qu'il n'est pas toujours facile d'avoir une pratique éthique. Pour les autres, les défis se

trouvent davantage dans le jugement de leurs actions ou encore dans le fait qu'elles trouvent qu'il y a beaucoup de choses à apprendre. Enfin, en étant plus à l'écoute et en réfléchissant sur leurs interventions, les apprenantes se décrivent comme de futures travailleuses sociales à l'écoute, qui accompagnent et soutiennent la clientèle. Tout comme l'étude de Laetitia (2013), les résultats obtenus suggèrent que le travail social est une discipline dans laquelle le professionnel est en constante interaction avec l'humain, d'où l'importance de son caractère réflexif et de la capacité d'autoréflexion pour construire son identité professionnelle. Il est possible d'affirmer que les rencontres de supervision ainsi que la réflexion *sur* et *dans* l'action permettent aux apprenantes de définir et de percevoir leur identité professionnelle comme futures travailleuses sociales, lors des deux temps de stage.

Concernant le temps II, tous les duos notent une évolution dans la perception et la compréhension de la profession du travail social, chez les apprenantes. À cet égard, les apprenantes estiment avoir gagné de la confiance en leurs compétences en tant que futures travailleuses sociales. La rétroaction sur leurs actions et la réflexion sur soi à l'aide du journal de bord ou de la grille hebdomadaire, en supervision, semblent donc favoriser, chez les apprenantes, une meilleure compréhension du sens de leurs actes pour elles-mêmes ainsi que pour le client. Un élément clé dans le développement professionnel en travail social est souligné par Lacroix (2008), qui mentionne que dans tout métier de l'humain, il est important de réfléchir « tantôt de façon *pratique* pour parvenir à de meilleurs résultats, mais aussi de façon *identitaire*, en se préoccupant de sa propre personne humaine, de ses intentions et de sa volonté changeante » (p. 90). Dans la même veine, lors du deuxième temps, les apprenantes ont acquis une plus grande assurance en décrivant leur savoir-être, contrairement au temps I, où cela était plus difficile. Elles avouent avoir été plus à l'écoute de leurs valeurs et de leurs attitudes personnelles, ce qui les a aidées à mieux reconnaître l'influence de celles-ci sur leurs actions. Ce résultat peut s'expliquer par le fait qu'au stage II, les apprenantes expérimentent davantage des situations d'intervention. Elles ont aussi approfondi leur capacité d'introspection et leur connaissance de soi, ce qui leur a permis de développer leur identité professionnelle et personnelle.

Ensuite, le processus de réflexivité (réfléchir *sur* et *dans* l'action) est considéré également comme un facteur d'influence dans la perception des apprenantes de la relation d'aide et la profession. Comme Verrier (2009) le constate, le fait d'acquérir une capacité à se montrer plus attentives à elles-mêmes, à se remettre en question, à réfléchir sur leur implication lors de l'action et à porter un regard sur leur manière d'agir selon leurs valeurs et croyances influence la perception et la compréhension de la

profession, chez les apprenantes. À cet égard, pour la majorité des apprenantes, les notions de la relation d'aide et de la profession se révèlent peu précises, au début du temps I. Leurs connaissances sur la relation d'aide se concentrent davantage sur ce qu'elles avaient appris lors de leur formation théorique, c'est-à-dire les méthodes d'intervention, les techniques et les approches. Par contre, les apprenantes témoignent que les stages ainsi que la supervision apportent un éclairage nouveau et permettent de mieux comprendre la relation d'aide. Les duos témoignent que le stage permet de mettre des mots sur ce qu'est la relation d'aide, de clarifier leurs attentes et de mieux comprendre les liens entre ce qu'elles ont appris lors des cours théoriques et la réalité lors de situation concrète d'intervention. S'ajoutent à cela les interactions avec les superviseuses et les autres professionnels des différents milieux de stage, qui sont considérées, tant par les apprenantes que par les superviseuses, comme des facteurs d'influence sur le cheminement de la perception et de la compréhension des apprenantes de la profession et de la relation d'aide. Ces résultats démontrent la justesse des propos de Causer et Engel (2009), qui indiquent que le stage et les interactions avec les superviseuses et les autres professionnels permettent aux apprenantes d'adapter leurs attentes et de se positionner dans la profession du travail social. Les apprenantes affirment que les interactions ainsi que le contexte de pratique leur permettent de distinguer et de clarifier la place du travail social dans les différents milieux de pratique et contribuent au développement de leur identité professionnelle. De plus, ce cheminement dans leur perception et dans leur compréhension apporte une vision plus claire de la profession. Pour certaines, ce cheminement confirme leur choix de devenir travailleuses sociales. D'autres apprenantes affirment que ce cheminement les a rendues plus conscientes des milieux de travail qui correspondent à leur identité professionnelle. Ainsi, les discussions réflexives lors des supervisions ou encore lors des rencontres multidisciplinaires ont une influence sur la perception et la compréhension des apprenantes de la relation d'aide telle que définie par Verrier (2009). Cette auteure considère que la construction de l'identité professionnelle et personnelle de l'apprenante en formation dépend fortement du sens qu'elle donne à ses actions ainsi qu'à ses attitudes relationnelles.

Ces résultats concordent aussi avec la vision du socioconstructivisme de Vygosky (1985), qui souligne l'importance des interactions sociales entre les apprenantes et les superviseuses ainsi que les autres professionnelles dans le développement des connaissances des apprenantes ainsi que dans le travail de verbalisation et de construction qui viendra par la suite influencer la compréhension de la réalité de l'intervention. Finalement, les résultats obtenus reflètent bien ce qui était ressorti de la recension des écrits : la pratique réflexive personnalise le processus de professionnalisation et renforce

l'identité professionnelle. Dans le prochain point, il sera question des forces et des limites de la présente recherche.

6.4 Les forces et les limites de la recherche

Comme toute recherche scientifique, cette recherche renferme des forces et des limites. L'une des forces est qu'il existe une multitude d'écrits sur le sujet. Bien que la pratique réflexive soit peu documentée, dans l'enseignement du travail social, son influence sur le processus de professionnalisation des apprenantes est un élément bien étudié dans le milieu de l'enseignement. Ainsi, selon Perrenoud (2004), que ce soit dans le monde de l'éducation ou du travail social, la pratique réflexive est intrinsèque au développement professionnel, car elle exige la capacité de faire évoluer ses savoirs et ses compétences au fil des expériences rencontrées lors des formations théorique et pratique. Dans ce contexte, cette étude a dressé un portrait de l'apport de la pratique réflexive comme source d'apprentissage dans la formation en travail social, plus précisément lors de la formation pratique, c'est-à-dire lors des stages. Effectivement, les résultats contribuent d'une part à faire prendre conscience aux apprenantes et aux superviseuses de l'importance de réfléchir sur ce qu'elles ont fait dans leur processus de professionnalisation, et d'autre part, à mieux comprendre le défi, pour les apprenantes et les superviseuses, d'établir des liens entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. Une autre force de cette recherche est d'avoir été en mesure d'explorer le vécu des duos (superviseuses-apprenantes), lors des rencontres de supervision. Dans une perspective socioconstructiviste, cette étude permet de prendre conscience du lien et des interactions entre la superviseuse et l'apprenante pour ainsi constater toute l'importance de la supervision dans la construction des compétences et de l'identité professionnelle des apprenantes. Les réflexions suscitées lors de ces interactions constituent un apport scientifique de cette recherche, puisqu'elles développent, chez les apprenantes, la capacité d'introspection professionnelle ainsi que la capacité d'analyse des actes professionnels considérés comme étant des éléments importants du processus de professionnalisation. Ainsi, les apprenantes sont plus en mesure de comprendre ce qu'elles font et pourquoi elles le font, bref, de développer le processus de continuité entre leur savoir-faire et leur savoir-être. Enfin, à la suite de cette étude, le constat suivant se dégage : les interactions entre les duos ainsi que l'écriture sont deux moyens d'accompagnement privilégiés lors de la supervision pour permettre de susciter la réflexion et de suivre l'évolution des apprentissages des apprenantes. De plus, ces résultats confirment l'importance de l'utilisation du journal de bord ou de la grille hebdomadaire pour l'intégration et l'acquisition des

compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession. Cette étude démontre aussi la pertinence du modèle d'encadrement des apprenantes au baccalauréat en travail social, qui repose sur la pratique réflexive, ce qui vient renforcer ce qui est fait par l'ensemble de l'équipe d'encadrement, c'est-à-dire les superviseuses et les professeures de stage.

Cependant, certaines limites sont à considérer. Tout d'abord, puisque le nombre de duos d'apprenantes et de superviseuses (n=5) est peu élevé, les résultats ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble des apprenantes, mais ils proposent tout de même des pistes de réflexion intéressantes sur l'influence de la pratique réflexive sur le développement professionnel. Par ailleurs, les répondantes qui ont accepté de participer à l'étude sont uniquement des femmes. Il aurait été intéressant d'obtenir la participation de répondants masculins afin de pouvoir comparer et faire ressortir les ressemblances et les différences, selon les genres. Dans le même sens, il aurait été pertinent d'intégrer les professeures de stage, car faisant partie de l'équipe d'encadrement des stages, elles ont également une influence dans la formation pratique des apprenantes. Dans une perspective socioconstructiviste, où les interactions, les échanges et le travail de verbalisation jouent un rôle majeur dans la construction des compétences (Vygotsky, 1985), il aurait donc été intéressant d'observer l'incidence des séminaires ainsi que des échanges entre les apprenantes et la professeure de stage sur le développement professionnel.

La dernière limite de cette étude se situe sur le plan du troisième critère de notre échantillonnage : les superviseuses doivent avoir suivi la formation initiale des superviseuses offerte par l'Unité d'enseignement en travail social (UETS). Ce critère est respecté, mais même si cette formation privilégie la pratique réflexive comme méthode d'accompagnement, elle n'assure pas le niveau de connaissance des superviseuses de la pratique réflexive. En effet, une seule des superviseuses mentionne bien connaître le sujet, tandis que les quatre autres expriment avoir un peu de connaissances sur la pratique réflexive. Toutefois, il est intéressant de noter que malgré ce constat, toutes les superviseuses utilisent les outils du guide de formation pratique pour susciter la réflexion et encadrer les apprenantes. De ce fait, les résultats obtenus demeurent intéressants et fournissent des informations pertinentes sur l'évolution de la pratique réflexive chez les apprenantes et les superviseuses lors des stages en travail social, et ce, malgré les limites mentionnées.

En conclusion, il semble pertinent de poursuivre les recherches sur l'évolution de la pratique réflexive lors de la formation en travail social. À ce titre, puisque l'apprenante construit son identité professionnelle et personnelle tout au long de sa formation tant théorique que pratique, il serait intéressant de réaliser une étude sur l'utilisation d'outils plus spécifiques suscitant la réflexion, par exemple le journal de bord ou la grille hebdomadaire, afin de savoir si le retour sur soi et la réflexion tout au long du baccalauréat facilitent le processus de continuité entre le savoir-faire et le savoir-être. L'utilisation d'un portfolio réflexif dès le début des études permettrait peut-être une meilleure compréhension du cheminement scolaire de l'apprenante et favoriserait l'implantation de la pratique réflexive comme processus de professionnalisation. Le prochain et dernier point traite des retombées sur la pratique du travail social.

6.5. Retombées sur la pratique du travail social

Les résultats de cette étude engendrent certaines retombées sur la pratique du travail social, plus précisément sur la formation pratique en travail social. Les connaissances issues de cette étude peuvent être utiles autant aux superviseuses qu'aux professeuses de stage et aux enseignantes qui forment les futures travailleuses sociales. Elles sont également utiles pour les apprenantes. À la lecture des résultats et de leur interprétation, il est possible de conclure que dans un processus de professionnalisation, l'apprenante en travail social se doit de développer ses habiletés à réfléchir pour qu'elle s'engage dans le processus de continuité entre le savoir-faire et le savoir-être. Pour que cela puisse avoir lieu, il est nécessaire de les conscientiser par rapport à l'importance de la pratique réflexive et son incidence sur la formation en travail social, lors des stages, mais également tout au long du cheminement scolaire. Cette étude fait ressortir divers modes d'apprentissage favorisant le processus de réflexion chez les apprenantes et met l'accent sur l'influence de la réflexion dans le développement des compétences et des savoirs professionnels. Or, une meilleure connaissance de ces modes d'apprentissage pourrait permettre aux différents professionnels de l'équipe d'encadrement tels que les professeurs, chargés de cours et superviseuses de stage, d'améliorer l'accompagnement des apprenantes, de la formation théorique jusqu'aux stages.

D'ailleurs, dans cette étude, on constate l'importance de la réflexivité dans l'intégration de la théorie à la pratique, et vice-versa, ainsi que l'importance de la supervision. À ce sujet, cette recherche place l'apprenante au centre de ses apprentissages. En effet, son interaction avec d'autres professionnels lui

permet d'avoir une meilleure compréhension de l'activité professionnelle et de s'interroger sur sa pratique. En effet, le lien avec la superviseure et les interactions avec d'autres professionnels sont deux éléments déterminants dans les apprentissages de l'apprenante de la profession. Il serait important, lors de la formation des superviseures, de proposer des méthodes d'accompagnement (ex : journal de bord, grille hebdomadaire, enregistrement) suscitant le processus de réflexion et permettant aux apprenantes de développer leur regard critique tant sur leur savoir-faire que sur leur savoir-être. Enfin, cette étude expose le rôle primordial du contact direct dans le processus de professionnalisation des apprenantes. Il serait donc intéressant que les apprenantes aient davantage d'occasions de faire l'expérience de situations concrètes et réelles d'intervention avant les stages de dernière année ; elles pourraient ainsi développer leur posture réflexive, élément essentiel, selon cette étude, du développement professionnel, dès le début de leur cheminement professionnel.

Conclusion

Cette recherche exploratoire documente la façon dont la pratique réflexive contribue au processus de professionnalisation et à la construction de l'identité professionnelle et personnelle des apprenantes, lors des stages en travail social. Plus précisément, elle permet de mieux comprendre l'influence de la pratique réflexive et la façon dont elle contribue à la construction des compétences et des savoirs professionnels nécessaires à l'exercice de la profession de travailleuse sociale, chez les apprenantes. En plus d'étudier une réalité peu documentée dans le champ du travail social, cette étude permet d'en apprendre davantage sur les connaissances et les perceptions des apprenantes et des superviseuses de la pratique réflexive.

Les propos recueillis par tous les duos rencontrés (cinq apprenantes et cinq superviseuses) décrivent leurs réalités en situation d'apprentissage, lors des stages, et recensent les facteurs d'influence de la pratique réflexive sur l'accompagnement du développement professionnel des apprenantes. Les entrevues semi-dirigées donnent l'occasion de comprendre l'importance du stage et de la supervision dans le processus de professionnalisation des apprenantes. Ces deux facteurs sont indissociables, car ils permettent à l'apprenante d'établir des liens entre la dimension théorique apprise lors des différents cours au baccalauréat et la dimension pratique (ex.: laboratoires, stages). La construction des compétences et des savoirs professionnels est facilitée, ce qui habilite les apprenantes à intervenir lors de situations d'intervention réelles.

De plus, lors des rencontres avec les duos, on constate que le processus de réflexion (réfléchir *dans* et *sur* l'action), partie intégrante de la pratique réflexive, est au centre des moyens utilisés par les apprenantes et les superviseuses pour construire les compétences et les savoirs professionnels. Ce processus de réflexion place l'apprenante au centre de ses apprentissages et lui permet de donner un sens à sa réflexion, de mieux comprendre ses actes professionnels et d'influencer directement son développement professionnel ainsi que la construction de son identité professionnelle et personnelle. De façon unanime, les participantes affirment que cette étude montre que la supervision et l'écriture sont les deux modes d'apprentissage considérés comme étant efficaces pour favoriser ce processus de réflexion.

Enfin, la pratique réflexive influence le cheminement professionnel et personnel des apprenantes, puisqu'elle contribue plus particulièrement à affiner leur perception d'elles-mêmes comme futures professionnelles ainsi que leur perception de la profession et de la relation d'aide. Ainsi, les

apprenantes considèrent que le stage permet d'acquérir de la confiance et de l'assurance en leurs compétences professionnelles, de découvrir les éléments positifs et négatifs de la profession et de clarifier la définition de la relation d'aide, bref, de rendre l'expérience plus concrète. Toutes s'entendent également pour dire que le stage est essentiel, voire même élément incontournable du processus de professionnalisation et de construction de leur identité personnelle et professionnelle.

En guise de conclusion, Boutet (2004) rapporte que le développement de la capacité de construction de sens et de réflexion, est un atout important pour l'apprenante qui se développe, selon lui, par l'accompagnement du développement professionnel. Ainsi, cette recherche explore la pratique réflexive lors des stages afin d'en dégager des pistes d'accompagnement lors de la formation. Comme l'objectif du stage et de la supervision est de développer, chez l'apprenante, le processus de continuité entre ce qu'elle a appris et la pratique, il serait aidant d'intégrer, comme méthode d'accompagnement lors des formations pratique et théorique, la pratique réflexive. En effet, les résultats indiquent clairement que le mouvement réflexif a un impact dans le processus de professionnalisation chez les apprenantes ainsi que la construction de l'identité professionnelle et personnelle.

Références

Alpe, Y., Beltone, B., Dollo, C., Lambert, J-R. et Parayre, S. (2014). *Lexique de sociologie* (2^e éd). Dalloz.

Auriac-Peyronnet, E. (2004). *Je parle... tu parles... nous apprenons... coopération et argumentation au service des apprentissages*. De Boeck, Université.

Austin, D. (1986). *A history of social work education. Social work education monograph series*. University of Texas.

Balas-Chanel, A. (2014). La pratique réflexive dans un groupe, du type analyse de pratique ou retour de stage. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, (2), 28-49. <http://www.analysedepratique.org/?p=1062>.

Barbier, J-M., Kadouri, M. (dir.) (1996). Formation et dynamiques identitaires. *Education Permanente, 1* (28), 1-14.

Beauchamp, C. (2006). *Understanding reflection in teaching: A framework for analyzing the literature* [Thèse de doctorat inédite, Université Mc Gill].

Bell, H. Kulkarni, S. and Dalton, L. (2003). Organizational prevention of vicarious trauma. *Familie in society: the journal of contemporary human services*, 84(4), 463-470.

Bergevin, H. (2004). *Pensée critique: étude de l'incidence des connaissances et de l'expérience sur le développement du jugement critique des élèves de première année en soins infirmiers* [Essai de maîtrise, Université de Sherbrooke].

Berger, P. et Luckman, T. (2005). *La construction sociale de la réalité*. Armand Collin.

Borges, C., Robichaud, A., Tardif, M. et Tremblay-Gagnon, D. (2019). Apprentissage par expérience et connaissance ouvragée lors de la phase d'insertion professionnelle. Dans A. Malo, J-F. Desbiens, S. Coulombe et A. Zourhlal (dir.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience : connaissance, apprentissage, identité* (p.101-126). Presses de l'Université Laval.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique : précédé de trois études d'éthologie kabyle*. Éditions Droz.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Éditions de minuit.

Boutet, M. (2004). *La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques*. Université de Sherbrooke.

Boutet, M., Arsenault, M., Ferland, L., Francoeur, L. et Gagné, L. (2016). Le Pari de l'accompagnement pour la formation de praticiens réflexifs de l'enseignement : possibilités et limites d'un système de stage, *Approche inductive : travail intellectuel et construction des connaissances*, 2 (1), 189-218. <https://www.erudit.org/fr/revue/approchesind02367/1035199ar>.

Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'Université du Québec.

Boutin, G., et Lamarre, A-M. (2014). Intégration des savoirs ; professionnalisation. *Analyse réflexive*. https://www.quebec.ca/dernier-stage/analyse_reflexive.htm.

Bransford, J-D., Brown, A. L. and Rodney, R.R. (1999). *How people learn: brain, mind, experience, and achool*. Committee on developments in the sciences of learning. National Academy Press. <https://www.nap.edu/read/9853>.

Brunelle, J. 2000. Quand un stage vise le développement de la réflexivité des enseignants stagiaires. Dans G. Carlier, J.-P. Renard, L. Paquay (dir.), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation, réflexivité* (83-109). De Boeck.

Carignan, L. (2013). La pensée et l'analyse critique sont-elles compatibles avec les référentiels de compétences? Dans L. Carignan et M. Fourdrignier (dir.), *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales* (1^{er} éd., p.27-45). Presses de l'Université du Québec.

Carignan, L. et Fourdrignier, M. (2014). *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales*. Presses de l'Université du Québec.

Causser, J.-Y. et Engel, J. (2009). La contribution de la formation au construit d'une identité professionnelle, le cas des travailleurs sociaux. Dans J.-Y. Causser, J.-P. Durand et W. Gasparini, *Les identités au travail : analyses et controverses* (p.55-62). Éditions Octarès.

Charlier, E. et Donnay, J. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur.

Chauvière, M. et Troche, D. (2002). *Qualifier le travail social : dynamique professionnelle et qualité de service*. Les éditions Dunod.

Chopart, J. N. (2000). *Les mutations du travail social : dynamiques d'un champ professionnel*. Les éditions Dunod.

Cnaan, R. A., and Dichter, M. E. (2008). Thoughts on the use of knowledge in social work practice. *Research on social work practice*, 18(4), 278-284.

Colby, I., and Dziegielewski, S. F. (2010). *Introduction to social work: The people's profession* (3rd ed.). Lyceum. Books.

- Collin, S. (2010). *L'interaction en ligne comme un soutien à la pratique réflexive des enseignants Stagiaires*. [Thèse de doctorat inédit]. Université de Montréal.
- Corbolan, J.-A. (2000). Méthodologie : pertinence de la recherche qualitative : approche comparative de la recherche qualitative et quantitative. *Recherche et soins infirmiers* (61), 13-22. www.lereservoir.eu/PDF/PV/BIBLIOTHEQUE/RECHERCHE/QUANTITATIVE%20OU%20QUALITATIVE.pdf.
- Correa Molina, E. et Thomas, L. (2013). Le praticien réflexif : mythe ou réalité en formation à l'enseignement ? *Phromesis*, 2(1), 1-7. <https://doi.org/10.7202/1015634ar>.
- Couturier, Y. (2000). L'inflation réflexive dans le courant praxéologique : indice de la reconstruction de l'idéologie professionnaliste. *Nouvelles pratiques sociales*, 13(1), 137-152. <http://id.erudit.org/iderudit/000010ar>.
- Crisp, B.R. and Green Lister, P. (2002). Assessment methods in social work education: A review of the literature. *Social works education*, 21(2), 259-270.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Health and Co.
- Dewey, J. (2007). *Experience and education*. Simon and Schuster.
- Donnay, J. (2001). Chercheur, praticien même terrain ? *Recherche qualitative*, 22, 34-53.
- Dubar, C. (2010). *La formation professionnelle continue*. (5^{éd.}). La découverte.
- Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. Dans J. Baron et R. Sternberg (dir.), *Teaching thinking skills. Theory and practice*. (p. 9-26). W.H. Freeman.
- Galambos, C. and Greene, R.R. (2006). A competency approach to curriculum building: A social work mission. *Journal of Gerontological social work*. 48, 111-126.
- Glaserfeld, E. Von. (2004). Questions et réponses au sujet du constructivisme radical. Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme, choix contemporains : hommage à Ernst Von Glasersfeld*. (p. 291-317). Les Presses de l'Université Laval.
- Gomez, F. (2001). Le mémoire professionnel : professionnel? Un qualificatif à interroger. *Recherche et formation*, 36, 173-189. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1699>.

Guilbert, L., Boisvert, J. et Ferguson, N. (1999). *Enseigner et comprendre : le développement d'une pensée critique*. Presses de l'Université Laval.

Guillemette, F. (2016). Introduction : La pratique réflexive, tout le monde en parle, mais. *Approches inductives : Travail intellectuel et construction des connaissances*, 3 (1), 1-6. <https://doi.org/10.7202/1035192ar>.

Gutnik, F. (2002). Stratégie identitaire, dynamique identitaires. *Recherche et formation*, (41), 119-130. <https://doi.org/10.3406/refor.2002.1778>.

Hoffman, K. et Berg, S. (2014). You can't learn it in school; Field experiences and their contributions to education and professional identity. *The Canadian journal of information and library science*, (3), 220-238. <http://works.bepress.com/kristinhoffmann/16>.

Holborn, P. (1992). Devenir un praticien réflexif. Dans P. Holborn, M. Wideen, and I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant : d'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*. Les Éditions logiques.

Institut national de santé publique du Québec. (2011). *Santé publique dépôt légal-2^e Trimestre*. [https://](https://www.insspq.gouv.qc.ca/) ISBN : 978-2-550-61418-0.

Ion, J. (2005). *Le travail social en débat*. La Découverte.

Jacquet, M. (2004). *Discipline : science de l'éducation*. [Thèse de doctorat, Université de Paris XII]. Diffusion thèses. [https:// www.diffusiontheses.fr/44259-these-de-jacquet-mylene.html](https://www.diffusiontheses.fr/44259-these-de-jacquet-mylene.html).

Jean, M. (2013). Acteur ou exécutant, un référentiel de compétences. Pour quel type de pratique d'intervention ? Dans L. Carignan et M. Fourdrignier (dir.), *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales*. (p.83-95). Presses de l'Université du Québec.

Jonnaert, P. (2007). *Constructivisme. Montréal : Observatoire des réformes en éducation*. Université du Québec. https://www.researchgate.net/publication/282947642_Jonnaert_Ph_2007.

Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Université du Québec.

Jorro, A. (2014). Professionnalisation. Dans *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p.1088). De Boeck.

King, N. and Ross, A. (2003). Professional identities and interpersonal relations: Evaluation of collaborative community schemes. *Social Work in Health Care*, 38(5), 1-72. <http://www.haworthpress.com/store/product.asp?sku=J010>.

Lacroix, J.-G. (2008). *Démarche de pratique réflexive au collégial : dans l'enseignement de la philosophie et du français langue d'enseignement et de littérature pour le cégep du Vieux-Montréal*. Cégep du Vieux-Montréal.

Laetitia, C. (2013). *Le développement de l'identité professionnelle des futurs travailleurs sociaux à travers la formation universitaire du premier*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais]. Dépôt institutionnel de l'UQO. <http://di.uqo.ca/id/eprint/608>.

Lafortune, L., Daudelin, C., Doudin, P-A et Martin, D. (2001). *La formation continue de la réflexion à l'action*. Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L., Daniel, M-F., et Pallascio, R (2004). *Pensée et réflexivité : Théories et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. (2008). Exercice et développement du jugement professionnel : une perspective socioconstructiviste. Dans L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Le jugement professionnel en évaluation*, (p. 13-36). Presses de l'Université du Québec.

Lambert, A. (2012). *Logiques d'action et quête de sens : le risque en protection de l'enfance*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal].

Lasfargues, S. (2015). La pratique réflexive. *Squadra, formation et conseil en facteur humain*, 1. <http://www.squadra.fr/files/Partie-psychopedago/La-pratique-reflexive.pdf>.

Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels : Construire des parcours de navigation professionnelle*. (4^e Eds). Les éditions d'organisation.

Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Les éditions d'organisation.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.

Le Coultre, R. (2015). Socioconstructivisme. Dans *Edutechwiki*. <http://edutechwiki.unige.ch/fr/socio-constructivisme>.

Lefevre, G. (2014). Compétence professionnelle. Dans A. Jorro (Dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. (p.17-49). De Boeck.

Legault, G.A. (2000). *Professionnalisme et délibération éthique*. Presses de l'Université du Québec.

Legendre, M.-F. (2004). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires : d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences. Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme, choix contemporains. Hommage à Ernest Von Glasersfeld*. (p.51-91). Presses de l'Université du Québec.

Legendre, R. (2005). Constructivisme. Dans : *Dictionnaire actuel de l'Éducation* (p.289). UQAM.

Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts. Selected papers on group's dynamics*. Harper and Row.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers*. Harper and Row.

Marcus, S. (2010). *Guide de méthodologie pour l'enseignement des commandes MSDOS en classe de cinquième : Approche socioconstructiviste*. [mémoire de maîtrise inédit]. Mémoireonline. <http://www.memoireonline.com>.

Martin, D., Doudin, P-A., Pons F. et Lafortune L. (2004). Rôles et objets de la prise de conscience en éducation, Dans R. Pallascio, M-F. Daniel et L. Lafortune (dir.), *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques* (p. 38-52). Presses de l'Université du Québec.

Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations : un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*. Presses de l'Université du Québec.

Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C. et Turcotte, D. et coll. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Gaëtan Morin.

Molina, Y. (2013). Le référentiel professionnel, un outil politique pour la professionnalisation. Dans L. Carignan et M. Fourdrignier (dir.), *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales*. (1^e éd., p.67-81). Les Presses de l'Université du Québec.

O'Hare, T. (2009). *Essential skills of social work practice: assessment, intervention, evaluation*. Lyceum Books.

Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (1997). *Guide pour la pratique professionnelle des travailleurs sociaux exerçant en CLSC et en milieu scolaire*. OPTSQ.

Ordre des travailleurs sociaux et thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec, (2012). *Référentiel des compétences des travailleurs sociaux et travailleuses sociales*. L'OTSTCFQ

Paillé, P. (2006). *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*. Armand Collin.

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Collin.
- Parent, A.-A. (2016). Pratique réflexive et organisation communautaire : le point de vue de professionnels sur la stratégie de soutien au développement des communautés en santé publique. *Approches inductives : travail intellectuel et construction des connaissances*, 3 (1), 39-67.
- Payne, M. (2005). *Modern Social Work Theory*. (3rd ed.). Lyceum Books, INC.
- Pearlman, L. A. et Saakvitne, K. W. (1995). *Trauma and the therapist: Countertransference and vicarious traumatization in psychotherapy with incest survivors* (Vol 19). Norton and Co.
- Perrenoud, P. (1998). *De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (2001a). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, 390, 42-45. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/Teachers/perrenoud/>.
- Perrenoud, P. (2001b). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. (5^e éd.). ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (2001c). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et Formation*, 36, 131-162. [Http:// www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/).
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation permanente*, 160, 35-60.
- Rey, B., Carette, V, Defrance, A. et coll. (2006). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. De Boeck.
- Saint-Fleur, S. (2013). *Étude des ressemblances et des différences des auteurs constructivistes au regard du rôle de l'enseignant et des élèves*. [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. M.A.29762). Theses.ulaval. <http://www.theses.ulaval.ca/2013/29762/>.
- Sarchielli, G. (2006). La professionnalité des psychologues : acquisition de compétences et processus de professionnalisation. *Psychologie du travail et des organisations*, (12)3, 185-200.
- Savoie-Zajc, L. (1998). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier, (2003), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (4^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives, pratiques traditionnelles et assistée par le logiciel NUD-IST. *Recherche qualitative*. (21), 199-123. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/document/files/revue/edition_reguliere/numero21/21.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books, Inc.

Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.

Stage. Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. <https://dictionnaire.com/larousse>.

Tardif, M. (2008). 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 (dir.), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (p.46-71). De Boeck Supérieur.

Turcotte, D. (2011). Le référentiel de compétences des travailleurs sociaux du Québec : quelle correspondance avec la réalité de la pratique? *Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec*, 1(134), 46-61.

Turcotte, D. (2013). Référentiel des compétences et formation en travail social. Dans L. Carignan et M. Fourdrignier (dir.), *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales* (1^{er} éd., p. 117-135). Presses de l'Université du Québec.

Tremblay, M-C., Richard, L., Brouselle, A., et Beudet, N. (2013). Learning reflexivity from health promotion professional development program in Canada. *Health promotion international* 29 (3), 1-11.

Université du Québec de Chicoutimi. (2016). *Guide de formation pratique en travail social*. (Unité d'enseignement en travail social). Département des sciences humaines et sociales.

Vacher, Y. (2014). La pratique réflexive : Un concept et des mises en œuvre à définir. *Recherche et formation*, (66), 65-78. <http://rechercheformation.revues.org/1133>.

Verrier, E. (2009). La réflexivité au service d'une éthique professionnelle dans les formations en travail social. *Cadre pédagogique-IRTS Nord-Pas-de-Calais*, 1-18.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L.S (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. Dans B. Shneuwly et J.P. Bronckart (Dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 95-117). Delachaux & Niestlé

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2 (17), 9-36.
<http://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-2-page-9.htm>.

Wittorski, R. (2012). Développement de la recherche en/dans/sur le travail social et dynamique de professionnalisation. *Forum : qualitative social research*, 135 (135), 1-72.
<https://www.researchgate.net/publication/279260374>.

Zuniga, R. (1993). La théorie et la construction des convictions en travail social. *Service social*, 42(3), p. 33-54.

ANNEXES

ANNEXE A

Lettre de sollicitation

DEMANDE DE PARTICIPATION À LA RECHERCHE SUR L'ÉVOLUTION DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE CHEZ LES APPRENANTS ET LES SUPERVISEURS LORS DES STAGES EN TRAVAIL SOCIAL

Bonjour,

Je me nomme Annie Deschamps et je suis étudiante à la maîtrise en travail social de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Dans le cadre de mon mémoire, qui est codirigé par deux professeures de l'Unité d'enseignement en travail social, soit Louise Carignan et Sandra Juneau, je vais réaliser une recherche portant sur l'influence la pratique réflexive dans la formation en travail social plus précisément lors des stages de troisième année en travail social. Le but de cette recherche est d'explorer et de mieux comprendre comment la pratique réflexive comme méthode d'accompagnement lors des supervisions facilite chez les apprenants en travail social le développement du savoir-être, des attitudes, des compétences et de l'analyse réflexive afin de mieux comprendre ce qu'ils font, ce qu'ils entendent et ce qu'ils voient afin de le transposer dans les situations professionnelles.

Votre participation en tant que duos superviseurs et apprenants à cette recherche permettra de documenter davantage sur l'incidence de la pratique réflexive lors des stages tant pour les apprenants en travail social que les superviseurs. Elle sera, également, l'occasion d'en apprendre davantage sur les connaissances et les perceptions des apprenants et des superviseurs sur la pratique réflexive.

Grâce aux entrevues semi-dirigées, il sera possible de recueillir des témoignages tant des superviseurs que des apprenants de leurs réalités en situation d'apprentissage; c'est-à-dire en stage. Ces rencontres seront d'une durée approximative de 45 à 60 minutes et se feront à deux reprises soit lors du stage I entre la quatrième et sixième semaine et lors du stage II au cours de la même période. Il est à noter malgré que le fait que vous serez un duo, le superviseur et l'apprenant sera rencontré individuellement. Afin de faciliter votre participation, le moment et l'endroit de la rencontre seront déterminés conjointement.

Vous souhaitez participer à l'étude? Vous devez correspondre aux critères des élections suivants :

1. Être étudiant en troisième année au BAC en travail social;
2. Exercer le stage I et II dans la même année académique;
3. Avoir un superviseur ayant un minimum de cinq ans d'expérience de travail;
4. Avoir un superviseur qui a suivi la formation des superviseurs offerte par l'Unité d'enseignement en travail social (UETS).

Ainsi, si vous correspondez aux critères de sélection et que vous êtes intéressé à partager votre expérience ou si vous désirez recevoir plus de renseignements concernant cette recherche, veuillez communiquer avec moi : annydeschamps@gmail .com ou au 418-815-3944.

Votre participation est importante pour nous et elle peut se révéler bénéfique pour votre parcours professionnel dans le cadre des stages

ANNEXE B

Formulaires de consentement

2.2 Directeur de recherche (si le responsable est un étudiant)

Louise Carignan, Ph. D., T.S.
Directrice de recherche
UQAC
Tél. : 545-5011 poste 5692
louise_carignan@uqac.ca

**FORMULAIRE D'INFORMATIONS ET DE
CONSENTEMENT CONCERNANT LA
PARTICIPATION DES APPRENANTS AU
BAC EN TRAVAIL SOCIAL DE
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC DE
CHICOUTIMI.**

1. TITRE DU PROJET

L'évolution de la pratique réflexive chez les apprenants et les superviseurs
lors des stages en travail social.

2. RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

2.1 Responsable

Annie Deschamps
Étudiante à la maîtrise en
travail social. UQAC
Tél. : 418 815-3944 ou 418
677-7468
annydeschamps@gmail.com

2.2 Directeur de recherche (si le responsable est un étudiant)

Louise Carignan, PH. D., T.S.
Directrice de recherche
UQAC
Tél. : 545-5011 poste 5692
louise_carignan@uqac.ca

Sandra Juneau, Ph. D. (c.), T.S.
Codirectrice de recherche
UQAC
Tél. : 545-5011 poste 4335
sandra1_juneau@uqac.ca

3. PRÉAMBULE

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche intitulé :

« L'évolution de la pratique réflexive chez les apprenants et les superviseurs lors des stages en travail social ».

Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'informations et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet et à lui demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui ne vous semble pas clair.

4. NATURE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

4.1 Description du projet de recherche

Ce projet de recherche vise à documenter l'influence de la pratique réflexive dans la formation en travail social ainsi qu'à découvrir comment cette formation habilite les apprenants en travail social à construire et à transposer leurs savoirs lors de situations professionnelles. Le but est d'explorer et de mieux comprendre comment la pratique réflexive comme méthode d'accompagnement lors des supervisions facilite, chez les apprenants en travail social, le développement de leur savoir-être, de leurs attitudes, de leurs compétences et de leur analyse réflexive afin de mieux comprendre ce qu'ils font, ce qu'ils entendent et ce qu'ils voient afin de le transposer dans les situations professionnelles. Ce projet vise trois objectifs :

1. Découvrir comment la formation pratique habilite les apprenants en travail social à intervenir ;
2. Comprendre comment les apprenants construisent et transposent leurs savoirs théoriques lors de situations d'apprentissage ;
3. Documenter l'influence de la pratique réflexive dans la formation en travail social.

4.2 Déroulement du projet de recherche

L'échantillon sera composé d'un minimum de cinq duos d'apprenants et de superviseurs devant satisfaire aux deux critères de sélection suivants, pour chaque membre du duo :

Apprenants	Superviseurs
<ol style="list-style-type: none">1. Être étudiant en troisième année au BAC en travail social ;2. Effectuer les stages I et II dans la même année scolaire.	<ol style="list-style-type: none">1. Avoir un superviseur ayant un minimum de cinq ans d'expérience de travail ;2. Avoir un superviseur qui a suivi la formation des superviseurs offerte par l'Unité d'enseignement en travail

Collecte de données

Les duos d'apprenants et de superviseurs faisant partie de l'étude seront rencontrés individuellement pour une entrevue individuelle avec l'étudiante responsable de la recherche. Les apprenants et les superviseurs seront rencontrés à deux moments précis de la recherche, soit entre la quatrième semaine et la sixième semaine du stage I et entre la quatrième semaine et la sixième semaine du stage II afin de recueillir les propos de ces derniers.

L'entrevue sera d'une durée de 45 à 60 minutes. Les thèmes qui seront abordés sont les éléments de définition de la pratique réflexive suivants :

- ✓ la capacité de réfléchir ;
- ✓ la capacité de prendre conscience de sa démarche mentale ;
- ✓ la capacité d'introspection personnelle ;
- ✓ la capacité d'introspection professionnelle.

Les entrevues se dérouleront soit dans un local de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) ou dans tout autre endroit proposé par les répondants assurant la confidentialité. L'entrevue sera enregistrée sur une cassette audio, puis le contenu sera retranscrit de façon confidentielle et anonyme.

Le contenu des entrevues sera ensuite analysé par l'étudiante-chercheuse en vue de produire un mémoire de maîtrise. Tout le matériel sera conservé dans un classeur verrouillé dans le bureau de la direction de recherche, à l'UQAC, et toutes les données amassées seront détruites sept ans après le dépôt officiel du mémoire au Décanat de la recherche.

5. AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

La recherche n'entraîne pas de risque ou de désavantage prévisible pour le participant, hormis d'avoir consacré le temps nécessaire à l'entrevue. Il se peut que vous retiriez un bénéfice personnel de votre participation à ce projet de recherche, mais on ne peut vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances dans ce domaine.

Il est possible que certaines questions suscitent des réflexions ou des malaises lors de l'entrevue avec l'étudiante responsable de la recherche, il sera possible de prendre une pause ou d'arrêter l'entrevue en tout temps. Si vous en ressentez le besoin, nous vous

encourageons à contacter le service de consultation psychosociale de l'Université du Québec à Chicoutimi, au 545-5011, poste 5617, où vous pouvez rencontrer un travailleur social membre de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec. Ce service s'engage à recevoir toute la communauté étudiante à temps plein ou à temps partiel de l'UQAC. Pour un rendez-vous, présentez-vous au local P1-1045 ou téléphonez au secrétariat, au 418 545-5011, poste 5617. Ce service est gratuit, confidentiel et professionnel.

6. CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES

L'étudiante-chercheuse et ses directrices prendront des mesures efficaces afin d'assurer la confidentialité des informations et des données recueillies, et ce, durant et après la recherche. Afin de respecter la confidentialité et l'anonymat des participants, aucun nom ne sera identifié sur le matériel utilisé et un code numérique sera associé à chacun des participants. De plus, la liste de ces codes sera conservée sur une clé USB avec un mot de passe et elle sera gardée ainsi que les dossiers sous clé, dans le bureau de la direction de recherche, à l'UQAC. Chaque participant sera associé à un code, et seules l'étudiante-chercheuse et les directrices, soit Annie Deschamps, Louise Carignan et Sandra Juneau, auront accès à la liste des codes. Les données recueillies lors de l'étude seront utilisées afin de produire un mémoire de maîtrise, des publications (ex. : article) et des communications scientifiques (ex. : conférence). Lors de la production de ces différents documents, aucun nom ou information pouvant permettre d'identifier ou de reconnaître un participant ne sera dévoilé. Tel que le stipule la règle 3 sur la conservation des documents administratifs de l'UQAC, tous les documents relatifs à l'éthique et aux normes déontologiques de la réalisation de projets de recherche seront gardés sous clé, dans le bureau de la direction de recherche à l'UQAC, pour une période minimale de 7 ans, et ensuite détruits de façon sécuritaire en les déposant dans le bac confidentiel, à l'UQAC.

7. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision à l'étudiante-chercheuse responsable du projet, et ce, sans qu'il y ait de préjudices.

En cas de retrait, vous êtes libre d'accepter ou de refuser que les données déjà recueillies soient analysées. Si vous acceptez, les données seront traitées de façon anonyme et confidentielle, comme il a été prévu. Dans le cas d'un refus, les données déjà recueillies seront détruites de façon sécuritaire, en les déposant dans le bac confidentiel, à l'UQAC.

8. INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune rémunération ou compensation ne sera offerte pour la participation à l'étude.

9. PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet de recherche aux coordonnées suivantes : madame Louise Carignan (418 545-5011, poste 5692), ou madame Sandra Juneau (418 545-5011, poste 4335), toutes deux professeures à l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'Unité d'enseignement en travail social.

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche, aux coordonnées suivantes : 418 545-5011, poste 4704 ou cer@uqac.ca.

10. CONSENTEMENT du participant

J'ai pris connaissance du formulaire d'informations et de consentement, et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfait des réponses à mes questions et du temps que j'ai eu pour prendre ma décision.

Je consens à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Je comprends que je suis libre d'accepter de participer et que je pourrai me retirer en tout temps de la recherche si je le désire, sans aucun préjudice ni justification de ma part. Une copie signée et datée du présent formulaire d'informations et de consentement m'a été remise.

- Advenant le cas où je me retirerais du projet de recherche, je consens à ce que mes données soient conservées et utilisées.*

Nom et signature du participant

Date

Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie qu'en tant que chercheur responsable du projet de recherche et membre de l'équipe de recherche, j'ai expliqué au participant les termes du formulaire, qu'il a répondu à ses questions et qu'il lui a clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice.

Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au sujet de recherche.

Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche Date

Signature de la personne qui a obtenu le consentement, si différente du chercheur responsable du projet de recherche.

J'ai expliqué au sujet de recherche les termes du présent formulaire d'informations et de consentement et j'ai répondu aux questions qu'il m'a posées.

Nom et signature de la personne qui obtient le consentement Date

**FORMULAIRE D'INFORMATIONS ET DE
CONSENTEMENT CONCERNANT LA
PARTICIPATION DES SUPERVISEURS AU
BAC EN TRAVAIL SOCIAL DE
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC DE
CHICOUTIMI.**

11. TITRE DU PROJET

1. L'évolution de la pratique réflexive chez les apprenants et les superviseurs lors des stages en travail social.

12. RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

2.3 Responsable

Annie Deschamps
Étudiante à la maîtrise en
travail social. UQAC
Tél. : 418 815-3944 ou
418 677-7468
annydeschamps@gmail.com

2.4 Directeur de recherche (si le responsable est un étudiant)

Louise Carignan, Ph. D., T.S.
Directrice de recherche
UQAC
Tél. : 545-5011, poste 5692
louise_carignan@uqac.ca

Sandra Juneau, Ph. D. (c.), T.S.
Codirectrice de recherche
UQAC
Tél. : 545-5011 poste 4335
sandra1_juneau@uqac.ca

13. PRÉAMBULE

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche intitulé :

« L'évolution de la pratique réflexive chez les apprenants et les superviseurs lors des stages en travail social ».

Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'informations et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet et à lui demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui ne vous semble pas clair.

14. NATURE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

4.3 Description du projet de recherche

Ce projet vise à documenter l'influence de la pratique réflexive dans la formation en travail social ainsi qu'à découvrir comment cette formation habilite les apprenants en travail social à construire et à transposer leurs savoirs lors de situations professionnelles. Le but est d'explorer et de mieux comprendre comment la pratique réflexive comme méthode d'accompagnement lors des supervisions facilite, chez les apprenants en travail social, le développement de leur savoir-être, de leurs attitudes, de leurs compétences et de leur analyse réflexive afin de mieux comprendre ce qu'ils font, ce qu'ils entendent et ce qu'ils voient afin de le transposer dans les situations professionnelles. Ce projet vise trois objectifs :

1. Découvrir comment la formation pratique habilite les apprenants en travail social à intervenir ;
2. Comprendre comment les apprenants construisent et transposent leurs savoirs théoriques lors de situations d'apprentissage ;

3. Documenter l'influence de la pratique réflexive dans la formation en travail social.

4.4 Déroulement du projet de recherche

L'échantillon sera composé d'un minimum de cinq duos d'apprenants et de superviseurs devant satisfaire aux deux critères de sélection suivants pour chaque membre du duo :

Apprenants	Superviseurs
<ol style="list-style-type: none"> 1. Être étudiant en troisième année au BAC en travail social ; 2. Effectuer les stages I et II dans la même année scolaire. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Avoir un superviseur ayant un minimum de cinq ans d'expérience de travail ; 2. Avoir un superviseur qui a suivi la formation des superviseurs offerte par l'Unité d'enseignement en travail social (UETS).

Collecte de données

Les duos d'apprenants et de superviseurs faisant partie de l'étude seront rencontrés individuellement pour une entrevue individuelle avec l'étudiante responsable de la recherche. Les apprenants et les superviseurs seront rencontrés à deux moments précis de la recherche, soit entre la quatrième semaine et la sixième semaine du stage I et entre la quatrième semaine et sixième semaine du stage II afin de recueillir les propos de ces derniers.

L'entrevue sera d'une durée de 45 à 60 minutes. Les thèmes qui seront abordés sont les éléments de définition de la pratique réflexive suivants :

- ✓ la capacité de réfléchir ;
- ✓ la capacité de prendre conscience de sa démarche mentale ;
- ✓ la capacité d'introspection personnelle ;
- ✓ la capacité d'introspection professionnelle.

Les entrevues se dérouleront soit dans un local de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) ou dans tout autre endroit proposé par les répondants assurant la confidentialité. L'entrevue sera enregistrée sur une cassette audio, puis le contenu sera retranscrit de façon confidentielle et anonyme.

Le contenu des entrevues sera ensuite analysé par l'étudiante chercheuse en vue de produire un mémoire de maîtrise. Tout le matériel sera conservé dans un classeur verrouillé dans le bureau de la direction de recherche, à l'UQAC, et toutes les données amassées seront détruites sept ans après le dépôt officiel du mémoire, au Décanat de la recherche.

15. AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

La recherche n'entraîne pas de risque ou de désavantage prévisible pour le participant, hormis d'avoir consacré le temps nécessaire à l'entrevue. Il se peut que vous retiriez un bénéfice personnel de votre participation à ce projet de recherche, mais on ne peut vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances dans ce domaine.

Il est possible que certaines questions suscitent des réflexions ou des malaises lors de l'entrevue avec l'étudiante responsable de la recherche, il sera possible de prendre une pause ou d'arrêter l'entrevue en tout temps. Si vous en ressentez le besoin, nous vous encourageons à contacter le service du programme d'aide aux employés de votre établissement ou encore à consulter Info-social, au 811, où vous pouvez avoir une consultation téléphonique avec un travailleur social. Ce service est gratuit, confidentiel et professionnel.

16. CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES

L'étudiante-chercheuse et ses directrices prendront des mesures efficaces afin d'assurer la confidentialité des informations et des données recueillies, et ce, durant et après la recherche. Afin de respecter la confidentialité et l'anonymat des participants, aucun nom ne sera identifié sur le matériel utilisé et un code numérique sera associé à chacun des participants. De plus, la liste de ces codes sera conservée sur une clé USB avec un mot de passe, et elle sera gardée ainsi que les dossiers sous clé, dans le bureau de la direction de recherche, à l'UQAC. Chaque participant sera associé à un code et seules l'étudiante-chercheuse et les directrices, soit Annie Deschamps, Louise Carignan et Sandra Juneau, auront accès à la liste des codes. Les données recueillies lors de l'étude seront utilisées afin de produire un mémoire de maîtrise, des publications (ex. : article) et des communications scientifiques (ex. : conférence). Lors de la production de ces différents documents, aucun nom ou information pouvant permettre d'identifier ou de reconnaître un participant ne sera dévoilé. Tel que le stipule la règle 3 sur la conservation des documents administratifs de l'UQAC, tous les documents relatifs à l'éthique et aux normes déontologiques de la réalisation de projets de recherche seront gardés sous clé, dans le bureau de la direction de recherche, à l'UQAC, pour une période

minimale de 7 ans et ensuite détruits de façon sécuritaire, en les déposant dans le bac confidentiel, à l'UQAC.

17. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision à l'étudiante chercheuse responsable du projet, et ce, sans qu'il y ait de préjudices.

En cas de retrait, vous êtes libre d'accepter ou de refuser que les données déjà recueillies soient analysées. Si vous acceptez, les données seront traitées de façon anonyme et confidentielle comme il a été prévu. Dans le cas d'un refus, les données déjà recueillies seront détruites de façon sécuritaire.

18. INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune rémunération ou compensation ne sera offerte pour la participation à l'étude.

19. PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet de recherche aux coordonnées suivantes : madame Louise Carignan (418 545-5011, poste 5692), ou madame Sandra Juneau (418 545-5011, poste 4335), toutes deux professeures à l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'Unité d'enseignement en travail social.

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche, aux coordonnées suivantes : 418 545-5011, poste 4704 ou cer@uqac.ca.

20. CONSENTEMENT du participant

J'ai pris connaissance du formulaire d'informations et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfait des réponses à mes questions et du temps que j'ai eu pour prendre ma décision.

Je consens à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Je comprends que je suis libre d'accepter de participer et que je pourrai me retirer en tout temps de la recherche si je le désire, sans aucun préjudice ni justification de ma part. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

- Advenant le cas où je me retire du projet de recherche, je consens à ce que mes données soient conservées et utilisées.*

Nom et signature du participant

Date

Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie qu'en tant que chercheur responsable du projet de recherche et membre de l'équipe de recherche, j'ai expliqué au participant les termes du formulaire, qu'il a répondu à ses questions et qu'il lui a clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice.

Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au sujet de recherche.

Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche

Date

Signature de la personne qui a obtenu le consentement, si différente du chercheur responsable du projet de recherche.

J'ai expliqué au sujet de recherche les termes du présent formulaire d'informations et de consentement et j'ai répondu aux questions qu'il m'a posées.

Nom et signature de la personne qui obtient le consentement

Date

ANNEXE C

Guide d'entrevue

Tableau 1

Thèmes et sous-thèmes du guide d'entrevue pour les apprenantes

Thèmes	Sous-Thèmes
<p>Premier thème : éléments de définition</p> <p><i>Le premier sujet que nous aborderons est votre niveau de connaissance de la pratique réflexive.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension de la capacité de réfléchir sur sa pratique ; • Compréhension de la capacité de prendre conscience de sa démarche mentale ; • Compréhension de la capacité d'introspection personnelle ; • Compréhension de la capacité d'introspection professionnelle ; • Compréhension de l'identité professionnelle et personnelle.
<p>Deuxième thème : perception de la capacité de réfléchir</p> <p><i>J'aimerais savoir de quelle manière vous percevez votre façon de réfléchir et comment celle-ci se transpose dans vos actions.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse de la façon de réfléchir (Quels sont ses façons ou ses moyens d'analyser son action ?) ; • Analyse de ses schèmes de pensée (se poser des questions sur sa façon de faire) ; • Compréhension de l'influence de la réflexion sur ses actions.
<p>Troisième thème : perception de la capacité de prendre conscience de sa démarche mentale</p> <p><i>J'aimerais que vous pensiez aux interventions que vous avez faites jusqu'à maintenant, et que vous exploriez de quelle manière vous avez pris conscience de votre démarche mentale (réfléchir sur et dans l'action).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension de son mécanisme interne (explication de ce que qui s'est produit en cours d'action, formulation d'hypothèse) ; • Reconnaissance des stratégies utilisées pour s'autoréguler sur et dans l'action (prendre du recul, transposer et modéliser ses connaissances, prendre conscience de ses routines, de son habitus, aller-retour entre l'agir et le penser) ; • Reconnaissance des stratégies facilitantes et des obstacles à la démarche mentale (évaluer

	<p>l'efficacité de ses actions et reconnaître comment faire autrement lorsque les actions sont inefficaces).</p>
<p>Quatrième thème : perception de la capacité d'introspection personnelle</p> <p><i>J'aimerais que vous preniez une pause avant de répondre et que vous pensiez à une situation d'apprentissage qui s'est bien déroulée et à une autre qui s'est moins bien déroulée, et que vous expliquiez en quoi vous estimez qu'elle s'est bien déroulée ou moins bien déroulée, comme individu, selon votre identité personnelle.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître ses connaissances personnelles (forces, faiblesses, aptitudes, image de soi) ; • Réfléchir sur sa capacité d'autocritique ; • Explorer son processus d'apprentissage (stratégie pour planifier, pour s'ajuster).
<p>Cinquième thème : perception de la capacité d'introspection professionnelle</p> <p><i>J'aimerais que vous preniez une pause avant de répondre et pensiez à une situation d'apprentissage qui s'est bien déroulée et à une autre qui s'est moins bien déroulée, comme futures travailleuses sociales.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidation de ses acquis, cheminement professionnel ; • Évaluation de sa façon de faire professionnelle (agir et penser) ; • Description de son image professionnelle.

Tableau 2

Thèmes et sous-thèmes dans le guide d'entrevue pour les superviseuses

Thèmes	Sous-Thèmes
<p>Premier thème : éléments de définition</p> <p><i>Le premier sujet que nous aborderons est votre niveau de connaissance de la pratique réflexive.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension de la capacité de réfléchir sur sa pratique ; • Compréhension de la capacité de prendre conscience de sa démarche mentale ; • Compréhension de la capacité d'introspection personnelle ; • Compréhension de la capacité d'introspection professionnelle ; • Compréhension de l'identité professionnelle et personnelle.
<p>Deuxième thème : la perception de la capacité de réfléchir</p> <p><i>J'aimerais savoir de quelle manière vous percevez, chez l'apprenante, sa façon de réfléchir et comment, selon vous, cela se transpose dans ses actions.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance des stratégies pour réfléchir efficaces et inefficaces de l'apprenante ; • Reconnaissance des stratégies pour aider l'apprenante à réfléchir de façon efficace ; • Évaluation de l'influence de la réflexion sur les actions de l'apprenante, lors des rencontres de supervision.
<p>Troisième thème : perception de la capacité de prendre conscience de sa démarche mentale</p> <p><i>J'aimerais savoir, lors des rencontres de supervision, de quelle manière vous percevez que l'apprenante est consciente de sa démarche mentale (réfléchir sur et dans l'action).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance d'occasions où l'apprenante a été en mesure de vous expliquer son mécanisme interne ; • Manifestation de l'apprenante du moment où il s'est autorégulé et comment il l'a fait ; • Évaluation de la capacité d'autocritique et d'auto-évaluation de l'apprenante de ses stratégies et

	de l'efficacité de celles-ci.
<p>Quatrième thème : perception de la capacité d'introspection personnelle</p> <p><i>J'aimerais que vous me nommiez les indicateurs, en supervision, qui permettent d'évaluer la capacité d'introspection personnelle de l'apprenante.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation d'outils d'introspection (journal de bord) ; • Utilisation de stratégies et de pratiques correctives durant les interventions et lorsque l'apprenante reçoit des critiques constructives ; • Démonstration d'autonomie ; • Évolution et reconnaissance de ses compétences professionnelles (savoir-agir et savoir-faire).
<p>Cinquième thème : perception de la capacité d'introspection professionnelle</p> <p><i>J'aimerais que vous me nommiez les indicateurs, en supervision, qui permettent d'évaluer la capacité d'introspection professionnelle de l'apprenante.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation d'outils d'introspection (fiche d'autoréflexion, retour sur ses interventions) ; • Évaluation de l'apprenante de son cheminement, de ses compétences et de ses acquis professionnels ; • Démonstration d'un moment où l'apprenante a su s'ajuster et apporter les changements nécessaires lors d'une intervention.

ANNEXE D

Fiche signalétique

ANNEXE E

Certificat d'éthique

FORMULAIRE DE PRÉSENTATION DE PROJET
DEMANDE D'APPROBATION ÉTHIQUE
D'UNE RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

Ce formulaire doit être rempli en caractères d'imprimerie par le responsable de tout projet de recherche impliquant la participation d'êtres humains. Chaque section du formulaire doit être remplie et doit fournir suffisamment d'informations, de sorte que le Comité d'éthique de la recherche puisse analyser la demande d'approbation sans ressentir le besoin de consulter la demande de subvention. L'ensemble de ces informations est indispensable pour permettre au comité d'éthique de la recherche d'émettre son avis. Le comité d'éthique de la recherche étant multidisciplinaire, le texte présenté doit être rédigé le plus clairement possible afin d'être bien compris par des personnes qui ne sont pas nécessairement familières avec le vocabulaire spécialisé propre à chaque discipline de recherche.

S'il y a lieu, aucune attribution budgétaire ne sera autorisée avant l'émission de l'approbation éthique. Le comité d'éthique de la recherche se réserve le droit de retourner au demandeur tout formulaire rempli de façon inappropriée.

Ce formulaire, une fois rempli, doit être retourné au plus tard à la date de dépôt inscrite au calendrier des réunions (visitez notre site Internet à l'adresse suivante pour connaître les dates de réunions et les dates de dépôt des demandes :

<http://www.uqac.ca/recherche/cear/index.php>

À NOTER : Les chercheurs qui ont présenté une demande d'approbation éthique au Comité central d'éthique de la recherche ou au CÉR du CSSS de Chicoutimi peuvent soumettre les mêmes documents au Comité d'éthique de la recherche de l'Université. Le présent formulaire n'est alors pas nécessaire.

Pour obtenir de plus amples renseignements, vous pouvez contacter :

Coordonnatrice du CÉR
Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche
Téléphone : 418-545-5011 poste 2493
Adresse électronique : cear@uqac.ca

Dans le présent document, le générique
masculin est utilisé sans
aucune discrimination et uniquement dans le
but d'alléger le texte

DECSR / 2011