



La formation en travail social et en thérapie conjugale et familiale



Ordre des travailleurs sociaux
et des thérapeutes conjugaux
et familiaux du Québec

L'HUMAIN. AVANT TOUT.

COMITÉ DE LA REVUE

Isabelle Côté, présidente
Geneviève Piché
Louise Provost
Valérie Roy
Marie Senécal Émond
Claire Tranquille
Luc Trottier, membre *ex-officio*

PERSONNES-RESSOURCES

Claude Larivière, coordonnateur
Isabelle Tessier, secrétaire
Luc Trottier, directeur des communications
Denise Bernard, indexation
Muriel Dérogis, réviseure linguistique
Lithographie SB, montage et impression

NB – Les articles publiés dans cette revue n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et n'expriment pas nécessairement les points de vue de l'Ordre. La reproduction en tout ou en partie du contenu de cette revue est permise à la condition d'en mentionner la source.

N.B. – Articles in this publication are the sole responsibility of their authors and not of the Ordre. Reproduction, in whole or in part, of the contents of this magazine is allowed only if the source is mentioned.

La revue *Intervention* est indexée dans *Repère*, *DOCUmensa*,
Index de la Santé et des Services sociaux et dans *Social Services Abstracts*

CONSEIL D'ADMINISTRATION DE L'ORDRE DES TRAVAILLEURS SOCIAUX ET DES THÉRAPEUTES CONJUGAUX ET FAMILIAUX DU QUÉBEC 2010-2011 ET EMPLOYÉS DU SIÈGE SOCIAL

LES MEMBRES DU CONSEIL D'ADMINISTRATION SECTEUR TRAVAIL SOCIAL

Région 01/11 - Bas-St-Laurent/Gaspésie/Îles-de-la-Madeleine
Denis Arsenaault

Région 02 - Saguenay/Lac-Saint-Jean
Danièle Tremblay

Région 03/12 - Capitale-Nationale/Chaudière-Appalaches
Josée Masson
Marie-Josée Dupuis
Serge Turcotte

Région 04/17 - Mauricie/Centre-du-Québec
Claude Leblond

Région 05 - Estrie
Claudette Guilmaine

Région 06/13 - Montréal/Laval
Nathalie Brosseau
John Thomas Compassi
Alain Fredet
Jeannine Loiselle
Allan Ptack
Sylvio Rioux

Région 07 - Outaouais
Guylaine Ouimette

Région 08/10 - Abitibi/Témiscamingue/Nord-du-Québec
Rolande Hébert

Région 09 - Côte-Nord
Stéphane Verret

Région 14/15 - Lanaudière/Laurentides
Madeleine Laprise

Région 16 - Montérégie
Rachel Bonneau
Sonia Gilbert

SECTEUR THÉRAPIE CONJUGALE ET FAMILIALE

Sylvain Nadeau
Membres externes nommés par l'Office des professions
Claire Denis
Lucie Granger
Jean-Luc Henry
Rolande Parent

COMITÉ EXÉCUTIF

Claude Leblond, t.s., président
Sylvio Rioux, t.s., 1^{er} vice-président
Rolande Hébert, 2^e vice-présidente
Serge Turcotte, trésorier
Jean-Luc Henry, membre nommé par l'Office des professions du Québec

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales du Québec —
Bibliothèque et Archives Canada — ISSN 0713-4290
Poste publication convention 1502662

LE PERSONNEL DU SIÈGE SOCIAL

Président
Assistante à la présidence

Direction générale
Secrétaire et directrice générale
Assistante de direction
Secrétaire

**Direction des services administratifs
et des technologies de l'information**
Directrice
Secrétaire administrative
Technicienne en administration
Commis intermédiaire
Réceptionniste

Service des communications et publications
Directeur
Agente de communication
Coordonnateur de la revue *Intervention*
Secrétaire

Direction du développement professionnel
Directrice
Chargée d'affaires professionnelles
Chargé d'affaires professionnelles
Chargée d'affaires professionnelles, t.c.f.
Chargée de projets
Chargée de projets
Responsable du programme de
l'inspection professionnelle
Secrétaire administrative
(formation continue, service de références)
Secrétaire (inspection)
Secrétaire
Secrétaire
Secrétaire

Service juridique
Conseiller juridique

Direction des admissions
Directrice
Assistante de direction
Secrétaire (réadmission)
Secrétaire (admission, médiation familiale)

Bureau du syndic
Syndic
Syndics adjoints

Secrétaire (bureau du syndic)

Comité de discipline
Secrétaire au comité de discipline
Secrétaire au contrôle de l'exercice professionnel
(discipline et révision)

Comité de révision
Secrétaire au contrôle de l'exercice professionnel

Claude Leblond, t.s.
Sara Veilleux

Ghislaine Brosseau, t.s.
Marie-Cécile Pioger
Émilie Grégoire

Sylvie Tremblay
Rose-Myrène Dorival
Carolina Loyola
Mélissa Nourry
Claire Kinelski

Luc Trottier
Anouk Boisland
Claude Larivière, t.s.
Isabelle Tessier

Natalie Beauregard, t.s.
Marie-Lyne Roc, t.s.
Alain Hébert, t.s.
Louise Roberge, t.c.f.
Sonia Bourque, t.s.
Lyse Gautier, t.s.

Jean-Yves Rheault, t.s.

Huguette Houle
Johanne Martel
Tatiana Petrova
Lucie Robichaud
Valérie Tenguieu Motso

Richard Silver, t.s., avocat

Marielle Pauzé, t.s.
Sylvie Poirier
Nathalie Fiola
Carole Piché

Étienne Calomme, t.s.
Marcel Bonneau, t.s.
Dennis Farley, t.s.
Jacqueline La Brie, t.s.
Nathalie Fiola

M^e Maria Gagliardi

Tatiana Petrova

Johanne Martel

Éditorial

par Geneviève Piché et Valérie Roy 3

Articles thématiques

- Description et enjeux actuels de l'agrément de la formation en travail social au Canada**
par Benoît van Caloen et Jocelyn Lindsay 6
- Tendances actuelles au sujet de la formation en service social des groupes**
par Jocelyn Lindsay, Valérie Roy, Daniel Turcotte et Michel Labarre 15
- Le portfolio de développement professionnel en travail social : une valeur ajoutée pour la formation pratique à l'UQAR**
par Sacha Genest Dufault et Eve Bélanger 25
- La collaboration interprofessionnelle : une compétence à superviser en service social**
par Line Paré 36
- La formation pratique lors d'un stage international en travail social et le développement d'habiletés en intervention interculturelle**
par Dominique Mercure, Halimatou Ba et Pierre Turcotte 44
- Premier regard sur l'implantation de la politique de formation continue à l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec**
par Annie Gusev, Sonia Bourque et Natalie Beaugregard 53
- La migration internationale des travailleurs sociaux : un survol du contexte et des enjeux pour la formation en service social au Québec**
par Annie Pullen-Sansfaçon 64
- La formation des travailleurs sociaux français à l'heure européenne**
par Geneviève Crespo, François Dubin et Claude Larivière 75

Articles hors thématique

- The Emerging Field of Cybercounseling: Personal and Professional Reflections**
by Lawrence Murphy, Paul Parnass, Dan Mitchell and Susan O'Quinn 84
- Validation du contenu d'un instrument de mesure de la surcharge parentale pour les familles dont un enfant présente une incapacité**
par Marie Le Bourdais, Claire Dumont, Luce Leclerc, Amélie Rajotte et Sylvie Tétreault 94
- Violence dans l'enfance, qualité des relations avec les parents et attitudes éducatives à l'égard de la violence**
par Marie-Ève Clément et Edith Boileau 104
- Poser la question du « genre » dans le travail social : une contribution européenne**
par Bernard Fusulier 114

Pistes de lecture

- Mobilité, réseaux et résilience : le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec**
de Michèle Vatz Laaroussi
commenté par Marie Sénécal Émond 124
- Vivre une garde partagée, une histoire d'engagement parental**
de Claudette Guilmaine
commenté par Claire Leduc 126
- Introduction à l'intervention auprès des victimes d'actes criminels**
de Jean Boudreau, Lise Poupard, Katia Leroux et Arlène Gaudreault
commenté par Isabelle Côté 129

- Politique éditoriale** 131
- Editorial Policy** 132



Geneviève Piché



Valérie Roy

La formation en travail social et en thérapie conjugale et familiale

Dans le contexte de l'interdisciplinarité des savoirs et des pratiques, la formation est une assise fondamentale de l'identité professionnelle des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux.

Au cours de son parcours d'acquisition de connaissances,

il s'agit d'un cheminement à travers lequel le travailleur social ou le thérapeute conjugal et familial en devenir développera son savoir-être et son savoir-faire, et durant lequel il fera également face à de nombreux défis. Il devra apprendre à prendre conscience de ses biais, de ses présupposés et de ses préjugés qui pourraient influencer tant l'évaluation initiale de la situation que l'intervention. Il devra apprendre à agir différemment selon les problématiques sociales et familiales complexes et diversifiées. Le futur travailleur social ou thérapeute conjugal et familial devra intégrer également les valeurs, les obligations éthiques et les principes inhérents à sa nouvelle profession, ainsi que connaître celles des professions connexes afin de faciliter la collaboration interprofessionnelle. Il devra connaître les politiques et les programmes sociaux et les différents cadres législatifs entourant sa pratique.

Plus récemment, de nouveaux défis se présentent au travailleur social ou au thérapeute conjugal et familial en devenir, tels que les changements démographiques et sociaux, les transformations familiales et l'utilisation des avancées technologiques dans l'intervention. L'Ordre et plus spécifiquement les institutions d'enseignement doivent donc être en mesure de répondre à la fois aux objectifs de formation pratique et théorique, mais aussi à ces défis nombreux et diversifiés. Afin de s'adapter à ces exigences, des changements politiques s'opèrent (par exemple, la formation continue) et de nouvelles approches pédagogiques émergent depuis quelques années.

Ainsi, pour toutes ces raisons, il était important de se pencher sur la formation en travail social et en thérapie conjugale et familiale. En lien avec cette thématique, différents aspects de la formation ont été abordés au sein de ce numéro spécial, témoignant ainsi des activités et des préoccupations actuelles de nos membres.

Les cinq premiers articles traitent des questions liées à la formation initiale des travailleurs sociaux ou des thérapeutes conjugaux et familiaux, que ce soit le contenu des programmes canadiens, des stratégies et des contenus d'enseignement dans la formation universitaire, et des avenues novatrices en formation pratique. Ainsi, l'article de *Benoît van Caloen* et *Jocelyn Lindsay* présente l'Association canadienne pour la formation en travail social et ses instances, et discute des enjeux actuels liés au processus d'agrément.

L'article suivant aborde la question plus spécifique de la formation à la méthode d'intervention de groupe en service social. *Jocelyn Lindsay*, *Valérie Roy*, *Daniel Turcotte* et *Michel Labarre* nous expliquent une actualisation des tendances et des défis reliés à la formation en intervention de groupe ainsi que certaines stratégies pédagogiques utiles pour l'enseignement de cette méthode.

Sacha Genest Dufault et *Eve Bélanger* approfondissent quant à eux l'utilisation du portfolio comme stratégie pédagogique et sa valeur ajoutée pour notre profession. À l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), les étudiants en travail social expérimentent présentement le portfolio de développement professionnel en lien avec la formation pratique.

Les deux articles suivants mettent l'accent sur les stages de formation pratique dans le cadre des programmes de baccalauréat. L'article de *Line Paré* traite du défi du développement des savoirs liés à la collaboration interprofessionnelle. L'auteure nous dévoile le nouveau projet de formation pratique à la collaboration interprofessionnelle de l'Unité de médecine familiale Haute-Ville du Centre de santé et de services sociaux de la Vieille-Capitale. L'article décrit le contexte dans lequel s'inscrit le projet, les étapes préparatoires à la supervision de la formation pratique à la collaboration interprofessionnelle et quelques éléments de l'évaluation du projet. *Dominique Mercure, Halimatou Ba* et *Pierre Turcotte* abordent quant à eux les enjeux et les opportunités d'apprentissage spécifiques du stage international. À partir de leur expérience vécue au Sénégal, les auteurs discutent notamment des exigences de la supervision pédagogique nécessaires au développement des compétences professionnelles dans des contextes culturels différents.

Les trois derniers articles sur cette thématique traitent de questions liées à la formation continue des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux. L'article d'*Annie Gusew, Natalie Beauregard* et *Sonia Bourque* décrit le processus qui a conduit l'Ordre à adopter la politique de formation continue et de quelle façon les membres de l'Ordre se sont approprié le plan annuel de formation continue et le registre annuel. Les auteurs nous présentent les résultats d'une recherche portant sur la correspondance entre le plan que les membres se donnent et le registre où ils précisent comment ils ont concrétisé leurs intentions. Ils en dégagent des pistes de réflexion sur le développement professionnel. Les articles d'*Annie Pullen-Sansfaçon* et de *Geneviève Crespo, François Dubin* et *Claude Larivière* soulèvent de leur côté les enjeux de formation dans un contexte de mobilité des intervenants. L'article d'*Annie Pullen-Sansfaçon* s'intéresse de façon plus particulière aux enjeux de formation soulevés par la migration professionnelle des travailleurs sociaux au Québec. L'auteure discute du phénomène de la migration de la main-d'œuvre formée en travail social, ainsi que des politiques sociales et des règlements pertinents s'y rattachant. Quant à l'article de *Geneviève Crespo, François Dubin* et *Claude Larivière*, il pose la question de l'intégration et de l'harmonisation de la formation professionnelle en travail social en France. Les auteurs discutent des ajustements et des choix décisifs privilégiés par les écoles de travail social dans ce pays pour effectuer cette transition vers l'atteinte des normes européennes, ce qui facilitera la mise en application de l'entente France-Québec sur la mobilité de la main-d'œuvre professionnelle.

Sans aborder de façon spécifique la formation, l'article de *Lawrence Murphy, Paul Parnass, Dan Mitchell* et *Susan O'Quinn*, portant sur l'émergence de l'utilisation de la cyberthérapie en travail social, souligne la nécessité d'une formation spécialisée pour les intervenants qui souhaitent travailler dans ce contexte. L'article précise notamment les enjeux éthiques soulevés par cette pratique en émergence.

Le numéro inclut trois autres articles hors thématique. Deux articles sont issus de recherches empiriques et seront utiles pour la formation continue des intervenants liée aux problématiques familiales. *Marie Le Bourdais, Claire Dumont, Luce Leclerc, Amélie Rajotte* et *Sylvie Tétreault* nous exposent une étude sur la validité de contenu d'un instrument d'évaluation de la surcharge parentale, liée à la présence, dans la famille, d'un enfant ayant des incapacités physiques. L'article de *Marie-Ève Clément* et *Edith Boileau* traite des résultats d'une étude empirique portant sur l'ampleur et la cooccurrence de la violence et de la maltraitance dans l'enfance ainsi que sur l'influence de la qualité des relations avec les parents et des attitudes face à la violence dans l'éducation des enfants. Enfin, sur un tout autre registre, *Bernard Fusulier* pose la question du genre en travail social. Son article met en évidence l'importance de s'interroger sur les rapports sociaux de sexe, les stéréotypes qui traversent les schèmes de perception et d'interprétation du monde, les phénomènes de ségrégation et de hiérarchisation sociale selon les sexes.

Enfin, trois pistes de lecture vous sont suggérées. Tout d'abord, *Marie Sénécal Émond* examine le livre *Mobilité, réseaux et résilience : le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec* qui propose de comprendre différemment les questions d'intégration et de migration.

Puis *Claire Leduc* parle de l'ouvrage *Vivre une garde partagée, une histoire d'engagement parental*, un outil de tout premier ordre pour ceux et celles qui travaillent avec des familles qui se questionnent sur la garde partagée.

Enfin, *Isabelle Côté* fait état du travail colossal des auteurs du volume *Introduction à l'intervention auprès des victimes d'actes criminels*, qui ont mis à jour les 20 dernières années d'évolution de la victimologie et des lois et des services destinés aux victimes québécoises.

Bonne lecture!

Geneviève Piché et *Valérie Roy*
Pour le comité de la revue *Intervention*

Description et enjeux actuels de l'agrément de la formation en travail social au Canada

par

*Benoît van Caloen*¹, Ph. D., t.s.

Professeur titulaire

Chercheur

Équipe de recherche sur les transitions et

l'apprentissage (ÉRTA)

Département de service social

Université de Sherbrooke

Courriel : Benoit.van.Caloen@USherbrooke.ca

*Jocelyn Lindsay*¹, Ph. D., t.s.

Professeur

Département de service social

Université Laval

History of the Canadian Association for Social Work Education (CASWE). Role of the Board of Accreditation and the Canadian social work curriculum accreditation process.

Historique de l'Association canadienne pour la formation en travail social (ACFTS). Rôle du Bureau d'agrément et processus d'agrément des programmes en travail social.

En mai 2009, l'Association canadienne pour la formation en travail social (ACFTS) a décidé d'enclencher un processus de réflexion et de révision en profondeur, s'interrogeant sur sa mission, son processus d'agrément et certains aspects de sa gouvernance. Cette démarche répond à un besoin de mise à jour de l'association afin de mieux répondre aux réalités académique et professionnelle actuelles, et fait suite à des travaux antérieurs (parmi d'autres St-Amant, 2008). Deux groupes de travail ont été mis en place, l'un concernant l'agrément, et l'autre, la gouvernance. À ce stade-ci, soit à l'hiver 2010, les constituantes ont été consultées : le conseil d'administration, les doyens et

les directeurs, le bureau d'agrément. Plus particulièrement sur l'agrément, un large sondage s'adressant à tous les membres a été réalisé grâce au site web de l'association, et a reçu une attention appréciable.

À la suite des consultations et d'autres travaux, les groupes de travail mettent au point de grandes orientations sur la nature et l'ampleur des changements à apporter. Ces orientations seront proposées sous peu sur le site web de l'Association, afin d'être discutées à l'assemblée générale de mai 2010. Après ces discussions, l'élaboration et la réalisation précise des changements retenus devraient être effectuées pendant l'année 2010-2011, pour être à leur tour adoptés à l'assemblée générale de 2011.

Au cours de cet article, nous présenterons d'abord l'ACFTS et ses organes, ensuite le processus d'agrément et ses objectifs, puis un bref historique qui nous a menés où nous sommes actuellement et enfin nous cernerons le contexte et les enjeux actuels associés à l'agrément.

L'ACFTS et ses organes

L'ACFTS est un organisme sans but lucratif, dirigé par un conseil d'administration et qui comprend le bureau d'agrément, le comité de rédaction de la revue, huit comités permanents (par exemple : le comité de politiques de formation, le comité étudiant, le comité des coordonnateurs et superviseurs de stages, etc.) et trois commissions, s'occupant plus particulièrement des besoins de groupes de population spécifiques (ACFTS, 2005a). Il y a deux réseaux affiliés, soit le Regroupement des unités de formation universitaire en travail social (RUFUTS), qui comprend l'ensemble des écoles francophones, et l'Indigenous Social Work Educators' Network (ISWEN) ou Thunderbird Nesting Circle, qui est composé des Premières Nations. Fondé en 1978, le RUFUTS a pour but de promouvoir et de susciter une concertation sur la formation en travail social en français. Il entretient des liens

Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec.
Numéro 132 (2010.1) : 6-14.

privilegiés avec l'ACFTS, qui assure l'entièreté de son financement.

L'ACFTS compte différents types de membres, soit des membres individuels, institutionnels (les écoles), étudiants et honoraires. Les membres, les comités et les commissions votent les changements à la constitution, aux politiques pédagogiques et aux normes d'agrément, et élisent le conseil d'administration lors des assemblées générales annuelles. L'assemblée générale est l'organe décisionnel le plus important.

Parmi les proches collaborateurs, il faut d'abord nommer l'Association canadienne des doyens et directeurs des écoles de service social dont l'agrément est en cours.

L'Association canadienne des travailleurs sociaux (ACTS) est un autre allié important sur le plan professionnel. À un autre niveau, à l'international, l'ACFTS est membre de la North American and Caribbean Association of Schools of Social Work (NACASSW) et de l'Association internationale des écoles de travail social (AIETS). Des liens particuliers ont été développés avec nos vis-à-vis du Sud, le Council of Social Work Education (CSWE), qui se traduisent entre autres par une participation de plusieurs écoles à leur conférence annuelle, par un stand d'exposition, ainsi que par une délégation officielle en la personne du président de l'ACFTS. De plus, une entente de reconnaissance mutuelle des programmes agréés a été signée en juin 2006.

Enfin, le bureau national, comptant actuellement deux employées, pourvoit au soutien des activités de l'association, ainsi qu'à sa gestion quotidienne.

Le financement de l'ACFTS provient en majeure partie des cotisations des écoles ainsi que, plus modestement mais de manière significative, des cotisations des membres. La majeure partie du budget est consacrée à la permanence, soit actuellement aux salaires des deux employées du bureau national d'Ottawa. Toutes les personnes siégeant aux différents organes sont bénévoles.

Parmi les divers organes de l'ACFTS, c'est très certainement le bureau d'agrément qui a le mandat le plus important, soit le contrôle de qualité des programmes de formation en travail social à travers le Canada.

Le processus d'agrément

Le bureau d'agrément de l'ACFTS révisé les programmes agréés des écoles tous les sept ans selon le manuel d'agrément. Les politiques de formation (ACFTS, 2007) et les normes d'agrément, ainsi que les procédures d'agrément (ACFTS, 2009a; ACFTS, 2009b) font l'objet d'une révision continue par le biais d'une consultation auprès des membres de l'ACFTS et peuvent être modifiées à l'assemblée générale annuelle.

Le bureau d'agrément est un organisme semi-indépendant qui est composé d'au plus 15 membres nommés par le conseil d'administration, soit des formateurs ou formatrices en travail social et des praticiens et praticiennes qui, en vertu de leurs intérêts ou de leur expérience, peuvent aider l'ACFTS à maintenir la qualité de la formation en travail social. Le bureau d'agrément est chargé de l'évaluation initiale et périodique des programmes d'études conformément aux normes de formation universitaire en travail social au baccalauréat et à la maîtrise.

Le processus d'agrément comprend plusieurs étapes. Avant d'obtenir son agrément initial, un programme a le statut de candidat pendant une période d'au plus cinq ans. Le renouvellement de l'agrément doit être fait tous les sept ans. Dans une démarche de demande d'agrément, la production du rapport d'auto-évaluation par l'unité concernée, la visite du site ainsi que l'analyse des documents et la prise de décision par le bureau sont des étapes exigeantes en matière de quantité de travail demandée et des conséquences de ces décisions. Il faut aussi bien comprendre que le travail d'analyse requis ne porte pas uniquement sur le contenu du programme puisque l'énoncé de mission, les dimensions administratives, l'équipe professorale et de soutien, la population étudiante, le programme lui-même ainsi que la formation pratique, aspect très important dans l'éducation au travail social, sont pris en considération. Sur recommandation de l'assemblée générale, les politiques pédagogiques sont produites par le comité permanent de politiques pédagogiques, puis approuvées par l'assemblée générale. La constitution de l'ACFTS prévoit que les nouvelles politiques pédagogiques soient soumises au conseil d'administration pour

approbation, avant approbation finale lors de l'assemblée générale. Toutefois, ces dernières années, le conseil d'administration s'est contenté de transmettre les nouvelles politiques directement à l'assemblée générale.

Objectifs de l'agrément

L'agrément a visé historiquement les objectifs suivants : 1) promouvoir la formation à la pratique du service social au Canada; 2) formuler des critères devant servir à l'évaluation des programmes de formation conçus pour la préparation des étudiants à la pratique du service social; et 3) aider à l'implantation de programmes de formation conçus pour la préparation des étudiants à la pratique du service social. Cet agrément a été mis en place afin que les écoles canadiennes et québécoises puissent affirmer leur identité concernant la profession et la formation en travail social au Canada, plutôt que de suivre les États-Unis (ACFTS, 2006).

Comme peu de nouveaux programmes sont mis sur pied aujourd'hui, le rôle principal de l'agrément est de contrôler la qualité des programmes de formation en travail social au niveau du baccalauréat et de la maîtrise. Il s'agit d'un processus d'évaluation entre pairs, comme cela se fait dans plusieurs autres disciplines. Le processus d'évaluation est principalement axé sur le contenu des programmes (*input*).

L'importance du contrôle de qualité des programmes de formation professionnelle est évidente. Le processus actuel est basé sur l'évaluation par les pairs. En fait, les comités de pairs sont très répandus dans le monde universitaire et évaluent des éléments très variés tels que les programmes de formation, des projets de recherche, la performance des collègues en vue de leur promotion, etc. Dans le domaine de l'évaluation de programmes de formation, ces comités composés de professions d'origines disciplinaires suffisamment apparentées permettent de tenir compte des spécificités des disciplines et des professions, ainsi que de comprendre et de prendre en compte les contextes particuliers. Cependant :

« Comme d'autres professions, la formation en travail social doit rivaliser avec des tendances lourdes qui ont touché l'éducation universi-

taire [américaine] : l'escalade des frais de scolarité, des étudiants mal préparés à la formation professionnelle, un corps étudiant de plus en plus diversifié, des exigences contradictoires des partenaires, et une formation politisée, parmi d'autres.

« Par conséquent, toute autorité d'agrément efficace doit négocier un ensemble de questions épineuses (Stoez et Karger, 2009, traduction libre) ».

Outre le contexte qui pose des défis particuliers, la pertinence et l'efficacité du processus d'agrément actuel afin de contrôler la qualité des programmes de formation sont remises en question : « It is time for social work educators to seriously consider new options for accreditation and examine the institutional mechanisms for bringing them to fruition » (Feldman, 2009 : 126)².

De manière plus virulente, l'American Council of Trustees and Alumni (2007) remet en cause la capacité même du processus d'agrément à garantir la qualité de la formation, et lui impute différents effets négatifs, comme diminuer l'autonomie et la diversité institutionnelle, l'augmentation des coûts, etc. Sont également remis en cause, notamment, l'efficacité des comités de pairs, l'évaluation du contenu tout en ignorant les compétences acquises (*input/output*), l'effet centralisateur d'un organisme d'agrément national, l'uniformisation de la formation, le manque de transparence du processus, etc.

Même si ce commentaire nous paraît quelque peu excessif, la question est pertinente et nous y reviendrons ci-dessous.

Notons que dans le domaine de l'agrément de formations professionnelles, les comités de pairs sont un choix parmi d'autres. D'autres institutions, comme les organismes de réglementation, des associations professionnelles et certaines universités, souhaitent jouer un rôle de plus en plus important dans le processus d'agrément. Cette tendance pourrait introduire d'autres modèles d'agrément. Certains organismes de réglementation en particulier prônent une approche par compétences.

Ainsi, à travers le Canada et le Québec, les écoles, qui ont suivi le processus d'agrément, offrent en principe un niveau de formation comparable. Le processus permet des variations, entre autres régionales, mais l'accent est

mis sur l'équivalence des formations. Prenons ici comme exemple la formation de baccalauréat en travail social au Québec (d'une durée de trois ans après les deux années de formation générale au cégep), que l'on peut comparer aux quatre années universitaires dans le reste du Canada.

Revenons à la question de l'efficacité : comment s'assurer que les comités de pairs fassent vraiment leur travail de contrôle de qualité? La reconnaissance du processus par d'autres instances est un indice indirect : ainsi les organismes de réglementation admettent les finisantes des programmes agréés dans leurs ordres et leurs collèges, toutefois non sans certaines insatisfactions. De la même façon, certaines universités admettent l'agrément comme un mode de révision valide à l'interne. Chaque instance ayant ses propres enjeux, il est difficile de répondre à tous les niveaux par un même processus. Enfin, la satisfaction des écoles, les premières intéressées, n'est malheureusement pas un indice univoque : en effet, cette satisfaction ou insatisfaction peut être liée à un ensemble d'éléments, plus ou moins en lien avec le processus d'agrément.

Un moyen pour assurer la mise à jour et la haute qualité des processus d'agrément, c'est d'avoir un organisme qui « accrédi-teurs », qui révisé les réviseurs. Un tel organisme existe aux États-Unis et dans d'autres pays où les organes d'agrément pourraient en principe perdre leur reconnaissance. Au Canada, l'Association des agences d'agrément du Canada regroupe les organismes d'agrément pour la formation de 30 professions, mais l'adhésion est volontaire. L'ACFTS n'en est pas membre à ce jour. Nous reviendrons sur cette question lorsque nous aborderons les enjeux actuels de l'agrément.

Les comités de pairs ont l'avantage de soutenir des objectifs typiquement universitaires, tels que la recherche et le développement des connaissances, qui sont des éléments essentiels au développement de l'identité professionnelle, au maintien de sa crédibilité et à la promotion de nouvelles pratiques. De la même façon, il faut noter l'importance des programmes de doctorat comme lieu de préparation des futurs formateurs. Toutefois, au Canada, ce niveau de formation n'est actuellement pas assujéti à une

démarche d'agrément, ce qui est le cas en psychologie, par exemple.

Comme indiqué précédemment, il existe différents modèles de contrôle de qualité pour la formation professionnelle tant dans le domaine du travail social à l'international, que dans diverses professions au Québec et au Canada. Nous en citons brièvement quelques exemples ci-dessous, l'espace du présent article ne permettant pas d'aller plus en détail. La synthèse qui suit est issue du travail exploratoire lié au processus de révision de l'ACFTS (Thompson, 2009; Mesbur, 2009).

Par exemple, au Royaume-Uni, tous les travailleurs sociaux et leurs employeurs sont obligatoirement enregistrés auprès du General Social Care Council. Tous les programmes de formation doivent être approuvés par la même instance, à la suite d'un processus d'agrément assez détaillé et normatif, évaluant principalement le contenu des programmes. Les employeurs et les usagers sont associés au développement des programmes de formation.

En Australie, la profession n'a pas de mécanisme obligatoire de régulation. L'agrément y est volontaire et est fondé sur des principes généraux, des objectifs et l'analyse des résultats.

Aux États-Unis, le processus d'agrément était comparable au nôtre jusqu'à tout récemment et portait sur l'examen du contenu des programmes à l'aide d'une série importante de normes relativement normatives. L'instance centrale d'agrément des accrédi-teurs a décidé il y a quelques années que tous les organismes d'agrément devaient passer à un agrément basé sur les résultats (*outcome*), soit les compétences à acquérir. Le CSWE a donc mis en place un nouveau processus basé sur 10 compétences de base très générales (CSWE, 2008) et les écoles doivent démontrer comment les programmes en permettent l'atteinte.

En Ontario, l'agrément des programmes de formation en sciences infirmières se fait à partir de huit domaines très généraux. Les facultés de droit n'ont pas d'agrément de programmes, mais l'ordre professionnel contrôle l'admission par l'examen du Barreau, ce qui a automatiquement une influence sur la formation. Les ingénieurs ont un examen d'entrée à l'ordre ainsi que l'agrément des programmes de formation.

En résumé, nous pouvons relever différents modèles de processus d'agrément :

- le processus d'agrément est fondé sur le contrôle de qualité de la formation professionnelle, mais là encore existent des modèles différents comme le fait d'être basé sur le contenu ou le résultat, sur des normes générales ou détaillées, normatives ou indicatives, etc.;
- le processus d'agrément porte sur un contrôle de qualité par l'admission à l'ordre professionnel (examen d'entrée);
- dans certains pays, certaines professions n'ont ni examen d'entrée ni agrément des programmes de formation, d'autres ont l'un ou l'autre, d'autres encore les deux. Par exemple, les ingénieurs ont l'un et l'autre, les avocats seulement un examen d'entrée, les infirmières seulement l'agrément des programmes, le travail social dans la plupart des pays européens ni l'un ni l'autre.

L'exploration du processus d'agrément dans d'autres professions, ainsi que du travail social dans d'autres pays, a conduit l'ACFTS à s'interroger sur la pertinence de l'agrément par les pairs tel que nous le connaissons, ainsi que sur d'autres modèles d'agrément. En d'autres mots, l'ACFTS se demande quel modèle serait vraiment efficace pour les programmes de formation en travail social.

Après ce survol, nous présentons un bref historique de l'association, afin de montrer le chemin parcouru et ce qui nous amène à la situation actuelle.

L'historique de l'ACFTS de 1966 à aujourd'hui

Cette première partie a été élaborée à partir de différents documents d'archives de l'ACFTS (particulièrement le rapport annuel de son 40^e anniversaire d'existence, ACFTS, 2006). Établie officiellement en 1967 pour succéder au Comité national des écoles canadiennes de service social (CNÉCSS, établi en 1948³), l'Association canadienne des écoles de service social (ACCESS)⁴ poursuivait les buts suivants : 1) promouvoir la formation à la pratique du service social au Canada; 2) formuler des critères devant servir à l'évaluation des programmes de formation conçus pour la préparation des étudiants à la pratique du service

social; 3) aider au développement de programmes de formation conçus pour la préparation des étudiants à la pratique du service social; et 4) représenter les intérêts collectifs de ses membres face aux autres organismes éducationnels, professionnels, communautaires ou institutionnels.

Avant 1967, il n'existait pas d'organisme centralisé pour la coordination et la promotion de la formation en service social au Canada. Le CNÉCSS existait mais, en raison de ressources financières limitées, son mandat était restreint. Les écoles désirant obtenir l'agrément s'adressaient au Council of Social Work Education (CSWE), aux États-Unis.

Le besoin s'est fait sentir peu à peu de développer des modèles de formation professionnelle qui refléteraient la réalité canadienne, ce qui fut mis de l'avant lors du congrès de 1966 (Rapport du directeur général, cité dans ACFTS, 1977). En conséquence, en mai 1967, un organisme permanent fut créé pour la coordination et la planification des modèles de formation en travail social, fonctionnant en partenariat avec les formateurs et formatrices à travers le Canada. C'est ainsi que l'Association canadienne pour l'éducation en service social a vu le jour.

Au cours de ces années-là, la formation en travail social au Canada se développait rapidement. De 1965 à 1970, huit nouvelles écoles voyaient le jour de sorte qu'en 1972, 18 universités au total offraient des programmes de travail social (Statistique Canada, 1972, citée dans ACFTS, 1977). Il devenait évident que la réalité de la formation au Canada différait de celle aux États-Unis, et les écoles canadiennes recherchèrent une structure adaptée aux différentes particularités provinciales et qui garantisse la qualité de la formation en travail social d'un bout à l'autre du pays (ACFTS, 1977).

L'ACFTS, comme elle a été rebaptisée récemment dans un objectif de plus grande inclusion, continue à jouer ce rôle aujourd'hui. Cependant, son mandat s'est diversifié au fil des années, comme on le verra ci-dessous.

L'ACFTS est une association bénévole, nationale, qui réunit les facultés, les écoles et les départements offrant une formation professionnelle en travail social au baccalauréat, à la maîtrise et au doctorat (ACFTS, 2005b).

L'ACFTS s'est donné comme mission de « promouvoir les normes, l'efficacité et la pertinence de la formation et du savoir dans le domaine du service social au Canada, et dans les autres pays par sa participation active aux associations internationales » (ACFTS, id.). Ses mandats comprennent : 1) le développement de politiques et de normes pédagogiques; 2) l'agrément des programmes de formation en travail social; 3) la recherche et la promotion de l'activité scientifique; 4) l'encouragement de la transmission du savoir au moyen de conférences publiques et de publications; et 5) l'analyse critique des commentaires publics sur les enjeux qui affectent la formation des travailleurs sociaux et travailleuses sociales (ACFTS, id.). Ces dernières années, seuls les mandats concernant l'agrément des programmes, la conférence annuelle et la *Revue canadienne de service social* ont réellement été mis en œuvre.

Au cours de son existence, l'Association a obtenu du financement, entre autres, de la fondation Laidlaw (fin des années 1960) et du ministère fédéral des Ressources humaines, durant les années 1990. Elle a également obtenu des fonds de recherche et contribué à différents projets de recherche durant ces décennies. Après s'être questionnée sur la pertinence de poursuivre elle-même de la recherche, l'ACFTS à l'époque a considéré que cette activité requerrait trop de ses ressources, au détriment de ses mandats premiers. Par conséquent, ce type d'activité a été abandonné. La perte de ressources financières en soutien à son fonctionnement n'est pas étrangère au manque de capacité actuel de l'ACFTS à réaliser ses différents mandats.

Après avoir présenté brièvement l'association et ses organes, le processus d'agrément et son historique, nous abordons dans la section suivante les défis et les enjeux actuels que nous pouvons cerner.

Enjeux actuels

D'une manière générale, le travail social au Québec et au Canada fait face à des changements multiples portés par deux tendances croissantes, que l'on observe d'ailleurs au Canada dans d'autres professions et à l'étranger. D'une part, la profession doit mieux surveiller la pratique professionnelle, d'autre part, elle doit augmenter les exigences de formation préalable.

Quels sont les enjeux plus particuliers auxquels la profession et la formation en travail social doivent faire face?

- Le contexte international changeant a un impact sur la pratique et sur la formation. Ainsi, les accords commerciaux de libre-échange et de libre circulation des personnes, comme l'Accord de libre-échange nord-américain, l'entente France/Québec touchant certaines professions, ont un impact sur la reconnaissance de formations potentiellement différentes. Certains de ces accords impliquent l'admission automatique auprès des ordres et des collèges ou après un examen d'entrée qui préserve un potentiel d'ajustement à travers les équivalences professionnelles et un complément de formation, deux domaines où les universités sont interpellées.
- L'accord de libre-échange interprovincial pose également quelques défis. En effet, les organismes de réglementation de certaines provinces reconnaissent des formations de niveaux différents, sans nécessairement traduire le niveau de formation en des niveaux professionnels différents. La différenciation des compétences acquises à chaque niveau pourrait faire avancer le dossier, toutefois, les différents partenaires s'en tiennent le plus souvent à un langage flou qui ne permet pas un départage réel.
- L'étendue de la pratique représente un autre enjeu. Le travail social a souvent une identité hésitante et a du mal à défendre sa pratique dans un champ du social en explosion où de plus en plus de professions reconnaissent l'importance du social et s'y intéressent et où nombre de professions apparaissent et se développent dans le domaine du social. D'autres professions tentent de sauvegarder leur champ en augmentant la formation pour obtenir le droit de pratiquer (passage à la maîtrise ou au doctorat). Par exemple, les psychoéducateurs doivent maintenant être dotés d'une maîtrise et les psychologues, du doctorat. Le travail social doit-il suivre cette tendance? Qu'en est-il alors de la reconnaissance professionnelle des techniciens en travail social formés au cégep?

- Le développement de la recherche et des publications scientifiques est un enjeu de taille. Certains critiques remettent en question le développement réel de nouvelles connaissances dans le champ du travail social par de la recherche reconnue et par des publications dans des revues de haut niveau, disant que beaucoup de professeurs ont une production universitaire qui serait inacceptable dans d'autres disciplines (Stoez et Karger, 2009). Par ailleurs, pour fonder l'identité du travail social, le développement d'un corpus de connaissances propre est primordial. La critique indique également que l'agrément n'a pas réussi à infléchir réellement cette situation.
- La formation et ses modes de dispensation connaissent des changements importants. Au point de vue géographique, la formation hors campus et la formation à distance changent radicalement le rapport professeur-étudiant ainsi que les outils pédagogiques utilisés. À un autre niveau, le changement d'approche pédagogique dans la formation professionnelle, tel l'enseignement par problème ou par compétence, pose une série de défis. Dans certaines universités québécoises, la médecine, le génie et l'ergothérapie sont passés à ce type d'approche pédagogique. Cette approche modifie fondamentalement les rôles du formateur et de l'étudiant et pourrait contribuer à poser un regard nouveau sur la pratique professionnelle.
- L'implication croissante des organismes de réglementation en est un autre. L'État et les employeurs ont tendance à exercer un contrôle accru sur les pratiques professionnelles, les praticiens devant être membres de leurs ordres respectifs, dans une perspective de reddition de comptes (*accountability*). Les organismes de réglementation sont directement concernés par ce processus et veulent de plus en plus s'impliquer dans le développement et le contrôle de qualité des programmes de formation.
- Enfin, la nécessité d'établir une meilleure collaboration avec un plus grand nombre de partenaires est incontournable. Quoique plusieurs partenaires, dont les doyens et les directeurs, les étudiants, les coordonnateurs

de formation pratique, le RUFUTS et ISWEN soient associés par une représentation directe au conseil d'administration de l'ACFTS, plusieurs autres partenaires importants, tels les organismes de réglementation, l'ACTS, les employeurs, voire les usagers, ne le sont pas. Dans le contexte où le champ du social est envahi par différentes professions, le travail social gagnerait à parler d'une seule voix.

Dans un contexte troublé par ces différents enjeux, l'ACFTS fait face à ses propres défis :

- Le manque de ressources. L'association repose en très grande partie sur les contributions des écoles. Ce constat impose des limites drastiques à son action, au point de remettre en question les mandats reliés à la conférence annuelle et à la revue, et à des conséquences sur la stabilité du personnel au bureau national. D'une manière générale, l'association éprouve des difficultés de recrutement constantes pour toutes ses constituantes. Le bénévolat n'est pas reconnu comme production académique et des tâches qui exigent beaucoup de temps peuvent avoir un effet négatif sur la carrière des professeurs.
- La politique d'agrément. Les normes d'agrément sont trop détaillées et indifférenciées quant à leur importance. Il faut repenser les normes d'agrément, faciliter le processus d'agrément en matière de documentation requise, mais aussi les étapes de la démarche d'agrément, développer un processus plus souple, permettant la diversité, qui soit moins onéreux en ce qui concerne le temps et les fonds.
- Le bureau d'agrément. Le recrutement de ses membres et leur formation devraient être repensés, afin d'assurer un processus plus transparent et plus prévisible. Une professionnalisation accrue du bureau d'agrément, accompagnée d'une redéfinition du rôle des membres, semble une piste intéressante.
- Le processus de décision qui préside à la production de nouvelles normes. Ce dernier tend à encourager la prolifération de normes pour des groupes précis de population pouvant compter sur des groupes d'intérêt. Ainsi, des comités ont

développé des ensembles de normes concernant les personnes handicapées, la réalité féminine, la réalité francophone, les premières nations, etc. De plus, cette diversification entraîne un déséquilibre vis-à-vis des clientèles traditionnelles de la pratique sociale (enfance/jeunesse, santé mentale, pauvreté, marginalité, etc.) qui ne bénéficient pas de groupes équivalents pour les représenter.

- Au niveau de la gouvernance, différentes dispositions rendent la gestion de l'ACFTS incohérente. Parmi d'autres choses, les membres institutionnels (les écoles) devraient avoir plus de poids dans les prises de décision; les relations entre les différentes constituantes sont souvent chaotiques; les liens avec les partenaires importants (les organismes de réglementation, employeurs, bénéficiaires) sont peu ou pas formalisés.
- L'« accréditation des accréditeurs ». Dans un contexte de responsabilisation et de reddition de comptes (*accountability*), la question de l'affiliation de l'ACFTS à un organisme de surveillance des organismes d'agrément devient pertinente, pour la raison évidente du contrôle de qualité et de la performance de notre processus d'agrément. Cette affiliation permettrait de bénéficier d'un regard extérieur expérimenté et spécialisé sur nos processus.

En conclusion

De grands enjeux interpellent nos sociétés et influencent le contexte de la pratique sociale et de la formation des futurs travailleurs sociaux. Il est donc primordial de porter une attention aigüe aux exigences nécessaires au développement d'une identité forte.

Au niveau universitaire, le développement de connaissances fondamentales dans le champ du social ainsi que le renouvellement des pratiques, par une recherche rigoureuse et impliquée, sont des voies où nous pouvons certainement contribuer à renforcer l'identité de la profession. La qualité de la formation doit contribuer à former des professionnels compétents et capables d'autonomie et de curiosité intellectuelle dans la pratique, afin qu'ils puissent mieux affirmer leur spécificité

au sein des autres professions. De plus, les liens avec les milieux de pratique gagneraient à être renforcés, tant pour la recherche que la formation. En particulier, mais pas exclusivement, la formation pratique prend une grande importance dans la formation professionnelle en travail social et l'apport des milieux de pratique est primordial dans ce domaine. C'est également vrai de la recherche et du développement de nouvelles approches d'intervention mieux adaptées aux besoins changeants des clientèles.

Enfin, une collaboration accrue avec les organismes de réglementation permettrait de mieux arrimer la préoccupation commune de qualité de la formation et de la pratique professionnelle. D'une manière générale, établir de meilleurs liens entre les différents partenaires impliqués en travail social permettrait de parler d'une voix forte, ce qui serait un atout formidable.

En ce qui concerne l'association, ces différents enjeux ont entraîné la nécessité d'une révision en profondeur de ses constituantes et de ses procédures. Nous avons un rôle certain à jouer dans le champ du travail social, pourvu que nous répondions de manière adéquate aux enjeux principaux.

Descripteurs :

Association canadienne pour la formation en travail social (ACFTS) // Association canadienne pour la formation en travail social (ACFTS). Bureau d'agrément // Service social - Étude et enseignement (Universitaire) - Canada

Canadian Association for Social Work Education (CASWE) // Canadian Association for Social Work Education (CASWE) Board of Accreditation // Social service - Study and teaching - Canada

Notes

- 1 Les auteurs de cet article, Benoît van Caloen, Ph. D., t.s., et Jocelyn Lindsay, Ph. D., t.s., sont tous deux associés de près à l'Association canadienne pour la formation en travail social (ACFTS). En effet, Benoît van Caloen est président de l'ACFTS, tandis que Jocelyn Lindsay est coprésident francophone du bureau d'agrément. Les deux auteurs étant impliqués depuis plusieurs années dans l'association, ils y cumulent beaucoup d'expérience. C'est à ce titre qu'ils ont été sollicités pour le présent article. Les deux parleront ici à titre personnel et leurs propos n'engagent en aucun cas l'ACFTS ou le bureau d'agrément.
- 2 Il est temps que les formateurs en travail social prennent de nouveaux modes d'agrément sérieusement en considération et examinent les mécanismes institutionnels afin de les porter à maturité (ma traduction).
- 3 D'autres sources font référence à 1945 comme étant l'année d'origine du NCCSSW.
- 4 L'association s'appelait au début Canadian Association for Education in Social Services (CAESS).

Références

- ACFTS (1977). *Rapport annuel 1977*.
- ACFTS (2005a). *Constitution*.
- ACFTS (2005b). *Rapport annuel 2005*.
- ACFTS (2006). *Rapport annuel 2006 – 40^e anniversaire d'existence*.
- ACFTS (2007). *Politiques pédagogiques*.
- ACFTS (2009a). *Procédures d'agrément de l'ACFTS*.
- ACFTS (2009b). *Normes d'agrément*.
- American Council of Trustees and Alumni (2007). *Why accreditation doesn't work and what policymakers can do about it*. Washington: American Council of Trustees and Alumni.
- Council on Social work Education (2008). *Purpose: Social work practice, education and educational policy and accreditation standards*. CSWE Inc.
- Feldman, R. A. (2009). Reinventing social work accreditation: Write on! *Research on Social Work Practice, 19* (1), 124-126.
- Mesbur, E. S. (2009). *Accreditation task force presentation*. Power point presentation to the Canadian Association of Deans and Directors of Schools of Social Work, Montreal, November 13.
- Stoez, D., & Karger, H. (2009). Reinventing Social Work Accreditation, *Research on Social Work Practice, 19* (1), 104-111.
- St-Amant, N. (2008). *The accreditation process in Canada: A look at the present situation*. Report of the first phase of the project presented to Canadian Association of Social Work Education.
- Thompson, W. (2009). *Social work education: futures*. Power point presentation to the Canadian Association of Deans and Directors of Schools of Social Work, Ottawa, May.

Tendances actuelles au sujet de la formation en service social des groupes

par

Jocelyn Lindsay, Ph. D., t.s.

Professeur

École de service social

Université Laval

Courriel : jocelyn.lindsay@svs.ulaval.ca

Valérie Roy, Ph. D., t.s.

Professeure

École de service social

Université Laval

Daniel Turcotte, Ph. D., t.s.

Professeur

École de service social

Université Laval

Michel Labarre

Étudiant à la maîtrise en service social

École de service social

Université Laval

Literature review on group social work training (objectives, program contents, teaching strategies and evaluation methods). Contribution of new technologies to education.

Recension de la littérature sur la formation en service social des groupes (objectifs, contenus, stratégies d'enseignement et méthodes d'évaluation). Contribution des nouvelles technologies à l'enseignement.

La formation des futurs travailleurs sociaux a depuis longtemps été structurée selon les méthodes d'intervention individuelle, de groupe et communautaire. À la fin des années 1960, plusieurs universités ont priorisé une approche générique intégrant les trois méthodes (Birnbaum et Wayne, 2000; Lazar, 2007; Worden, 2000). Ce changement a

provoqué l'érosion graduelle de la formation en intervention de groupe, en réduisant le nombre de cours sur cette méthode (Cohen et Wayne, 2009; Clements, 2006) et en éliminant la possibilité d'une spécialisation à la maîtrise (Birnbaum et Wayne, 2000; Clements, 2008; Knight, 2000). Dans leur étude, Birnbaum et Auerbach (1994) relèvent que seulement 19 % des 89 écoles de service social aux États-Unis offrent un cours d'intervention de groupe obligatoire, alors que 46 % en offrent un en option. En 1963, 76 % des programmes de maîtrise offraient la possibilité aux étudiants de se spécialiser dans les groupes, alors qu'en 2000, le taux est inférieur à 5 % (Birnbaum et Wayne, 2000). Depuis les années 1970, on observe donc une diminution graduelle de la formation en intervention de groupe (Goodman, 2006) et une tendance semblable a été observée au Canada et au Québec (Berteau, 2006; McNicoll et Lindsay, 2002). L'intégration de l'intervention de groupe au sein d'un curriculum générique semble déboucher sur un constat d'échec (Berteau, 2006; Lazar, 2007).

En contrepartie, les organismes de santé et des services sociaux utilisent de plus en plus l'intervention de groupe, notamment pour soutenir les personnes vivant un deuil, pour contrer la violence conjugale et familiale ou pour favoriser le développement des habiletés parentales (Dennison, 2005; Strozier, 1997). L'intervention de groupe est perçue comme étant efficace, peu coûteuse et rapide (Berteau, 2006; Clements, 2008; Worden, 2000). Alors que la formation s'atténue, le besoin d'intervenants ayant des compétences spécifiques en intervention de groupe s'accroît, et ce, dans de multiples contextes (Berteau, 2006; Trevithick, 2005).

En outre, le groupe est une constituante centrale de l'organisation du travail, qu'il s'agisse d'une équipe de travail, d'un regroupement d'utilisateurs ou d'un comité multidisciplinaire (Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec ou OPTSQ, 2006). D'ailleurs, le Référentiel de compétences de cet ordre

***Intervention*, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec.
Numéro 132 (2010.1): 15-24.**

professionnel stipule que ces derniers doivent être en mesure d'encadrer et d'agir au sein d'une équipe de travail et de favoriser la collaboration intra et inter équipe dans divers contextes, notamment interdisciplinaire ou multidisciplinaire (OPTSQ, 2006). Cependant, la diminution de la formation en intervention de groupe fait en sorte que les étudiants une fois diplômés possèdent moins de connaissances et d'habiletés spécifiques concernant le groupe que leurs prédécesseurs. Comme ils sont moins bien préparés, leurs interventions sont moins efficaces et ils éprouvent plus de difficultés à répondre aux besoins des clients (Knight, 2000; Trevithick, 2005). Dennison (2005) estime ainsi que l'intervention de groupe doit être davantage prise en compte dans la formation en service social, tant au baccalauréat qu'à la maîtrise.

Dans ce contexte, il devient impératif de revoir la place de l'intervention de groupe au sein des curriculums de formation en service social. Les objectifs du présent article sont de préciser quels sont les éléments de contenu relatifs à la méthode du service social des groupes qui devraient se retrouver dans la formation en service social et d'examiner les modalités pédagogiques adaptées à l'enseignement de ce contenu. À la suite de la description de la recension des écrits réalisée à ces fins, l'article traite des objectifs de formation, des éléments de contenu, des stratégies pédagogiques, des méthodes d'évaluation et de l'utilisation des nouvelles technologies. Les praticiens et les superviseurs y trouveront une actualisation des tendances au sujet de la formation en intervention de groupe et des défis à relever dans la formation pratique, alors que les formateurs pourront y puiser des stratégies pédagogiques utiles pour l'enseignement de cette méthode.

1. Méthodologie

Pour cerner la documentation sur la formation en service social des groupes, nous avons consulté différentes bases de données, dont *Social Services Abstracts* et *Dissertation Abstracts*. Les tables des matières de revues spécialisées en formation en service social et en groupe (2000-2009) ont systématiquement été passées en revue. Enfin, les standards de formation, les référentiels de compétences et les codes de déontologie ont aussi été consultés. Il est

important de noter qu'une portion importante des travaux recensés proviennent des États-Unis alors que les autres travaux ont été publiés en Angleterre, au Canada et particulièrement au Québec. L'analyse du contenu des documents retenus nous a amenés à classer l'information en quatre catégories : (1) les objectifs de formation, (2) les contenus à couvrir, (3) les stratégies pédagogiques, (4) les méthodes d'évaluation des compétences des étudiants.

2. Les tendances au sujet de la formation en service social des groupes

Objectifs de formation

Quelques commentaires s'imposent pour aborder la dimension des objectifs de formation. La plupart du temps, il s'agit d'objectifs liés aux compétences de base et dont le but est de viser progressivement le développement d'une pratique autonome. D'ailleurs, il est plutôt rare qu'on fasse allusion à une séquence de cours en intervention de groupe et on aborde plutôt la complémentarité cours-stage.

Aussi, la formation doit permettre aux étudiants d'acquérir les connaissances théoriques qui sous-tendent l'intervention de groupe (Kurland et Salmon, 2002; Association for Specialists in Group Work ou ASGW, 2000) et d'expérimenter une démarche de groupe comme membre, observateur ou intervenant (Clements, 2006; Kurland et Salmon, 2002). Furr et Barrett (2000) insistent d'ailleurs sur cette double fonction de permettre aux étudiants de comprendre les concepts et les processus inhérents au groupe et de leur permettre d'expérimenter cette méthode. Une formation de qualité conjuguera l'acquisition de connaissances théoriques, la participation expérientielle et les expériences supervisées (Wilson, Rapin et Haley-Banez, 2004).

On retrouvera donc peu d'objectifs rattachés à des thèmes comme la recherche en groupe, l'intervention fondée sur des données probantes ou encore les champs d'expertise récents ou les pratiques nouvelles en groupe. Souvent, par contre, on observe la préoccupation de différencier l'intervention individuelle de celle faite en groupe.

Le contenu de la formation

Nous aborderons ici le contenu en distinguant de façon classique les éléments reliés au savoir,

au savoir-faire et au savoir-être. On retrouve dans les écrits des distinctions assez similaires. Ainsi, Trevithick (2005) propose une division en trois catégories, soit les connaissances théoriques (ex. : rôles, leadership), les informations vérifiables empiriquement (ex. : résultats de recherche) et les habiletés d'intervention.

Le savoir

En ce qui a trait aux connaissances elles-mêmes, les écrits sur la formation en service social des groupes mentionnent de nombreux éléments de connaissance auxquels les étudiants doivent être exposés : dynamique de groupe, étapes de développement, styles de leadership, résolution de conflits, influence des particularités culturelles, enjeux éthiques de l'intervention de groupe, types de groupe, approches d'intervention, avantages et limites de cette méthode d'intervention, évaluation. Birnbaum et Wayne (2000), à la suite d'une analyse de 133 plans de cours d'universités américaines, ont constaté que les thèmes les plus souvent abordés sont, dans l'ordre : le développement du groupe (50 %), le leadership et les habiletés d'intervention (43 %), les types de groupe (35 %), le groupe comme un tout ou comme un système social (26 %), l'aide mutuelle (21 %), les rôles (19 %), la planification (13 %) et la prise de décision (9 %). De son côté, Strozier (1997) a répertorié les notions suivantes de son examen de 51 plans de cours : types de groupe, phases de l'intervention de groupe, leadership, histoire du service social des groupes, problèmes en groupe, diversité (ex. : ethnique, genre), oppression, éthique et valeurs, processus de groupe, pouvoir, contrôle et normes. Au Canada, l'étude de McNicoll et Lindsay (2002) révèle que les thèmes les plus souvent abordés dans les cours portant sur cette méthode sont, dans l'ordre : l'évaluation de la dynamique et du processus de groupe, les habiletés d'intervention, les étapes de développement, les types de groupe, la planification et les théories d'intervention. Considérant la grande diversité des notions théoriques abordées dans les cours sur le service social des groupes, il est utile de les regrouper pour dégager les savoirs essentiels.

Globalement, les savoirs peuvent être regroupés en quatre thèmes : (1) les théories; (2) la dynamique du groupe; (3) le groupe comme

catalyseur de changement; et (4) le processus d'intervention. Plusieurs auteurs mentionnent l'importance de fournir des connaissances sur les théories applicables à l'intervention de groupe, par exemple la théorie de la résistance (Chovanec, 2008), l'approche écologique (Wilson et al., 2004; Worden, 2000) et le modèle trans-théorique (Chovanec, 2008). Stockton, Morran et Kruger (2004) soulignent aussi l'importance d'enseigner des théories sur l'individu. Le thème de la dynamique du groupe couvre un ensemble de notions propres au petit groupe comme système d'intervention : les étapes de développement, la communication, les conflits, les rôles, les facteurs d'aide et les dynamiques d'aide mutuelle (Armstrong et Berg, 2005; Hensley, 2002; Kurland et Salmon, 2002; Stockton et al., 2004; Worden, 2000). En ce qui concerne les modalités particulières au petit groupe comme catalyseur de changement, on y retrouve les notions relatives à la définition d'un groupe, la pertinence de cette méthode d'intervention, les types de groupe, les valeurs, les meilleures pratiques et la distinction entre l'intervention de groupe et l'aide individuelle (Knight, 2000; Kurland et Salmon, 2002; Worden, 2000). Le quatrième thème concerne le processus d'intervention, le plus souvent présenté en quatre phases : la planification, le début, le travail et la fin (Kurland et Salmon, 2002; Riva et Korinek, 2004; Stockton et al., 2004; Wilson et al., 2004). Certains auteurs mettent l'accent sur la phase du début, notamment l'*opening statement* (Knight, 2000; Kurland et Salmon, 2002). D'autres insistent sur la fin du groupe, abordée sous l'angle de l'évaluation et des sentiments vécus par les membres, des comportements spécifiques de cette phase (Turcotte et Lindsay, 2008). Les thèmes reliés aux savoirs sont souvent abordés de façon à ce que les étudiants puissent établir des liens entre la théorie et la pratique et pour qu'ils soient en mesure d'utiliser ces concepts lors de leurs interventions. De façon générale, ces notions visent à rendre les étudiants aptes à observer et à comprendre les phénomènes qui se produisent dans un groupe (Cox, Banez, Hawley et Mostade, 2003; Knight, 2000; Laux, Smirnoff, Ritchie et Cochrane, 2007; Riva et Korinek, 2004).

Le savoir-faire

En ce qui concerne les connaissances pratiques, ou le savoir-faire, elles se présentent comme la capacité de mise en œuvre, en situation réelle, d'actions qui reposent sur les analyses effectuées à partir des savoirs théoriques. Les connaissances se rapportant au savoir-faire correspondent essentiellement aux habiletés d'intervention. Celles-ci peuvent couvrir, de façon transversale, les différentes facettes de l'intervention de groupe ou elles peuvent se rapporter à des aspects spécifiques. Dans le premier cas, les habiletés pourront toucher, entre autres thèmes, la révélation de soi (Anderson et Price, 2001; Goodman, 2006; Homonoff, 2008), la prise de décision (Stockton et al., 2004), les rétroactions (Anderson et Price, 2001; Stockton et al., 2004), la confrontation (Anderson et Price, 2001), la communication (Hatch et McCarthy, 2003), les techniques d'intervention de groupe par opposition à l'intervention individuelle en situation de groupe (Knight, 2000; Kurland et Salmon, 2002; Stockton et al., 2004). Dans le second cas, le savoir-faire abordé portera sur les habiletés d'animation particulières aux aspects suivants : les types de groupe, les phases du processus d'intervention (Chovanec, 2008; Knight, 2000; Wilson et al., 2004), la négociation d'un contrat de groupe (Stockton et al., 2004), les clientèles volontaires et non volontaires, le contexte culturel, les stades de développement (Chovanec, 2008; Knight, 2000; Kurland et Salmon, 2002), les rôles dysfonctionnels (Homonoff, 2008; Kurland et Salmon, 2002; Stockton et al., 2004) et la résolution des conflits au sein d'un groupe.

Le savoir-être

La formation doit également inclure le savoir-être du futur intervenant. Les écrits sur le sujet en distinguent trois facettes. La première facette est reliée aux sentiments vécus par les étudiants qui débutent en intervention de groupe. L'animation d'un groupe peut se révéler très anxiogène : c'est une réaction normale à laquelle il faut prêter attention (Stockton et al., 2004). La seconde facette du savoir-être touche la reconnaissance de l'exigence que comporte la participation à un groupe (Stockton et al., 2004). La dernière facette est reliée au climat de sécurité et de confiance que l'intervenant doit installer

au sein du groupe (Hatch et McCarthy, 2003). L'enseignement relatif au savoir-être doit donc contribuer à réduire l'anxiété relative à l'intervention de groupe (Stockton et al., 2004), rendre compétent pour réagir de façon empathique aux craintes et à l'inconfort vécu par les membres (Anderson et Price, 2001) et outiller les étudiants afin de mettre en place un environnement de travail propice tant à la coopération qu'à la prise de risques (Hatch et McCarthy, 2003).

Les stratégies d'enseignement

Les stratégies d'enseignement doivent être adaptées au type de connaissances enseignées. L'enseignement du savoir théorique fait généralement appel à des méthodes plus traditionnelles comme la lecture, les exposés magistraux et les discussions (Armstrong et Berg, 2005; Furr et Barret, 2000; Knight, 2000; Lenoir, 2004; Mumm, 2000; Strozier, 1997; Worden, 2000). Parmi les ouvrages de référence, ceux de Zastrow (2006), de Shulman (1999) et de Toseland et Rivas (2009) sont les plus utilisés, alors que, dans le monde francophone, il s'agit de l'ouvrage de Turcotte et Lindsay (2008).

L'utilisation de films ou de vidéos sur des expériences de groupe est une modalité pédagogique suggérée par plusieurs (Armstrong et Berg, 2005; Clements, 2008; Homonoff, 2008; Strozier, 1997). Il est proposé de faire suivre le visionnement d'une discussion portant sur différentes notions, par exemple le rôle de l'intervenant ou la participation des membres, ou sur l'analyse d'incidents critiques. Les étudiants peuvent également avoir à produire un travail à la suite d'un visionnement.

Une autre stratégie d'enseignement très courante consiste à utiliser le groupe-classe pour illustrer les concepts reliés à l'intervention de groupe (Guth et McDonnell, 2004; Kurland et Salmon, 2002; Lenoir, 2004; Riva et Korinek, 2004). D'autres utilisent les expériences de groupe vécues par les étudiants pour illustrer les concepts (Chovanec, 2008; Knight, 2000; Kurland et Salmon, 2002). Enfin, certains auteurs suggèrent l'analyse d'incidents critiques pour aborder des thèmes tels que les clientèles non volontaires ou les rôles dysfonctionnels (Chovanec, 2008; Clements, 2008; Homonoff, 2008; Kurland et Salmon, 2002).

L'enseignement du savoir-faire pose une difficulté plus grande. Les étudiants doivent d'abord connaître les habiletés et pouvoir se les représenter avant de les mettre en application. Par l'observation de groupes, les étudiants peuvent constater l'effet des habiletés d'intervention. La participation à des groupes-classes offre un contexte d'observation intéressant et permet aussi l'exercice d'habiletés d'animation. L'utilisation de la classe à des fins d'expérimentation est d'ailleurs largement utilisée (Anderson et Price, 2001; Furr et Barret, 2000; Guth et McDonnell, 2004; Laux et al., 2007; Riva et Korinek, 2004; Worden, 2000). Différents types de groupes peuvent être expérimentés : groupes de tâche, de soutien, groupes en ligne. Certains groupes sont animés par l'enseignant ou par un intervenant chevronné qui agit comme modèle, alors que d'autres le sont par les étudiants. Ainsi, parfois, le rôle des étudiants se limite à l'observation, alors que, dans d'autres situations, ils sont directement interpellés. Pour compléter l'apprentissage, il est suggéré de demander aux étudiants de tenir un journal de bord analysant leur expérience (Clements, 2008; Homonoff, 2008; Kurland et Salmon, 2002; Mumm, 2006; Strozier, 1997). Les expériences d'observation et d'animation peuvent être utilisées pour illustrer un concept ou une habileté particulière, par exemple les rôles dysfonctionnels ou la résolution de conflits (Chovanec, 2008; Clements, 2008; Homonoff, 2008; Kurland et Salmon, 2002; Lenoir, 2004; Mumm, 2006; O'Halloran et McCarney, 2004; Stockton et al., 2004; Wilson et al., 2004).

L'utilisation du groupe comme contexte d'apprentissage permet également aux étudiants de développer leur savoir-être. Pour Stockton, Morran et Kruger (2004), la classe est un groupe naturel qu'il faut exploiter pour discuter des appréhensions liées à l'animation d'un groupe. L'observation, la participation et l'animation d'un groupe contribuent à la construction du savoir-être des étudiants, notamment en favorisant le développement de la sécurité et la diminution des attitudes défensives (Berger, 1996; Furr et Barret, 2000). Pour Hatch et McCarthy (2003), la confiance, la capacité de prendre des risques et la sécurité sont des attitudes essentielles en intervention de groupe. Notons que les stratégies précédemment

décrites sont également citées dans l'étude canadienne de McNicoll et Lindsay (2002), les plus utilisées étant les exposés, les exercices structurés, les jeux de rôle et les vidéos. Dans les prochains paragraphes, quelques méthodes actuellement utilisées avec un groupe-klasse sont présentées.

L'équipe de réflexion (Cox et al., 2003) : un exemple d'une stratégie pédagogique

Cox et ses collègues (2003) proposent la méthode « équipe de réflexion », pouvant être utilisée en classe ou en stage. Les étudiants prennent part à des activités de groupe à titre de membres ou d'observateurs. L'équipe de réflexion fonctionne de la façon suivante : les étudiants sont séparés en deux groupes, soit le groupe en action et le groupe de réflexion. Le groupe en action passe environ une heure en interaction autour d'une discussion ou d'une tâche à réaliser devant le groupe de réflexion, dont le rôle consiste à observer en silence. Lorsque le groupe en action met fin à sa démarche, les membres du groupe de réflexion partagent leurs observations, leurs réflexions et leurs questions sur la démarche du groupe en action. On demande aux étudiants de réfléchir plus sur le processus du groupe que sur son contenu. Une liste de sujets à cet effet est remise aux étudiants : dynamique du groupe, rôles des membres, étapes de développement, styles de leadership, normes, etc. Le but n'est pas d'en arriver à un consensus, mais d'exprimer différentes manières de voir et d'interpréter ce qui s'est passé. Ensuite, l'équipe en action partage ses commentaires et ses réactions en intégrant ce qui a été dit par l'équipe de réflexion. Elle peut, par exemple, réfléchir sur ce qui pourrait être amélioré dans le futur. Enfin, tous les étudiants discutent en grand groupe de leur expérience. Au fil des semaines, les groupes alternent entre le groupe en action et le groupe de réflexion. Selon Cox et ses collègues (2003), cette stratégie permet d'expérimenter plusieurs types de groupe. Avec cette méthode, il est plus facile pour les étudiants de fournir et de recevoir des rétroactions : ils ont le temps de réfléchir à ce qui a été dit et de formuler une réponse. Selon les auteurs, cette approche suscite l'intérêt des étudiants et elle permet une multitude de points de vue.

Il existe plusieurs stratégies pédagogiques qui s'apparentent à celle qui vient d'être décrite en utilisant en alternance le rôle d'observation et le rôle expérientiel. Un autre exemple en serait le *Two Way Fishbowl* (2-FB) utilisé par Hensley (2002) dans un cours d'introduction à l'intervention de groupe. La stratégie du 2-FB permet à chaque étudiant de participer, en alternance, comme membre, observateur et intervenant. Les étudiants travaillent ensemble à planifier la suite du groupe et des travaux individuels permettent aux étudiants de réfléchir sur leurs réactions aux processus de groupe et sur leurs apprentissages. Selon Hensley (2002), les étudiants sont un peu intimidés au début mais, plus les semaines passent, plus ils sont à l'aise pour formuler des critiques constructives à l'endroit de leurs pairs. Lors du bilan, ils estiment qu'il s'agit d'une expérience enrichissante qui leur permet de vivre de l'intérieur la participation à un groupe, d'observer différents styles d'animation et de mettre en pratique les habiletés qui leur sont enseignées. Les travaux individuels leur permettent d'organiser leurs idées, de résumer leurs observations, de faire une synthèse de leurs expériences et d'intégrer la matière vue en classe.

Le rôle essentiel de la formation sur le terrain

Si le développement du savoir-faire et du savoir-être peut s'amorcer dans les salles de cours, c'est en situation réelle qu'ils peuvent vraiment s'intégrer, d'où l'importance de la formation pratique. Celle-ci demeure le meilleur outil pour développer les habiletés d'intervention. Ainsi, la formation devrait comprendre un segment de pratique sur le terrain en complément à la formation théorique (Wilson et al., 2004). Notons qu'au Québec, les universités accordent une place importante à la formation pratique. La majorité des universités québécoises y consacrent au moins 18 des 90 crédits dans leur programme de baccalauréat (Rondeau, Mathieu et Lemay, 1999). Un constat ressort toutefois en ce qui a trait à la formation terrain et aux stages en groupe : les occasions offertes aux étudiants ne sont pas toujours à la mesure de leurs besoins. Birnbaum et Wayne (2000) notent que certains superviseurs manquent de formation en ce domaine, de sorte qu'ils ne sont pas en mesure d'aider les étudiants à former des groupes et à en analyser les

processus. McNicoll et Lindsay (2002) indiquent que la situation est semblable au Canada : les enseignants interrogés dans leur étude mentionnent que l'absence d'une préparation adéquate à la supervision des étudiants pratiquant l'intervention de groupe constitue un problème qui persiste. Dennison (2005) suggère que les superviseurs reçoivent une formation afin d'actualiser leurs compétences dans cette méthode. Par ailleurs, même si le milieu de stage n'offre pas d'intervention de groupe à la clientèle, Clements (2006) souligne que les superviseurs doivent sensibiliser les étudiants aux particularités du petit groupe, notamment dans le cadre de la participation à des groupes de supervision.

Homonoff (2008) souligne l'importance de la communication et de la collaboration entre les praticiens, les organismes et les milieux de formation en service social. Les praticiens doivent être mis à contribution pour déterminer les compétences qu'il est nécessaire d'intégrer à la formation des étudiants et pour évaluer la pertinence des théories enseignées. Mais ils ont besoin de l'appui des écoles de service social pour développer leurs compétences en enseignement et pour se mettre à jour sur les pratiques basées sur des données probantes.

Méthodes d'évaluation

Les formateurs qui se sont attardés à l'évaluation des apprentissages en intervention de groupe soulignent que celle-ci devrait porter sur l'intégration des connaissances théoriques, sur la capacité d'analyse des processus de groupe, ainsi que sur l'exercice d'habiletés spécifiques de l'intervention de groupe (Clements, 2006; Knight, 2000). À cet effet, diverses méthodes peuvent être utilisées, notamment l'examen écrit et la production d'un texte de réflexion sur un thème particulier (Guth et McDonnell, 2004), l'autoévaluation des compétences (Clements, 2008; Guth et McDonnell, 2004), le rapport d'observation et d'analyse de situations réelles ou fictives (Hensley, 2002), les études de cas (Guth et McDonnell, 2004), les comptes rendus de rencontre (Lenoir, 2004; Knight, 2000), l'élaboration et la planification d'un groupe (Hensley, 2002; Knight 2000), le rapport d'observation d'habiletés d'intervention (O'Halloran et

McCarney, 2004), la construction d'un portfolio (Fitch, Peet, Glover Reed et Tolman, 2008) ou la rédaction d'un journal de bord (Hensley, 2002). Dans leur étude canadienne, McNicoll et Lindsay (2002) observent des modes d'évaluation qui sont semblables et ils ajoutent à la liste précédente, comme objets possibles d'évaluation, les présentations verbales, l'animation de groupe et la participation en classe.

Quelles que soient les méthodes d'évaluation retenues, il faut éviter de placer les étudiants en situation d'inconfort en portant un jugement sur leur participation à un groupe expérientiel réalisé en classe. Lorsqu'un étudiant accepte d'être membre d'un « groupe simulé », il a le droit de choisir ce qu'il veut ou non révéler à l'intérieur de ce groupe; ainsi, l'évaluation ne doit pas porter sur la qualité de sa participation à ce groupe en tant que membre (Hensley, 2002). En outre, si l'enseignant agit comme animateur du groupe, il doit éviter de se placer dans une double relation avec les étudiants, en devenant à la fois formateur et thérapeute (Hensley, 2002; Riva et Korinek, 2004). Ces deux situations relèvent de considérations éthiques.

La contribution des nouvelles technologies à l'enseignement

Cet examen de la formation en intervention de groupe serait incomplet si les enjeux reliés aux nouvelles technologies sur l'intervention de groupe et sur l'enseignement n'étaient pas abordés. En effet, la démocratisation de l'ordinateur et d'Internet a amené des changements dans l'intervention de groupe. Aujourd'hui, les groupes en ligne sont de plus en plus utilisés pour atteindre des populations marginalisées, isolées géographiquement ou ayant une mobilité réduite. Il se dessine alors un nouvel objectif lié à la formation, celui d'augmenter les connaissances et les habiletés des étudiants quant aux groupes en ligne (Abell et Galinsky, 2002). Il est important de cerner les spécificités de ce type de groupe et de développer des compétences pour agir dans ce nouveau contexte d'intervention. À cet égard, Abell et Galinsky (2002) ont développé un cours portant spécifiquement sur ce contexte d'intervention. Ce cours inclut des lectures, des discussions et des exercices sur les groupes en ligne. Les étudiants sont appelés à expérimenter différentes modalités : forum où ils envoient

diachroniquement des messages; espaces de discussion (*chat room*) où ils interagissent en direct les uns avec les autres, liste d'abonnés (*listserver*) où ils peuvent écrire des messages au groupe en entier ou à un membre en particulier.

Le groupe virtuel peut constituer en lui-même un contexte d'enseignement de l'intervention de groupe. Cet outil pédagogique comporte à la fois des avantages et des inconvénients. Kreuger et Stretch (2000) prétendent que cette technologie réduit les communications interpersonnelles en face à face; les étudiants ont moins d'occasions de pratiquer le savoir-être, composante indispensable en intervention de groupe. De plus, les étudiants ont parfois de la difficulté à suivre les avancées technologiques. D'un autre côté, O'Hallaran et McCarney (2004) mentionnent que les notions théoriques peuvent très bien s'enseigner par le biais d'un support informatique, tel que WebCT. Macgowan et Beaulaurier (2005) soulignent que l'avancement de la technologie peut favoriser l'enseignement des habiletés d'intervention. Internet rend possible l'accès à plusieurs vidéos et certains logiciels permettent maintenant de faire du montage de séquences en y introduisant du contenu théorique. Ainsi, une vidéo montrant une situation de groupe peut être présentée et les étudiants peuvent avoir accès aux commentaires de l'enseignant (ex. : sur les habiletés d'intervention, sur les lacunes d'une intervention et sur les répercussions dans le groupe). La vidéo peut aussi être réalisée dans la classe avec les étudiants et mise en ligne ou distribuée aux étudiants en format CD. La vidéo peut également servir aux étudiants pour analyser leurs propres interventions. Grâce aux logiciels actuellement accessibles, les étudiants peuvent inscrire leurs commentaires directement sur la vidéo et la comparer avec des exemples fournis par l'enseignant. En comparant les vidéos au fil du temps, ils peuvent constater les progrès qu'ils accomplissent. Fitch et ses collègues (2008) voient dans l'accès à l'ordinateur et à Internet une occasion pour les étudiants de pouvoir bâtir un portfolio électronique. Le portfolio est un outil qui favorise l'intégration de la théorie, stimule la réflexion et facilite l'apprentissage de l'intervention tout en contribuant au développement

de l'identité professionnelle. Par ailleurs, il existe différents types de portfolio. Il y a les portfolios d'évaluation où l'étudiant rassemble ses travaux, les portfolios qui contiennent les réflexions, les portfolios utilisés pour établir un dialogue avec l'enseignant et les autres étudiants, les portfolios structurés en fonction des objectifs ou du contenu d'un cours et le portfolio professionnel qui consigne les réalisations de l'étudiant et pouvant être utilisé comme complément au curriculum vitae. Selon Fitch et ses collègues, du point de vue des étudiants, le portfolio est utile pour l'intégration de la matière et le développement des compétences.

3. Commentaires et conclusion

À l'examen des principales tendances actuelles concernant la formation en intervention de groupe et en comparaison avec des expériences d'enseignement et de formation décrites antérieurement (Douglas, 1978; Berteau et Martel, 1990; Berger, 1996), on constate que certaines dimensions tendent à évoluer alors que d'autres demeurent plutôt stables. D'une part, les concepts et les connaissances liés à l'intervention de groupe demeurent stables. Les étudiants doivent connaître les concepts inhérents à l'intervention de groupe, par exemple les normes et les rôles. Ils doivent aussi connaître et être en mesure de déterminer les étapes, les dynamiques et les processus de groupe. Les stratégies pédagogiques plus traditionnelles pour enseigner les savoirs et les savoir-faire aux étudiants sont encore largement utilisées. Ainsi, les lectures, les exposés magistraux, les vidéos, l'utilisation du groupe-classe et les groupes expérientiels font toujours consensus. On retrouve la même situation en lien avec les méthodes d'évaluation des étudiants, domaine où peu de nouveautés sont répertoriées. En ce sens, les examens, les travaux sur des cas, sur la planification d'un groupe, sur une expérimentation vécue en classe sont largement prisés.

Bien que les savoirs enseignés aux étudiants demeurent relativement stables, certains thèmes sont actuellement en émergence et doivent être inclus de façon plus systématique dans les programmes de formation en intervention de groupe offerts aux étudiants. Il s'agit des enjeux éthiques reliés à l'intervention, des

différences culturelles et de la forte tendance à faire reposer les enseignements offerts aux élèves sur les données probantes. De plus, si les groupes expérientiels en classe ne sont pas nouveaux, les auteurs proposent de nouvelles façons de mettre en place ces groupes afin que ceux-ci soient les plus profitables possible aux étudiants, tels les modèles du *2-FB* d'Hensley (2002) et du *reflecting team* de Cox et ses collègues (2003). Par ailleurs, l'avènement des nouvelles technologies change les contextes d'intervention sur le terrain pour les praticiens et les façons d'enseigner l'intervention de groupe aux étudiants. Ainsi, les groupes en ligne constituent une réalité appelée à devenir de plus en plus courante. Les ordinateurs sont un outil de travail efficace pour apprendre l'intervention de groupe, par le biais de logiciels permettant de travailler sur des vidéos ou parce qu'ils permettent aux étudiants de créer leur portfolio électronique. Malgré le potentiel de ces différentes stratégies, notons que l'évaluation de leur efficacité reste à faire pour la plupart d'entre elles.

Les plus récentes tendances en enseignement de l'intervention de groupe offrent donc plusieurs possibilités, mais aussi des défis aux formateurs et aux praticiens. En effet, l'intervention de groupe devra, à l'avenir, s'appuyer de plus en plus sur des données probantes et prendre en considération les différences culturelles ainsi que les enjeux éthiques reliés à l'intervention. Un autre défi consiste à améliorer la collaboration entre les milieux de formation et les milieux de pratique dans une optique d'amélioration de la formation sur le terrain offerte aux étudiants. Un défi plus spécifique de la réalité québécoise consisterait à mieux documenter l'évolution, les expériences et les enjeux de la formation en intervention de groupe. Enfin, l'adaptation des nouvelles stratégies d'enseignement à des classes plus nombreuses, aspect moins abordé dans les écrits, est un autre défi qui attend néanmoins les formateurs.

À la lumière de ce qui précède, il convient de souligner à nouveau l'importance et la pertinence d'accorder une place à l'intervention de groupe dans les curriculums des programmes de formation en service social. En effet, les compétences acquises par les étudiants

pendant leur formation leur serviront à animer de façon adéquate et à mener à bien une intervention de groupe. Ces compétences leur seront également utiles dans une diversité de situations qui se présentent dans les milieux de pratique. Elles seront nécessaires, par exemple, lorsque le travailleur social sera appelé à travailler en équipe sur différents projets, lorsqu'il prendra part aux réunions d'équipe et lorsqu'il travaillera en contexte de multidisciplinarité. La formation gagnerait d'ailleurs à faire plus de liens avec ces deux thèmes. En bref, l'enseignement de l'intervention de groupe s'avère pertinent et d'actualité puisqu'il fournit aux étudiants les outils nécessaires qui leur permettront d'être mieux préparés à aborder différentes problématiques et à œuvrer dans différents milieux de pratiques au sein desquels ils seront appelés à évoluer.

Descripteurs :

Service social des groupes - Étude et enseignement (Universitaire) // Savoir-faire // Apprentissage - Évaluation // Étudiants - Évaluation // Tests et mesures en éducation

Social group work - Study and teaching // Know-how // Learning evaluation // Student evaluation // Educational tests and measurements

Références

- Abell, M. L., & Galinsky, M. J. (2002). Introducing students to computer-based group work practice. *Journal of Social Work Education, 38* (1), 39-54.
- Anderson, R. D., & Price, G. E. (2001). Experiential groups in counselor education: Students attitudes and instructor participation. *Counselor Education & Supervision, 41* (2), 111-119.
- Armstrong, S. A., & Berg, R. C. (2005). Demonstrating group process using 12 angry men. *Journal for Specialists in Group Work, 30* (2), 135-144.
- ASGW. (2000). *Professional standards for the training of group workers*. [En ligne] <http://www.asgw.org/> (page consultée le 5 mai 2009).
- Berger, R. (1996). A comparative analysis of different teaching methods of teaching group work. *Social Work with Groups, 19* (1), 79-89.
- Berteau, G. (2006). *La pratique de l'intervention de groupe. Perceptions, stratégies et enjeux*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Berteau, G., et Martel, P. (1990). Programme de perfectionnement en service social des groupes. *Intervention, 85*, 73-83.
- Birnbaum, M. L., & Auerbach, C. (1994). Group work in graduate social work education: The price of neglect. *Journal of Social Work Education, 30* (3), 225-235.
- Birnbaum, M. L., & Wayne, J. (2000). Group work in foundation generalist education: The necessity for curriculum change. *Journal of Social Work Education, 36* (2), 347-356.
- Chovanec, M. (2008). Innovations applied to the classroom for involuntary groups: Implications for social work education. *Journal of Teaching in Social Work, 28* (1/2), 209-225.
- Clements, J. (2006). The impact of classroom and field learning on student understanding of social work practice with groups. *Dissertation Abstracts, 67* (07), AAT 3223900.
- Clements, J. A. (2008). Social work students' perceived knowledge of and preparation for group-work practice. *Social Work with Groups, 31* (3/4), 329-346.
- Cohen, C. S., & Wayne, J. (2009). Field Instruction. In A. Gitterman & R. Salmon (Eds). *Encyclopedia of Social Work with Groups*: 123-125. New York: Routledge.
- Cox, J. A., Banez, L., Hawley, L. D., & Mostade, J. (2003). Use of the reflecting team process in the training of group workers. *Journal for Specialists in Group Work, 28* (2), 89-105.
- Dennison, S. (2005). Enhancing the integration of group theory with practice: A five-part teaching strategy. *Journal of Baccalaureate Social Work, 10* (2), 53-69.

- Douglas, T. (1978). A model for teaching group work. In N. McCangan (Ed.). *Group work: Learning and practice*: 73-81. London: George Allen.
- Fitch, D., Peet, M., Glover Reed, B., & Tolman, R. (2008). The use of eportfolios in evaluating the curriculum and the student learning. *Journal of Social Work Education, 44* (3), 37-53.
- Furr, S. R., & Barret, B. (2000). Teaching group counseling skills: Problems and solutions. *Counselor Education & Supervision, 40* (2), 94-105.
- Goodman, H. (2006). Organizational insight and the education of advanced group work practitioners. *Social Work with Groups, 29* (2/3), 91-106.
- Guth, L. J., & McDonnell, K. A. (2004). Designing class activities to meet specific core training competencies: A developmental approach. *Journal for Specialists in Group Work, 29* (1), 97-111.
- Hatch, K. D., & McCarthy, C. J. (2003). Challenge course participation as a component of experiential groups for counselors in training. *Journal for Specialists in Group Work, 28* (3), 199-214.
- Hensley, L. G. (2002). Teaching group process and leadership: The two-way fishbowl model. *Journal for Specialists in Group Work, 27* (3), 273-286.
- Homonoff, E. (2008). The heart of social work: Best practitioners rise to challenges in field instruction. *The Clinical Supervisor, 27* (2), 135-169.
- Knight, C. (2000). Critical content on group work for the undergraduate social work practice curriculum. *Journal of Baccalaureate Social Work, 5* (2), 93-111.
- Kreuger, L. W., & Stretch, J. (2000). How hypermodern technology in social work education bites back. *Journal of Social Work Education, 36* (1), 103-114.
- Kurland, R., & Salmon, R. (2002). *Teaching a method course in social work with groups*. Washington, D.C.: Council on Social Work Education.
- Laux, J. M., Smirnoff, J. B., Ritchie, M. H., & Cochrane, W. S. (2007). The effect of type of screening on the satisfaction of students in experiential counseling training groups. *Small Group Research, 38* (2), 289-300.
- Lazar, A. (2007). A full course banquet. *Journal of Teaching in Social Work, 27* (1), 165-179.
- Lenoir, G. S. (2004). Preplanning considerations in teaching group counseling courses: Applying a general framework for conceptualizing PEDAGOGY. *Journal for Specialists in Group Work, 29* (1), 75-85.
- Macgowan, M. J., & Beaulaurier, R. L. (2005). Using qualitative data analysis software in teaching about group work practice. *Journal of Teaching in Social Work, 25* (1/2), 45-56.
- McNicoll, P., & Lindsay, J. (2002). Group work in social work education: The Canadian expérience. *Revue canadienne de service social, 19* (1), 153-166.
- Mumm, A. (2006). Teaching social work students practice skills. *Journal of Teaching in Social Work, 26* (3/4), 71-89.
- O'Halloran, T. M., & McCarney, T. J. (2004). An evaluation of the use of technology as a tool to meet group training standards. *Journal for Specialists in Group Work, 29* (1), 65-74.
- OPTSQ (2006). *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. Montréal : Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec.
- Rondeau, G., Mathieu, R., et Lemay, N. (1999). Analyse comparative des programmes de baccalauréat en travail social au Québec. *Intervention, 110*, 25-34.
- Riva, M. T., & Korinek, L. (2004). Teaching group work: Modeling group leader and member behaviors in the classroom to demonstrate group theory. *Journal for Specialists in Group Work, 29* (1), 55-63.
- Shulman, L. (1999). *The skills of helping: Individuals, families, and groups*. Itasca: F.E. Peacock Publishers.
- Stockton, R., Morran, D. K., & Kruger, K. M. (2004). An overview of current research and best practices for training beginning group leaders. In J. L. DeLucia-Waack, D. A. Gerrity, C. R. Kaloder & M. T. Riva (Eds.), *Handbook of group counselling and psychotherapy*: 65-76. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Strozier, A. L. (1997). Group in social work education: What is being taught? *Social Work with Groups, 20* (1), 65-77.
- Toseland, R. W., & Rivas, R. F. (2009). *An introduction to group work practice* (6th edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Trevithick, P. (2005). The knowledge base of group work and its importance within social work. *Groupwork, 15* (2), 80-107.
- Turcotte, D., & Lindsay, J. (2008). *L'intervention sociale auprès des groupes* (2^e édition). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Wilson, R. F., Rapin, L. S., & Haley-Banez, L. (2004). How teaching group work can be guided by foundational documents: Best practice guidelines, diversity principles, training standards. *Journal for Specialists in Group Work, 29* (1), 19-29.
- Worden, B. (2000). Using fieldwork experience as a tool for teaching: A multi-layered approach. *Groupwork, 12* (3), 56-76.
- Zastrow, C. (2006). *Social work with groups: A comprehensive workbook* (6th edition). Belmont: Thomson Brooks/Cole.

Le portfolio de développement professionnel en travail social : une valeur ajoutée pour la formation pratique à l'UQAR

par

Sacha Genest Dufault, M.S.S., t.s.

Professeur régulier en travail social

Département de psychosociologie et travail social

Université du Québec à Rimouski, campus de Rimouski

Courriel : sacha_genest-dufault@uqar.qc.ca

Eve Bélanger, M.Sc., t.s.

Professeure régulière en travail social

Responsable de la formation pratique

Département de psychosociologie et travail social

Université du Québec à Rimouski, campus de Rimouski

Description of the professional development portfolio used as a pedagogical approach.

Description du portfolio de développement professionnel utilisé comme approche pédagogique à l'UQAR.

À l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), le baccalauréat en travail social a débuté à l'automne 2008. Ce contexte d'implantation pose de nombreux défis quant aux orientations à mettre en place pour développer une structure pédagogique aux visées à la fois théoriques et pratiques. Plusieurs méthodes peuvent être utilisées afin de dynamiser et de consolider un enseignement alliant ces différents axes et permettant un accompagnement de qualité auprès des étudiants. À cet égard, le portfolio de développement professionnel est présentement expérimenté dans le contexte de la formation pratique en travail social à l'UQAR. L'objectif de la présente réflexion est de relater cette première expérience en commençant par une mise en contexte de la formation

Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec.
Numéro 132 (2010.1): 25-35.

universitaire en travail social et par un état des connaissances sur le portfolio et son utilisation dans la discipline. Les principaux objectifs du programme de baccalauréat en travail social de l'UQAR et de la formation pratique seront ensuite rappelés pour mieux décrire l'utilisation actuelle du portfolio. On conclura avec une discussion sur la valeur ajoutée d'une telle approche en relevant les premiers résultats de cette première expérimentation et les limites constatées.

Contexte de la formation universitaire en travail social

Plus que jamais, le travail social se retrouve au carrefour de multiples enjeux politique, institutionnel, législatif, éducatif et aussi éthique. Pensons par exemple au récent projet de loi 21 modifiant le *Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines* qui réserve, ou partage, certains actes professionnels à des disciplines spécifiques (l'évaluation psychosociale pour les travailleurs sociaux par exemple). Au tournant des années 2000, les états généraux de la profession avaient ciblé les principaux enjeux sur l'avenir du travail social, dont celui de la formation. On se questionnait alors sur le niveau de compétence requis pour accéder à la pratique et au titre, sur l'uniformité entre les programmes de formation des universités et sur une meilleure harmonisation entre les différents niveaux (1^{er}, 2^e et 3^e cycles) (Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec, ou Ordre, 1999). Cet enjeu de la formation est en relation directe avec d'autres relevés, comme l'identité et la compétence professionnelles.

À cet égard, les universités jouent un rôle majeur puisqu'elles dispensent les programmes de formation initiale permettant l'accès à la pratique et à l'usage du titre. Les attentes envers ces programmes sont de ce fait élevées, elles contribuent à la formation des futurs professionnels qui devront à la fois disposer de compétences de base générales, mais également être de plus en plus spécialisés (OPTSQ,

1999). Cela est d'autant plus vrai si l'on tient compte de la complexification des problèmes sociaux, des changements majeurs et récurrents dans l'organisation des services sociaux et de santé, du contexte de pratique interdisciplinaire, etc. Suivant ce courant, différentes mesures ont été mises en place par l'Ordre ces dernières années pour faciliter l'atteinte des objectifs inhérents aux programmes universitaires dispensés. On peut penser à la création du *Référentiel de compétences* en 2006 et de la politique de formation continue en 2007, le premier détermine les standards de pratique à atteindre et la seconde permet aux intervenants de s'approprier la poursuite de leur développement professionnel.

D'un autre côté, divers facteurs rendent plus difficile l'offre d'une formation de qualité et personnalisée en travail social. On peut nommer ici les transformations des universités qui sont progressivement orientées vers une logique de performance, de rendement et de rationalisation. Le projet de loi 38 sur la gouvernance des universités pourrait accentuer ces transformations. On y propose la participation majoritaire de gestionnaires externes, provenant surtout du secteur privé, dans l'administration, ce qui risque d'accroître ce mouvement de privatisation et la présence d'un rationnel d'entreprise à but lucratif (Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, 2009). Il peut en résulter un appauvrissement de ces institutions et une dévalorisation de l'enseignement au profit de la recherche, plus lucrative, ou encore l'augmentation de la taille des groupes-classes. Ces conditions ne facilitent pas la formation dispensée. En travail social, la qualité des programmes de formation est notamment évaluée par le bureau d'agrément de l'Association canadienne pour la formation en travail social (ACFTS). Différents facteurs de qualité des programmes sont établis comme la cohérence, la manière de prendre en compte la diversité des réalités, la disponibilité et la qualité des ressources nécessaires à l'atteinte des objectifs du programme (ex. : le nombre de professeurs) (ACFTS, 2009). On peut penser que d'autres facteurs entrent en jeu comme la personnalisation de l'accompagnement aux divers profils étudiants (temps partiel, travailleurs adultes, techniciens, étudiants à distance, étudiants étrangers), le développement des

compétences de base de la profession, l'intégration des savoirs théorique et pratique; la responsabilisation quant au développement professionnel et l'émergence d'une réflexivité et d'un esprit critique chez les futurs professionnels, etc.

On constate ainsi qu'il n'est pas toujours aisé pour les étudiants et futurs professionnels de devenir travailleurs sociaux. Un réel défi pédagogique est lancé aux formateurs, qu'ils soient universitaires, des différents milieux de pratique ou encore de l'Ordre. Sans en faire une panacée, le portfolio de développement professionnel est une avenue originale et prometteuse afin d'élaborer des pistes de solution concernant plusieurs enjeux relevés dans la formation en travail social (Swigonski, Ward, Mama, Rodgers et Belicose, 2006).

État des connaissances sur le portfolio

Définitions

Un important corpus de connaissances est disponible sur le portfolio¹. Le plus souvent, ces connaissances sont issues des disciplines de l'éducation, de la communication et des sciences infirmières (Swigonski et al., 2006). Le portfolio est à la base un moyen utilisé dans les arts, l'architecture, la photographie et sert à mettre en valeur les œuvres et l'évolution d'une production artistique (Desjardins, 2002). De manière générale et dans sa version académique, le portfolio est une stratégie pédagogique visant à encourager les étudiants à réfléchir, à les mettre en contact avec leur réalité d'apprenant et à évaluer leurs acquis. Plus particulièrement, il regroupe des travaux et des réalisations qui facilitent la réflexivité, l'évaluation personnelle et la présentation authentique de soi (Rosegrant Alvarez et Moxley, 2004). Le portfolio est particulièrement utilisé en éducation, de la maternelle à l'université, donc tant auprès des élèves du primaire et du secondaire que lors de la formation des maîtres (Goupil, Petit et Pallascio, 1998). Différents types de portfolios existent : de présentation (ou de communication), d'évaluation et de développement professionnel (qui se rapproche de celui d'apprentissage) (Gouvernement du Québec, 2002). Ils se distinguent selon leur finalité, soit respectivement de présenter un état des meilleurs travaux réalisés, de démontrer l'atteinte

de compétences ou la réalisation d'objectifs dans un champ donné et de documenter une trajectoire d'apprentissage, et d'y porter un regard réflexif. C'est ce dernier type (de développement professionnel) qui est retenu pour la formation pratique du programme d'enseignement en travail social à l'UQAR et pour la présente réflexion, en raison de ses visées essentiellement formatives.

Motifs d'utilisation

La raison sous-jacente à l'utilisation du portfolio s'inscrit dans une perspective cognitive et constructiviste de la formation où l'on reconnaît, de plus en plus, la valeur importante de l'engagement des sujets (ex. : les étudiants) dans la construction de leurs apprentissages ou encore dans l'exercice de leurs pratiques (Goupil et al., 1998; Rosegrant Alvarez et Moxley, 2004). Cette reconnaissance accrue de l'engagement actif des sujets est qualifiée de tournant réflexif par Schön (1996). En ce sens, le processus de formation est une coconstruction de sens entre les membres d'un groupe (enseignants et étudiants) et le portfolio s'avère un outil idéal à cet effet. Desjardins (2002) l'illustre ainsi :

« On peut comparer l'élaboration d'un portfolio professionnel à la confection d'une courtepointe. Des carrés de tissu de toutes sortes sont assemblés dans le but de former un ou des motifs. Il en résulte une œuvre d'art unique, le fruit d'un travail continu et de longue haleine, et de la collaboration d'autres personnes. De la même façon, l'élaboration du portfolio permet de créer des liens entre ses différents apprentissages et ses objectifs de formation (2002 : 9). »

Selon les contextes, le portfolio offre différentes utilités que l'on peut distinguer selon le point de vue des étudiants et des programmes de formation. Pour les étudiants, deux grands types d'utilité sont relevés, soit l'instruction, en promouvant un retour sur les apprentissages, et l'évaluation en préservant une trace de ce qu'ils connaissent et ce qu'ils sont en mesure de faire (Swigonski et al., 2006). Il peut aussi permettre de témoigner d'une intégration des différents savoirs, d'apprendre à tisser des liens entre les objectifs de la formation et les réalisations, et refléter le cheminement et l'identité professionnelle en construction (Desjardins, 2002; Doyon et Desjardins, 2004).

À cela s'ajoutent le développement de la capacité des étudiants à adopter une posture réflexive et métacognitive et leur préparation à la recherche d'emploi et au placement (Graham et Megarry, 2005; Rosegrant Alvarez et Moxley, 2004; Swigonski et al., 2006). Le portfolio est aussi autobiographique dans la mesure où il permet aux étudiants de s'interpréter, de se penser (Goupil et al., 1998; Graham et Megarry, 2005), de se projeter dans l'avenir. En ce sens, il n'est pas une fin en soi, c'est une voie facilitant le développement professionnel (Swigonski et al., 2006).

Il est à la fois un processus, un produit et un outil (Rosegrant Alvarez et Moxley, 2004). En plus des compétences générées par l'élaboration individuelle du portfolio (autoévaluation, réflexivité, etc.), sa réalisation en petit groupe est un processus qui peut stimuler les échanges et faire émerger un climat d'aide mutuelle propice au développement professionnel des étudiants, dans une logique d'apprentissage par les pairs (Graham et Megarry, 2005). Dans la même veine, le processus de partage des portfolios peut permettre aux étudiants de se faire connaître publiquement auprès de membres d'une même communauté d'appartenance (étudiants, professeurs, stagiaires, superviseurs, employeurs, professionnels, etc.). C'est un produit et un outil de référence pour documenter une période d'apprentissage intense, des expériences significatives et des développements personnels et professionnels marquants. C'est une ressource à laquelle l'auteur peut retourner pour susciter les prises de conscience, surtout dans des périodes de changements personnels importants où le retour sur ses expériences passées est pertinent quant à ses choix de vie et de carrière (Rosegrant Alvarez et Moxley, 2004).

Pour les programmes de formation, le portfolio ouvre la possibilité d'évaluer qualitativement les acquis et les compétences des étudiants, au-delà des résultats cumulatifs à des examens et des travaux (Jalbert, 1997; Rosegrant Alvarez et Moxley, 2004). Goupil et al. (1998) qualifient d'« authentique » ce type d'évaluation, car il s'appuie sur des situations réelles d'apprentissage dans une logique d'évaluation plus formative que normative. De plus, le processus d'évaluation peut se dérouler en continu sur

plusieurs niveaux de formation (baccalauréat, maîtrise, etc.). Son utilisation invite à une approche globale ou holistique de la compréhension du développement de chacun des étudiants et à mieux les connaître, conditions de base à un enseignement personnalisé. Les milieux de formation peuvent mieux comprendre la structure et le contenu du programme et l'expérience générale d'apprentissage qu'ils offrent à partir du point de vue des étudiants eux-mêmes. En somme, le portfolio leur permet de s'autoévaluer (forces, points faibles), de réfléchir pour accroître l'efficacité de leurs actions et d'évaluer leurs résultats, le tout en établissant un réel dialogue entre le programme et les étudiants (Rosegrant Alvarez et Moxley, 2004).

Organisation et mise en œuvre

Il existe différentes manières d'organiser la forme et le contenu du portfolio et de le mettre en œuvre. Il est généralement fait sur support informatique à l'aide d'un CD ou sur un site web. Selon Cooper et Love (2002, dans Swigonski et al., 2006), la version imprimée est plus facile à assembler au départ, alors que le format électronique suppose que les étudiants possèdent certaines habiletés de base en informatique. Toutefois, ce format facilite ensuite sa reproduction, son édition, son transport et sa présentation (Swigonski et al., 2006). De plus, le portfolio doit être facile à consulter et permettre l'ajout de documents en tout temps (ex. : cartable, pochette, enveloppes). Il peut aussi être personnalisé par les étudiants qui sont invités à faire preuve de créativité et d'originalité. Son contenu doit être structuré, clair et complet. Il peut inclure des documents sous diverses formes : textes, photos, dessins, documents audio et vidéo, etc. Il débute le plus souvent par une table des matières et par une introduction dans laquelle l'étudiant présente l'organisation de son portfolio mais aussi sa démarche personnelle et professionnelle. Par la suite, on retrouve différents éléments demandés à tous les étudiants et un espace pour tout document pertinent que souhaiterait ajouter l'étudiant. Cet équilibre entre les éléments obligatoires et ceux relevant des étudiants assure un minimum d'uniformité entre les portfolios et rend possible une évaluation juste et équitable. Cette latitude laisse aussi la possibilité aux étudiants de s'approprier leur démarche de formation et

de présenter des résultats à leur image. Pour ce qui est des éléments imposés, le document central de la plupart des modèles est une réflexion narrative à partir de thèmes suggérés. Dans leur application du portfolio auprès d'étudiants diplômés en travail social, Rosegrant Alvarez et Moxley (2004) demandent la réalisation d'un texte d'analyse et de synthèse de 25 à 30 pages, ce qui est assez fidèle à ce qui est demandé habituellement dans les portfolios, plus particulièrement en travail social. Les autres documents que les étudiants peuvent ajouter dans les portfolios sont diversifiés, mais ils doivent toujours être pertinents pour le développement professionnel. Lorsque de tels documents sont joints, ils doivent être présentés au gré de l'étudiant ou à l'aide d'une fiche d'entrée qui peut inclure la pertinence de cet ajout, une courte description, une énumération des compétences ciblées, etc. (Desjardins, 2002). Ces documents peuvent être des travaux universitaires, des outils provenant des expériences cliniques, des exemples d'écrits, de dessins ou de photographies, des résumés de lecture, des listes d'ouvrages à consulter, des travaux de laboratoire, des lettres de recommandation, des journaux de bord, des extraits audio ou vidéo reliés aux exercices cliniques, un curriculum vitae, des évaluations, etc. (Doyon et Desjardins, 2004; Goupil et al., 1998; Rosegrant Alvarez et Moxley, 2004; Swigonski et al., 2006). Concernant d'autres applications possibles en travail social, on peut se référer au livre de Cournoyer et Stanley (2002) qui est un guide détaillé indiquant toute une procédure pour planifier, évaluer et documenter le portfolio en travail social.

Utilisation dans les programmes de formation en travail social

Les protocoles d'utilisation du portfolio dans les programmes de formation universitaire sont multiples. Cette approche semble le plus souvent utilisée dans un seul cours à la fois, comme une stratégie pédagogique parmi d'autres. Par exemple, au Québec, des programmes universitaires en enseignement le demandent en fin de programme afin de permettre aux étudiants de se préparer aux entrevues d'emploi. Pour sa part, le portfolio de développement professionnel est même une mesure obligatoire du ministère de l'Éducation

au Nouveau-Brunswick qui l'a inclus dans sa politique d'évaluation du personnel enseignant (Doyon et Desjardins, 2004). En ce qui concerne l'utilisation spécifique du portfolio dans les programmes de travail social, peu d'écrits rapportent de telles expériences. Deux initiatives ont été repérées au Québec. Le portfolio semble ainsi utilisé à l'Université du Québec à Montréal en début de formation pour aider les étudiants à cerner leurs motivations à entreprendre des études universitaires, à préciser leur choix professionnel, à cibler les événements clés de leur parcours personnel et professionnel, à nommer leurs attitudes personnelles reliées à la pratique du travail social ou encore à analyser leurs interventions et à dégager leur vision de la profession (Gusew, 2009; Gusew et Berteau, 2010; Gusew et Desmarais, 2009). L'utilisation du portfolio (d'évaluation dans ce cas-ci) dans une logique de programme semble en application à l'Université du Québec à Chicoutimi. Il est utilisé lorsqu'un étudiant souhaite qu'un stage de formation pratique soit crédité, il peut alors démontrer qu'il a déjà acquis les savoirs et les compétences impliqués (Carignan, 2009). Sinon quelques expériences aux États-Unis retiennent l'attention, dont une qui présente un intérêt particulier.

Rosegrant Alvarez et Moxley (2004) rapportent leur expérience auprès de trois cohortes d'étudiants diplômés en travail social. S'appuyant sur leurs propres expériences positives d'utilisation du portfolio dans leur pratique professionnelle, ces auteurs ont contribué à son implantation dans leur programme de formation à la maîtrise. Les étudiants doivent constituer un portfolio durant toutes leurs études de 2^e cycle. Au-delà de leur modèle de portfolio qui a été cité en exemple précédemment, le processus et les critères d'évaluation mis en place sont forts intéressants. Le processus développé implique d'abord que chacun des portfolios soit évalué collectivement par tous les membres du programme qui se réunissent à cet effet quelques jours avant la fin de chaque année universitaire. Les commentaires sont ensuite mis en commun et tous les étudiants reçoivent les évaluations générales portant sur l'ensemble du groupe, mais aussi des commentaires spécifiques sur leur portfolio. En plus de ce processus d'évaluation plus officiel que collégial, une activité annuelle est organisée

autour du thème de partage et de célébration des portfolios. C'est en quelque sorte le point culminant de l'année. Juste avant la période de remise des diplômes, tous les étudiants (de leur programme et d'autres disciplines), les professeurs, les superviseurs et les responsables de programme se réunissent dans une grande salle et échangent à partir des portfolios qui sont tous accessibles. Cet événement à caractère festif prend donc la forme d'une évaluation informelle par les pairs. Tous peuvent y aller de leurs commentaires sur les portfolios présentés et les étudiants concernés ont pour leur part un espace pour partager une vision de leur démarche de formation.

En ce qui concerne les critères d'évaluation employés, on retrouve : 1) l'exhaustivité – la présence d'éléments de tous les cours mais aussi des expériences cliniques; 2) l'intégration – la démonstration des liens entre les compétences développées et celles visées initialement par le programme de formation; 3) une approche évaluative – des expériences cliniques, de la trajectoire d'apprentissage, des forces et des limites de chacun; 4) l'organisation et la présentation professionnelles – la présence des éléments demandés et la clarté du document; et 5) la présentation d'un contenu personnalisé – l'aspect créatif, l'ajout de documents originaux comme des photos, des œuvres. En complément, l'aspect narratif est évalué en plus sur le degré et la manière avec lesquels les étudiants incluent leurs expériences professionnelles de formation et expriment leurs intérêts pour la pratique, de même que ce qui les distingue en tant que travailleurs sociaux. Au sujet des résultats, les auteurs relèvent l'allongement du travail de réflexion qui était initialement de 10-15 pages à un travail de 25-30 pages à la demande des étudiants qui souhaitaient approfondir leur réflexion. Le portfolio a aussi fait ses preuves concernant le processus de recherche d'emploi des étudiants en offrant une documentation concrète des compétences acquises. Au final, bien que la qualité et le contenu des portfolios soient variés, ces auteurs confirment que la méthode a prouvé son efficacité pour l'évaluation individuelle, mais aussi pour l'évaluation des groupes et des programmes. Ils concluent enfin sur différentes considérations concernant l'utilisation du portfolio dans la formation en

travail social et dans l'évaluation du programme (révision du contenu de certains cours, du nombre de crédits par cours, détermination ou reformulation des compétences recherchées); la place accordée au portfolio dans la séquence de la formation (en continu, seulement à la fin) et les enjeux de son utilisation pour les étudiants (degré de révélation de soi, partage authentique au sujet de collègues ou de professeurs) (Rosegrant Alvarez et Moxley, 2004).

Cette expérience originale d'implantation tend à confirmer la valeur ajoutée de l'utilisation du portfolio eu égard aux enjeux de la formation contemporaine en travail social mentionnés en introduction. De manière originale et avec les mêmes considérations pédagogiques, le portfolio de développement professionnel est mis à l'essai dans le cadre de la formation pratique à l'UQAR.

Le contexte d'utilisation du portfolio dans le cadre de la formation en travail social à l'UQAR

Le programme général

Depuis l'automne 2008, l'Université du Québec à Rimouski offre un programme de baccalauréat en travail social à plus d'une centaine d'étudiants répartis sur trois années, tant au campus de Rimouski qu'à Gaspé². De manière générale, le programme offert présente la même structure que la plupart des autres baccalauréats en travail social au Québec. L'objectif du programme est de former des travailleurs sociaux réflexifs et critiques qui orientent leurs analyses et leurs interventions sur l'interaction entre l'individu et son environnement, dans une perspective de changement social. Le programme s'articule autour de trois axes interreliés : théorique (éléments d'analyse, différentes problématiques), méthodologique (approches, modèles) et pratique (milieux de pratique, stages), et comprend la formation aux différentes méthodologies de l'intervention préconisées en travail social, soit celles auprès des individus, des familles, des groupes et des collectivités.

La formation pratique

Une spécificité du programme est que toute la dernière année est réservée à la formation pratique. Cette année se scinde donc en deux

stages de 420 heures par trimestre, à raison de quatre jours par semaine, idéalement dans la même organisation. En cours de trimestre, des rencontres de groupe d'une journée, animées par deux professeurs, sont menées chaque mois sous forme de séminaires de stage à l'Université. Un autre élément distinctif est l'obligation pour les étudiants d'aborder les trois méthodologies de l'intervention dans chacun des stages (individuelle, groupe, collective). Ce programme prend la forme d'une majeure et de deux mineures, dont la répartition varie selon les contextes de pratique et les intérêts des étudiants. La première expérimentation présentée ici se fait auprès de tous les étudiants de la première cohorte de finissants en travail social, soit les 19 étudiants de troisième année qui font actuellement leur stage dans différents milieux de pratique. L'an prochain, 45 étudiants seront engagés dans cette démarche. L'expérimentation est menée par les deux professeurs de stage.

L'idée d'utiliser le portfolio vient de la volonté d'offrir une expérience de formation pratique qui soit la plus personnalisée possible tout en permettant une intégration de la théorie et de la pratique par le biais de la réflexion dans l'action. Les expériences antérieures des professeurs de stage avaient permis de juger de l'intérêt du portfolio, particulièrement en ce qui concerne la documentation d'une démarche d'apprentissage, l'utilité du document de référence qui en résulte, mais aussi la possibilité de réaliser des évaluations formatives et qualitatives. Le portfolio est au cœur du processus d'évaluation dans le contexte de la formation pratique présentée ici. Par exemple, pour le volet stage, un contrat pédagogique comprenant une série d'objectifs généraux et spécifiques préétablis est utilisé pour l'évaluation de chaque trimestre. Les étudiants doivent personnaliser leur contrat en ajoutant, au besoin, des objectifs et en précisant les moyens, les indicateurs de réussite et les échéanciers prescrits. En ce qui a trait aux séminaires, le portfolio est une manière de témoigner des objectifs, soit d'échanger avec les autres étudiants sur l'expérience de stage et les situations cliniques rencontrées; de prendre un recul critique avec le milieu de stage et les interventions réalisées; de faciliter le processus d'intégration entre la théorie et la pratique à partir de

situations ou de problèmes concrets tirés des expériences de stage et de l'expérimentation en classe; de réfléchir sur les enjeux éthiques rencontrés en intervention et d'élaborer un projet de développement professionnel. Le portfolio proposé ici est pensé en ce sens.

Contexte de réalisation

Dès le début de la démarche de stage, le principe du portfolio est expliqué à la fois aux étudiants et aux superviseurs. En effet, ces derniers sont impliqués et collaborent de près à la mise en œuvre de cet outil, tant par le partage de leurs savoirs en supervision que dans les différentes évaluations de stage effectuées (mi-stage, fin de stage, contrat pédagogique, journal de bord, etc.). Il est d'entrée de jeu précisé que le choix des informations qui sont ou non révélées revient aux étudiants. Ces derniers sont invités à faire des réflexions très personnelles, mais doivent se sentir à l'aise avec ce qu'ils présenteront aux autres et aux professeurs. Si, le cas échéant, un étudiant vit des difficultés avec des informations qui peuvent être éprouvantes pour lui, il est invité à s'adresser aux professeurs en tout temps ou encore à ses collègues. Une version imprimée est privilégiée pour le moment compte tenu du caractère exploratoire de la démarche et du travail préalable de conception nécessaire à une version électronique. Il est précisé que le même portfolio porte sur la démarche des deux trimestres de stage. Une première liste structurée des documents à réaliser est proposée aux étudiants au début du trimestre d'automne. Cette liste sert de base au trimestre d'hiver où les éléments à ajouter sont spécifiés dans la nouvelle liste actualisée. Voici les éléments demandés pour la version à présenter en fin d'année :

- Table des matières actualisée;
- Une introduction générale (deux pages) où les étudiants doivent se présenter (intérêts, expériences, vision du travail social, etc.) et exposer les différentes sections composant le portfolio;
- Récit de formation;
- Contrat pédagogique des stages 1 et 2;
- Travail d'analyse du milieu de stage;

- Exemple d'outils cliniques – vignette clinique et évaluation psychosociale ou plan d'intervention;
- Deux réflexions critiques des séminaires;
- Tout document qui leur apparaît pertinent pour les séminaires ou le stage (1 et 2) et justification;
- Rapports d'évaluation pour stage 1 et 2 – mi-stage et fin de stage (retour sur les acquis en stage, etc.);
- Plan de perfectionnement.

Des différents documents mentionnés, le projet de développement professionnel s'avère central dans le portfolio. Il a pour but de permettre aux étudiants de prendre conscience de leur démarche générale de développement en tant que futurs professionnels. Ainsi, deux activités sont proposées : un récit de formation et un plan de perfectionnement. Le récit de formation (huit à dix pages) vise à jeter un regard rétrospectif et critique sur sa trajectoire « d'apprenant ». En narrant son histoire, l'étudiant est en mesure de prendre un recul sur ses motivations personnelles d'être un aidant. Cela lui permet également de réaliser un bilan professionnel de ses acquis et des aspects à travailler. De ce fait, il était suggéré aux étudiants de développer au moins les dimensions suivantes :

- Ce qui les a amenés à vouloir aider les autres, à être en relation d'aide (ex. : expériences de vie);
- Ce qui les a conduits au travail social (ex. : comment ils ont connu cette discipline);
- Ce qui les a motivés à suivre un programme de baccalauréat (ex. : ce qu'ils voulaient venir y chercher);
- Ce qu'ils ont appris au baccalauréat (reprendre et mettre en contexte les éléments importants d'au moins cinq cours du baccalauréat, ex. : travaux, activités);
- Ce qui leur manque toujours à la fin du baccalauréat (connaissances, techniques, savoir-être, etc.);
- Quelles ont été leurs expériences marquantes en stage et dans leurs cours;
- Comment ils se situent comme futurs travailleurs sociaux (est-ce qu'ils sont à leur place ? Quelles clientèles, problématiques, approches les intéressent?).

De son côté, le plan de perfectionnement (deux ou trois pages) vise à réfléchir sur les perspectives de développement que les étudiants entrevoient comme futurs travailleurs sociaux et à ce qu'ils s'en approprient la pleine réalisation. Cette section est inspirée de la politique de formation continue de l'Ordre, laquelle leur était d'ailleurs donnée en exemple. À la lumière du récit de formation, du portfolio et de leur trajectoire générale de formation en travail social, les questions suivantes étaient proposées :

- Où se voient-ils comme intervenants dans un an? Dans cinq ans? Dans 10 ans?
- Qu'ont-ils à travailler à court, moyen et long terme?
- Quels sont les moyens concrets qu'ils vont se donner pour y arriver?

En somme, toutes les activités et toutes les réflexions réalisées dans le cadre des séminaires sont consignées dans le portfolio. De plus, à chaque séminaire, des échanges planifiés par les étudiants en petit et grand groupe sont proposés à partir du contenu du portfolio et selon les demandes ou les besoins des membres du groupe. Ces échanges se déroulent sous forme de comités cliniques et sont suivis d'ateliers d'expérimentation où les questions soulevées par les étudiants sont mises en scène. Il existe donc une démarche réflexive individuelle mais aussi de groupe.

Le processus d'évaluation

L'évaluation officielle est effectuée au fur et à mesure de la remise des travaux par les étudiants. Ces travaux leur sont ensuite retournés corrigés pour être incorporés au portfolio. La version complétée du portfolio est ensuite donnée aux professeurs qui évaluent les derniers éléments ajoutés s'il y a lieu et le portfolio dans sa globalité. De plus, une forme d'évaluation informelle a été prévue pour la fin de l'année, à l'instar de l'expérience décrite par Rosegrant Alvarez et Moxley (2004). Le dernier séminaire est mené comme un colloque où les finissants tiennent, notamment, des kiosques dans lesquels ils présentent leur démarche de stage et leur portfolio à leurs collègues de première et deuxième année, mais également à toute la communauté d'appartenance (superviseurs, professeurs, chargés de cours, amis,

étudiants d'autres disciplines, personnel de l'université, employeurs potentiels, etc.). Les échanges qui s'ensuivent prennent ici aussi la forme d'une évaluation par les pairs pour les finissants : ils peuvent être très riches d'informations pour les étudiants qui ne sont pas encore en stage. C'est une forme de passation de savoir et d'expérience entre les finissants et leurs collègues.

Discussion

Les résultats préliminaires de cette expérience semblent démontrer que le portfolio permet effectivement de faciliter l'atteinte des objectifs de formation, mais aussi à l'étudiant de s'engager comme apprenant dans sa formation universitaire en travail social. En effet, les commentaires des étudiants recueillis lors des séminaires et ceux des superviseurs colligés lors des évaluations de mi-stage et de fin de stage permettent de croire que cet outil concerté permet d'enrichir et d'adapter positivement l'accompagnement et les acquis réalisés tout au long de la formation pratique. Plusieurs étudiants confirment la possibilité qu'offre le portfolio de faire un retour sur leurs réalisations et leurs acquis pour ainsi se projeter de façon plus authentique dans le futur. Les observations et les évaluations de chacun des portfolios par les professeurs confirment que le produit final est impressionnant. Ces derniers constatent de visu la créativité des étudiants et l'appropriation de leur démarche. La majorité des portfolios sont ainsi originaux, personnalisés, complets et on y retrouve plusieurs ajouts significatifs d'outils, d'extraits de journaux de bord, d'exemples d'expériences cliniques qui témoignent de leur capacité toujours plus grande d'établir des liens entre la théorie et la pratique et d'intégrer les différents types de savoirs. Le portfolio semble avoir visiblement alimenté les discussions et les comités cliniques réalisés dans le cadre des séminaires. Les étudiants se questionnaient, s'appuyaient et s'entraidaient au fil de leur cheminement. On remarque de plus une accentuation de l'analyse critique et réflexive chez plusieurs, élément incontournable de la raison qui a conduit à l'utilisation de cet outil. Certains portfolios présentent ainsi des textes introspectifs où les étudiants se questionnent sur leur identité professionnelle, sur leurs aspirations dans la

profession et où ils se remettent parfois fondamentalement en question. Plusieurs ont aussi nommé leur désir de conserver leur portfolio précieusement pour leur pratique future, de s'en servir comme un document de référence. Du point de vue des professeurs, cet outil a permis une meilleure connaissance de chacun des étudiants en donnant accès à des réflexions très personnelles parfois difficiles à percevoir autrement. Ce même constat est aussi applicable, selon les professeurs, à un plus grand groupe, puisqu'il permet justement d'établir une proximité avec les étudiants par l'écrit, par la réflexion, par un accompagnement personnalisé de leur démarche.

Concernant les limites relevées, on a relevé une ambiguïté pour certains étudiants devant le travail à réaliser. Cette difficulté à comprendre les consignes peut s'expliquer par l'aspect novateur, inusité, voire dérangeant, de la démarche proposée. L'effort de réflexion sur soi et d'intégration de différents éléments de savoirs et de compétences peut à juste titre rendre la tâche plus malaisée à d'aucuns qui y sont moins habitués. Néanmoins, même s'il importe de respecter le rythme et la personnalité de chacun, il apparaît clair que quiconque veut se construire comme travailleur social ne peut éviter de se remettre en question. Cet aspect fait partie des conditions de base pour suivre attentivement son développement professionnel et même personnel. Comme dans d'autres approches, on remarque la même limite du degré de révélation de soi ou encore d'authenticité dans cette démarche. On ne peut forcer ce processus d'ouverture, on ne peut que l'accompagner.

Conclusion

Toutes les informations disponibles sur le portfolio confirment que cette approche pédagogique a fait ses preuves. Les quelques expériences d'application au travail social relevées ici vont dans le même sens et font entrevoir la valeur ajoutée de l'utilisation du portfolio dans le contexte de la formation à la profession. Cette valeur ajoutée a été largement démontrée jusqu'à maintenant, notamment en matière d'intégration des acquis, d'évaluation formative des compétences, de personnalisation de l'enseignement, etc., et ce, d'autant plus dans le contexte actuel où la formation en

travail social est aux prises avec des enjeux majeurs touchant aux réalités tant individuelles que collectives. L'expérience rapportée ici en lien avec la formation pratique à l'UQAR en est à ses débuts. Plusieurs autres applications seraient aussi possibles, par exemple implanter le portfolio durant tout le programme, le commencer en guise de préparation aux stages ou encore l'utiliser pour la reconnaissance des acquis. Tout comme il serait possible de l'apparier au référentiel de compétences des travailleurs sociaux. À une échelle plus grande, le portfolio recèle un potentiel diversifié. Il peut être utilisé en recherche pour documenter une démarche de travail réflexif. En ce sens, un projet de recherche a d'ailleurs été déposé par les professeurs de stage pour approfondir cette réflexion, recueillir des données probantes et avoir ainsi des assises encore plus solides sur la plus-value d'une telle approche d'enseignement. Le portfolio peut évidemment favoriser de meilleures interventions cliniques dans une perspective centrée sur les forces et pourrait même servir d'outil d'évaluation des compétences dans le présent contexte de mobilité de la main-d'œuvre professionnelle. En somme, le portfolio présente des atouts indéniables pour le travail social et mérite d'être maintenu, développé et perfectionné pour garantir la meilleure formation à la profession.

Descripteurs :

Université du Québec à Rimouski (UQAR) // Service social - Étude et enseignement (Universitaire) // Portfolios en éducation // Apprentissage - Évaluation // Étudiants - Évaluation

Social service - Study and teaching // Portfolios in education // Learning evaluation // Student evaluation

Notes

- 1 L'ensemble des connaissances sur le portfolio présenté est applicable à la plupart des disciplines. Lorsque des spécificités concernent le travail social, elles seront précisées ici.
- 2 Le programme se donne actuellement à partir d'un protocole d'entente concernant l'extension du baccalauréat en travail social de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. La structure de programme est celle de l'UQAT, mais l'application du contenu des cours et le développement des méthodes pédagogiques sont ceux de l'équipe de l'UQAR.

Références

- Bureau d'agrément de l'Association canadienne pour la formation en travail social (2009). *Programme de baccalauréat en travail social. Guide de l'autoévaluation*. Extrait du site de l'Association canadienne pour la formation en travail social le 29 janvier 2010 : http://www.caswe-acfts.ca/fr/Le_Bureau_d_agrement_33.html.
- Carignan, L. (2009). *Guide de présentation du portfolio*. Dans le cadre de la reconnaissance d'expérience professionnelle pour le stage I en travail social (4SVS113). Dans Université du Québec à Chicoutimi. Programme de baccalauréat en travail social. Unité d'enseignement en travail social. Extrait du site de l'unité d'enseignement en travail social le 29 janvier 2010 : www.uqac.ca/.../travail.../guide_presentation_portfolio.pdf.
- Cooper, T., & Love, T. (2002). Online portfolios: issues of assessment & pedagogy [Electronic version]. In ed. P. Jefferey. *Crossing Borders: New Frontiers of Educational Research*. AARE Inc. (Australian Association for Research in Education Inc.) Coldstream, Victoria, West Australia. Available at: <http://www.aare.edu.au/01pap/coo01346.htm>, accessed 2 December 2004.
- Cournoyer, B. R., & Stanley, M. J. (2002). *The social work portfolio: Planning, assessing and documenting lifelong learning in a dynamic profession*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Desjardins, R. (2002). *Le portfolio de développement professionnel continu*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Doyon, A., et Desjardins, R. (2004). Le portfolio de développement professionnel comme outil d'intégration en formation initiale en enseignement, *Vie pédagogique*, 133, 1-4.
- Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (2009). *La fin de l'autonomie et de la collégialité universitaires. Analyse critique du projet de loi 38 sur la gouvernance universitaire*. Mémoire présenté à la Commission de l'éducation le 14 août 2009. Extrait du site de la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université le 29 janvier 2010 : <http://fqppu.org/>.
- Goupil, G., Petit, É.-L., et Pallascio, M.-C. (1998). Le portfolio : un pas vers une évaluation plus « authentique » orientée vers l'acquisition de compétences, *Revue québécoise de psychologie*, 19 (2), 167-181.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Portfolio sur support numérique*. Dans ministère de l'Éducation du Québec. Direction des ressources didactiques. Extrait du site du ministère de l'Éducation du Québec le 29 janvier 2010 : www.mels.gouv.qc.ca/drd/tic/pdf/portfolio.pdf.

- Graham, G., & Megarry, B. (2005). The Social Care Work Portfolio: An Aid to Integrated Learning and Reflection in Social Care Training. *Social Work Education, 24* (7), 769-780.
- Gusew, A. (2009). *Plan de cours. L'exercice du travail social en milieu institutionnel et communautaire – TRS 1030*. Dans Université du Québec à Montréal. École de travail social. Baccalauréat en travail social. Automne 2009. Extrait du site de l'école de travail social de l'Université du Québec à Montréal le 29 janvier 2010 : www.travaillsocial.uqam.ca/.../TRS%201030-10-11-20-30-50%20A09.doc.
- Gusew, A., et Berteau, G. (2010). Le portfolio : un outil favorisant la construction et le développement professionnel de l'apprenant. Dans R. Benoît, C. Verzat, et L. Villeneuve (Dir.). *Accompagner des étudiants*. Belgique : Éditions De Boeck. Chapitre 8.
- Gusew, A., et Desmarais, D. (2009). *Plan de cours. Trajectoire professionnelle et projet de formation – TRS 1117*. Dans Université du Québec à Montréal. École de travail social. Baccalauréat en travail social. Automne 2009. Extrait du site de l'école de travail social de l'Université du Québec à Montréal le 29 janvier 2010 : www.travaillsocial.uqam.ca/.../TRS%201117-30%20D.%20Desmarais%20A09.doc.
- Jalbert, P. (1997). Le « portfolio scolaire » : une autre façon d'évaluer les apprentissages, *Vie pédagogique, 103*, 31-33.
- Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (1999). *Les travailleurs sociaux à l'aube du troisième millénaire. Les états généraux de la profession*. Montréal.
- Rosegrant Alvarez, A., & Moxley, D. P. (2004). The Student Portfolio in Social Work Education. *Journal of Teaching in Social Work, 24* (1/2), 87-103.
- Schön, D. A. (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Swigonski, M., Ward, K., Mama, R. S., Rodgers, J., & Belicose, R. (2006). An Agenda for the Future: Student Portfolios in Social Work Education. *Social Work Education, 25* (8), 812-823.

La collaboration interprofessionnelle : une compétence à superviser en travail social

par

Line Paré, M.s.s., t.s.

UMF Haute-Ville

CSSS de la Vieille-Capitale

Professeure titulaire de clinique

Département de médecine familiale

et de médecine d'urgence

Faculté de médecine

Université Laval

Courriel : line_pare@ssss.gouv.qc.ca

Report from a training and evaluation experience involving social work and nursing interns, and family medicine residents, in a context of interdisciplinarity collaboration at Quebec City's Haute-Ville Family Medicine Unit.

Compte rendu d'une expérience de formation et de supervision de stagiaires en travail social, sciences infirmières et de résidents en médecine familiale dans un contexte de collaboration entre professionnels, à l'Unité de médecine familiale Haute-Ville (Québec).

La collaboration interprofessionnelle fait partie d'une compétence des travailleurs sociaux retenue dans *La grille d'évaluation de la compétence des travailleurs sociaux en CLSC* développée par l'Ordre professionnel (OPTSQ, 1994). Les programmes de formation des 1^{er} et 2^e cycles reconnaissent la valeur de la collaboration en milieux de stage, mais peu de temps est consacré spécifiquement à cette dimension. Elle est prise en compte généralement par le biais de la participation à des discussions en équipes multidisciplinaires. Le superviseur peut ainsi évaluer le fonctionnement du stagiaire au sein de l'équipe, son engagement ainsi que la

qualité de son apport. Mais comment s'assurer de développer les savoirs liés à la collaboration interprofessionnelle en milieux de stage? Et lorsqu'il n'y a pas de réunions officielles, comment pouvons-nous aborder cette dimension avec le stagiaire? Bien que l'étudiant en travail social ait un intérêt marqué au regard des relations interpersonnelles et des interactions avec les différents acteurs du milieu, nous ne pouvons pas d'emblée déduire qu'il possède déjà les habiletés requises pour devenir un bon collaborateur.

Convaincue de l'intérêt de la collaboration en contexte de première ligne, une équipe formée d'une travailleuse sociale, responsable du projet, d'un médecin et d'une infirmière de l'Unité de médecine familiale (UMF)¹ Haute-Ville du Centre de santé et de services sociaux (CSSS) de la Vieille-Capitale, a développé et expérimenté une formation pratique à la collaboration interprofessionnelle. Tout en formant de futurs professionnels capables d'intervenir avec compétences et autonomie dans leur champ de pratique respectif, le stage offre aux stagiaires en travail social, en sciences infirmières et aux résidents en médecine familiale une expérience de travail et de formation à la pratique de la collaboration.

L'article a pour but de présenter ce stage novateur sous l'angle de la supervision de la collaboration. Le contexte dans lequel s'inscrit le projet est résumé ainsi que les particularités de l'UMF comme milieu de stage en première ligne. Par la suite sont décrites les étapes préparatoires à la supervision de la formation pratique à la collaboration interprofessionnelle. Enfin, quelques éléments de l'évaluation sont abordés et discutés en présentant aussi les conditions favorables à la supervision de la collaboration.

Le contexte

Vers la collaboration interprofessionnelle

Devant une plus grande complexité des problématiques et de la réalité des clientèles

Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec.
Numéro 132 (2010.1): 36-43.

vulnérables, l'action d'un seul professionnel est devenue difficile. Au Québec, la révision du cadre d'exercice des professions a permis de redéfinir les rôles professionnels, d'élaborer un processus de partage des décisions et de favoriser la collaboration. Les institutions d'enseignement ont également été invitées à adapter les programmes de formation à ces nouvelles pratiques (Office des professions, 2010; Gouvernement du Québec, 2000; AFISS, 2009). La littérature décrit plusieurs expériences où des étudiants de différentes disciplines apprenaient ensemble la collaboration interprofessionnelle dans divers milieux cliniques en utilisant des modalités pédagogiques variées comme des sessions de formation théorique, des ateliers de discussion sur des situations cliniques réelles ou simulées, etc. (Hammick, Freeth, Koppel, Reeves et Barr, 2007).

Mieux se former pour mieux collaborer

Dans le cadre du Programme de contributions pour les stratégies et les politiques en matière de santé de Santé Canada, la Faculté de médecine, la Faculté des sciences infirmières, l'École de service social de l'Université Laval et le CSSS de la Vieille-Capitale ont réalisé, de juillet 2005 à mars 2008, le *Programme de formation interprofessionnelle pour une pratique en collaboration centrée sur le patient* (FIPCCP). Trois facultés/écoles de sciences de la santé dont la médecine et les sciences infirmières devaient être représentées. Le projet s'intitulait *Le patient au cœur de nos actions : mieux se former pour mieux collaborer*. Il avait pour but de concevoir, d'expérimenter et d'évaluer un programme intégré de formation interprofessionnelle. L'un des volets de ce projet consistait à offrir une formation pratique au travail de collaboration en 1^{re} ligne aux résidents en médecine familiale, aux stagiaires en travail social et en sciences infirmières dans différentes UMF (Paré, Maziade et Pelletier 2007). Le travail social a été choisi comme troisième discipline en raison de sa présence dans la majorité des UMF et de l'expérimentation déjà menée à l'UMF Haute-Ville depuis 2002. Ce volet comprenait trois phases : 1) la préparation du milieu d'accueil destinée aux professionnels pour développer ou consolider leurs compétences au regard de la collaboration et les préparer à devenir des modèles de rôle; 2) la formation des superviseurs pour

connaître le matériel pédagogique destiné aux étudiants² et les particularités de la supervision en collaboration; 3) la formation des stagiaires et des résidents de l'UMF. L'équipe consacrée à ce volet a développé l'ensemble des activités pédagogiques, a offert la formation des phases I et II dans six UMF et a assuré le soutien des superviseurs lors de la phase III.

L'UMF : sa clientèle et ses professionnels

En plus d'être consacrée à l'enseignement des résidents en médecine familiale, l'UMF a la mission d'offrir des soins et des services à une clientèle ambulatoire de tous âges, présentant des problèmes variés. Les 12 UMF affiliées à l'Université Laval sont généralement formées d'au moins dix médecins, d'une ou de deux infirmières, d'un travailleur social ou d'un psychologue. D'autres professionnels en nutrition, en pharmacie, en physiothérapie ou en kinésiologie peuvent aussi faire partie de l'équipe. Selon les besoins, les médecins et les résidents en médecine familiale adressent les patients aux autres professionnels de l'UMF. Alors que les médecins des UMF offrent des services de consultation avec ou sans rendez-vous dans différents sites avec plusieurs équipes (ex. : UMF, CLSC, centre hospitalier, domicile...), les autres professionnels assurent une présence constante à l'UMF.

Les caractéristiques de la clientèle consultant dans ce contexte de première ligne et les réalités cliniques différentes des professionnels exercent des contraintes sur la possibilité de réaliser des réunions d'équipe officielles à l'UMF. Ainsi, la collaboration se réalise par des échanges officiels ou informels avec deux ou plusieurs membres de l'équipe. Les discussions sont principalement ponctuelles, rarement planifiées, sur une base épisodique ou régulière.

La clientèle adressée aux travailleurs sociaux

En travail social, les interventions s'adressent à une clientèle adulte présentant des problèmes psychosociaux à l'origine du trouble de santé ou nuisant au retour à la santé ou à l'efficacité du traitement médical. La clientèle visée présente un problème situationnel avec des symptômes dépressifs ou anxieux. Un suivi de huit à douze rencontres est offert à la clientèle.

Les stages en UMF

Le nombre de résidents varie entre six et vingt-quatre par UMF. Tous les médecins supervisent les résidents. En travail social et en sciences infirmières, le ratio d'un superviseur pour un stagiaire de 1^{er} ou 2^e cycle est habituellement rencontré. Alors que les résidents en médecine familiale terminent les deux dernières années d'une formation de six à sept ans, les stagiaires au 1^{er} cycle en sciences infirmières sont présentes 16 jours sur six semaines, tandis que les stagiaires en travail social sont présents pendant trois mois. Au 2^e cycle, les stages peuvent être plus longs.

Les étapes préparatoires à la supervision de la formation pratique à la collaboration interprofessionnelle

Modèle de rôle en collaboration

La supervision est un processus dynamique contribuant à l'acquisition des connaissances, des habiletés et des attitudes nécessaires au développement de la compétence professionnelle du stagiaire. Ces apprentissages sont définis par un programme de formation, conformément aux exigences de l'ordre professionnel (Villeneuve, 1994; Fournier, 2007). Le stage permet l'intégration du savoir théorique au savoir pratique en vue de favoriser l'évolution de l'autonomie du stagiaire en créant un contexte privilégié au développement de l'identité professionnelle. Celle-ci se construit progressivement à partir de l'appropriation des valeurs de chaque profession (Legault, 2003; Lecomte, 2000). Ainsi, la force de l'identité professionnelle est directement reliée au sentiment d'appartenance à l'idéal professionnel collectif. Si on s'attend à ce que l'étudiant adhère à la culture de sa profession, le superviseur doit évidemment représenter un modèle de rôle (Legault, 1999). Il est reconnu que l'apprentissage est favorisé lorsque les étudiants peuvent observer des modèles de rôle experts et s'inspirer de leurs actions et de leurs réflexions. Les structures organisationnelles et institutionnelles du milieu de stage influenceront également cet apprentissage (Chamberland et Hivon, 2005).

C'est dans cet esprit que, pour offrir des stages intégrant des activités pédagogiques liées à la collaboration interprofessionnelle, il s'avérait

incontournable de préparer les professionnels des UMF (formation des phases I et II) pour qu'ils puissent représenter des modèles de rôle avec l'appui des établissements. D'Amour et Oandasan (2005) affirment que l'attitude d'un superviseur au regard de la formation interprofessionnelle pour une pratique en collaboration est un facteur central pour représenter un modèle de rôle et peut ainsi influencer l'attitude des étudiants.

Planification des stages et des activités

Le projet impliquait que les superviseurs, en plus de se préparer à la supervision liée à leur discipline spécifique, accueillent les stagiaires en tenant compte des aspects pédagogiques et organisationnels liés à la formation pratique à la collaboration interprofessionnelle. Avant l'arrivée des stagiaires, chaque UMF était invitée à se nommer une personne-ressource pour faciliter la coordination des activités. Les superviseurs de chaque discipline désignés pour participer à la formation des étudiants (phase III) convenaient de leur mode de fonctionnement et de l'horaire des activités pédagogiques (Tableau I). Ils partageaient les tâches en s'assurant d'une co-animation dans toutes les activités de manière à représenter un modèle de collaboration également dans l'animation.

Les superviseurs convenaient de se rencontrer durant tout le stage pour échanger les informations, suivre le cheminement des étudiants, prendre des décisions de façon concertée et évaluer les étudiants au regard de la collaboration. Outre les activités officielles déjà prévues, toutes les occasions cliniques devaient être aussi utilisées au cours du stage pour susciter les expériences de collaboration interprofessionnelle.

Sélection des stagiaires en travail social

L'une des prémisses fondamentales du travail de collaboration est d'être en mesure de décrire clairement son rôle et ses responsabilités à d'autres professionnels et de reconnaître la contribution de ceux-ci (Curran, 2004). Il est donc souhaitable que chaque étudiant ait amorcé le développement de son identité professionnelle, possède des connaissances de base liées à son rôle professionnel, ait expérimenté un processus d'intervention, démontre de la motivation, de la confiance en soi et des qualités relationnelles facilitant son intégration

Tableau I. Formation à la collaboration interprofessionnelle : activités pédagogiques

Phase III : Formation destinée aux stagiaires en travail social et en sciences infirmières et aux résidents en médecine familiale		
Activités		Durée
Session 1	Collaboration interprofessionnelle : de la théorie à la pratique	Ateliers de 90 minutes
Session 2	Le rôle des professionnels	
Session 3	Le travail d'équipe	
Session 4	La collaboration interprofessionnelle au quotidien	
Discussions de cas		30 minutes/semaine
Stratégies pédagogiques		
<ul style="list-style-type: none"> • Les exercices individuels ou en sous-groupes suivis de discussions en plénière permettent d'aborder les concepts clés de la collaboration interprofessionnelle à partir de : <ul style="list-style-type: none"> ◦ Présentations de témoignages, de cas cliniques, de mises en situation à l'aide de vidéo, de rencontres avec des professionnels de différentes disciplines et de synthèses sur diaporama • Intégration d'un processus de collaboration interprofessionnelle : <ul style="list-style-type: none"> ◦ Travail en équipe sur des problématiques déterminées ◦ Expérimentation du travail d'équipe faisant suite à des entrevues simulées où des stagiaires de différentes disciplines rencontrent à tour de rôle le même patient • Animation des activités par des professionnels de différentes disciplines 		

au sein d'un groupe. À la suite de la promotion de ces stages auprès des étudiants à la maîtrise ou suivant leur 2^e stage du 1^{er} cycle, une entrevue de sélection était prévue avec les candidats intéressés afin d'évaluer leur expérience et les qualités requises pour ce stage.

L'expérience de la formation pratique à la collaboration interprofessionnelle

Le processus d'évaluation

Le plan d'analyse reposait sur la combinaison de deux cadres théoriques. Le premier, inspiré des travaux de Donabedian (1985), est utilisé dans le domaine de l'évaluation des services de santé et considère les caractéristiques structurelles du programme, les processus déployés pour la mise en œuvre et les résultats immédiats. Le second, utilisé pour l'évaluation de l'initiative canadienne FIPCCP (Santé Canada, 2006), s'intéresse à la formation interprofessionnelle et à la pratique interprofessionnelle. Les questionnaires autoadministrés permettaient d'évaluer chacune des composantes des deux cadres théoriques. Les variables liées à l'appréciation des sessions de formation, à la démarche pédagogique, à la perception d'acquisition de connaissances et de compétences et à la perception de modification de l'attitude au regard de

la collaboration interprofessionnelle centrée sur le patient sont mesurées avec des échelles à cinq points de type Likert. Ces questionnaires, remplis à la fin de la formation, ont été développés à partir de la littérature sur le sujet et du contenu pédagogique des formations. De plus, les superviseurs ont été rencontrés périodiquement pour partager leur perception des défis des étudiants, leurs expériences d'animation et de supervision, ainsi que pour recueillir leur appréciation du programme de formation. Les informations recueillies auprès des 59 participants furent analysées selon une approche mixte, à la fois quantitative et qualitative. Voici quelques résultats de cette évaluation.

La perception des étudiants

Au terme des activités, les étudiants (59), dont 7 en travail social, percevaient avoir amélioré significativement leurs connaissances, leurs compétences et leurs habiletés ainsi que leur compréhension des avantages de la pratique de collaboration en première ligne (Tableau II).

Tableau II. Perception pré/post d'acquisition de connaissances et de compétences (Moyenne de l'échelle de Likert en 5 points, 3 = valeur neutre)

Compétences acquises ou développées	Étudiants (n = 59)	
	Moyenne Avant	Moyenne Après
1. Connaître les concepts de collaboration interprofessionnelle appliqués à la pratique en soins et services de première ligne.	2,88	4,12*
2. Connaître le rôle des autres professionnels ainsi que leur expertise.	3,46	4,12*
3. Reconnaître et respecter la contribution des autres professionnels et leurs contraintes dans l'accomplissement de leurs tâches.	4,37	4,46
4. Maîtriser les habiletés nécessaires au bon fonctionnement d'une collaboration interprofessionnelle centrée sur le patient.	3,54	4,04*
5. Se préoccuper de partager avec les autres professionnels les informations ou les décisions lors de <i>références</i> et de suivis conjoints.	3,88	4,42*
6. Être outillé pour travailler en collaboration interprofessionnelle dans la prestation des soins et services en santé de première ligne.	3,02	4,00*
7. Déterminer les situations cliniques où la collaboration interprofessionnelle s'avère pertinente dans l'intérêt du patient.	3,54	4,29*
8. Reconnaître les sources de problèmes ou de conflits pouvant entraver la prestation de soins et de services.	3,23	4,17*
9. Assumer ses responsabilités professionnelles dans les contextes de collaboration interprofessionnelle.	3,88	4,37*
10. Être outillé pour considérer le patient comme un partenaire essentiel au cœur de nos actions.	4,02	4,43*
11. Tenir compte du point de vue des autres professionnels dans les contextes de collaboration interprofessionnelle.	4,29	4,56*
Total	3,65	4,27*

* Utilisation du test statistique non paramétrique (Wilcoxon) ($p < 0,05$).

La majorité des étudiants (58) reconnaissaient avoir une attitude positive au sujet de la collaboration et 40 % d'entre eux ont développé une attitude plus positive que celle notée au début de la formation. Tous les étudiants percevaient les superviseurs impliqués dans les UMF comme des modèles de rôles crédibles.

L'expérience d'animation et de supervision

Les sessions de formation et les discussions de cas étaient l'occasion d'intégrer les concepts liés à la collaboration et de superviser les apprentissages des étudiants reliés aux compétences à développer. Les superviseurs, attentifs aux interactions interprofessionnelles, guidaient les étudiants et suscitaient leurs questionnements au regard des aspects suivants : la transmission de l'information, la clarification et la négociation des rôles, le partage du leadership et des responsabilités, les priorités d'intervention, les modalités d'une demande de consultation et de

suivi à d'autres professionnels, le déroulement des échanges, etc.

En l'absence de leur superviseur à l'une ou l'autre des activités, il est arrivé que des étudiants manifestent leur scepticisme sur le partage des responsabilités entre les professionnels de diverses disciplines. Les superviseurs ont alors perçu l'importance de leur présence et de leur participation à toutes les activités pour le développement des compétences. À cet égard, l'occasion d'observer des comportements favorables à la collaboration, de mettre en évidence les enjeux présents et de discuter avec des modèles de rôle crédibles a pu influencer positivement la perception des étudiants.

Des superviseurs ont noté qu'il arrivait que des étudiants perçoivent moins leurs besoins de formation au regard de la collaboration, considérant avoir d'autres priorités d'apprentissage ou avoir déjà acquis les connaissances et les compétences dans ce domaine. Pour

maintenir ou susciter l'intérêt, les superviseurs ont établi comme stratégie pédagogique gagnante l'orientation des échanges vers des situations cliniques réelles de première ligne vécues par les étudiants.

L'intégration des stagiaires en travail social au sein d'un groupe déjà formé a pu être intimidante en raison du nombre de résidents et du pouvoir souvent accordé aux médecins dans le système de santé et dans la société en général. Les superviseurs ont ainsi suscité très tôt la participation des stagiaires en travail social dans les activités pour démontrer la valeur ajoutée de leur contribution et favoriser le processus d'affirmation du rôle professionnel. De plus, comme les autres étudiants étaient dans le domaine de la santé, le jargon utilisé représentait un obstacle à la compréhension des situations cliniques. « F.A. » en médecine, ce n'est pas une famille d'accueil, mais bien de la fibrillation auriculaire. Le stagiaire en travail social avait à demander la signification des acronymes, des mots techniques, des noms de maladie et leur impact sur le patient. Cette situation nécessitait donc de prendre sa place en reconnaissant ses limites, sans pour autant diminuer sa crédibilité. Au fil des rencontres, plusieurs superviseurs ont perçu qu'un climat de confiance s'établissait entre les étudiants ainsi qu'une meilleure compréhension de l'apport de chacun. Dans ce contexte, le leadership partagé, défini comme le processus d'influence réciproque respectant la contribution de chacun, a pu prendre forme permettant ainsi le partage du pouvoir entre les professionnels.

Conditions favorables à la supervision de la collaboration

Superviser avec des collègues de professions différentes un groupe d'étudiants de plusieurs disciplines est un défi important à relever compte tenu de la coordination des activités, de l'appropriation du matériel pédagogique et de la vision commune à partager. Comme la collaboration représente un nouveau volet à inclure dans les objectifs de stage de chaque discipline, la supervision des activités s'y rattachant représente une tâche supplémentaire. Toutefois, à la suite du projet, les superviseurs reconnaissent la pertinence de cette formation en première ligne et, malgré les contraintes de temps, ils ont manifesté motivation

et dynamisme pour continuer d'offrir de tels stages dans leur UMF. Ainsi, pour le bon déroulement des activités, il appert que la révision de sa propre pratique de collaboration et la préparation à la supervision en collaboration sont des préalables incontournables.

Les activités de formation se sont déroulées sur une période de cinq semaines en raison de la durée des stages en sciences infirmières et ont entraîné la modification du déroulement habituel des stages de chaque discipline. C'est pourquoi plusieurs UMF avaient prévu d'échelonner les discussions de cas pour les autres étudiants sur une période de huit à douze semaines en maintenant la participation des superviseurs en sciences infirmières pour représenter cette discipline. En effet, comme tous les apprentissages, la pratique de collaboration s'actualise au fil du temps à partir d'expériences positives et de la consolidation de ses habiletés dans un climat de confiance. La planification des activités sur une plus longue période peut donc devenir déterminante pour l'acquisition des compétences.

La présence des superviseurs de chaque discipline est essentielle pour relever les résistances, susciter les réflexions sur la contribution de chacun et accompagner la démarche de collaboration. Reconnue par les étudiants, la complicité observée entre les superviseurs a contribué à ce qu'ils représentent des modèles de rôle crédibles au regard de la collaboration interprofessionnelle. Cette influence positive sur les apprentissages, comme le soutiennent D'Amour et Oadansan (2005), a pu également favoriser le développement de l'identité professionnelle. Par ailleurs, les résultats de l'évaluation auprès des étudiants concernant l'acquisition des connaissances, des compétences et l'attitude au regard de la collaboration interprofessionnelle correspondent à ceux retrouvés dans la littérature (Hammick et al., 2007).

Dans chaque UMF, une personne-ressource, généralement une travailleuse sociale, a favorisé le bon déroulement des activités. Cette personne était aussi en contact avec la travailleuse sociale responsable de l'ensemble du projet. Ces échanges permettaient de partager son expérience, de valider des stratégies pédagogiques, de vérifier sa compréhension des modalités des activités pédagogiques ou de

consolider ses propres compétences en supervision de la collaboration.

Conclusion

L'engagement des professionnels des UMF et des gestionnaires des établissements a rendu possible la réalisation de ces stages. Par ailleurs, une coordination de l'ensemble de cette formation pratique s'est avérée nécessaire pour arrimer les particularités des différents programmes de formation universitaire et promouvoir les stages auprès des étudiants tout en mobilisant, formant et soutenant les UMF. Ce projet a été reconnu comme représentant une valeur ajoutée à la formation en milieu de stage, préparant les futurs professionnels de la santé et des services sociaux aux réalités cliniques de la première ligne où la collaboration interprofessionnelle est devenue incontournable. D'ici 2011, les douze UMF affiliées à l'Université Laval seront prêtes à offrir les activités de formation pratique à la collaboration interprofessionnelle aux stagiaires et aux résidents en médecine familiale. Cette expérience pourrait certainement s'adapter à d'autres contextes de pratique.

C'est ainsi que faisant suite au projet *Le patient au cœur de nos actions, mieux se former pour mieux collaborer*, l'Université Laval en partenariat avec le CSSS de la Vieille-Capitale a mis en place le Réseau de collaboration sur les pratiques interprofessionnelles en santé et services sociaux (RCPI). Ce dernier vise le développement des compétences liées à la collaboration interprofessionnelle du 1^{er} cycle à la formation continue. Les Facultés de médecine, de pharmacie, des sciences infirmières et des sciences sociales ainsi que tout le Réseau universitaire de santé (RUIS) de l'Université Laval sont maintenant invités à s'engager dans la collaboration interprofessionnelle.

Sur le plan national, le Canadian Interprofessional Health Collaborative-Consortium pancanadien pour l'interprofessionnalisme en santé (CIHC-CPIS, 2009), mis en place par Santé Canada, offre le forum d'échanges des expériences pédagogiques et cliniques des équipes interprofessionnelles. Il influence d'ailleurs le cadre de compétences liées à la collaboration interprofessionnelle en soutenant les organismes d'agrément des programmes de formation universitaire

des professionnels de la santé et des services sociaux au Canada (AFISS, 2009). Les Conseils canadien et québécois des agréments des établissements de santé incluent maintenant cette dimension à leurs normes (Agrément Canada, 2010; Conseil québécois d'agrément, 2009).

De toute évidence, la collaboration interprofessionnelle est appelée à prendre une place importante dans toutes les disciplines et les expériences de stages continueront à représenter des occasions privilégiées de développer cette compétence. Êtes-vous prêts à superviser la collaboration interprofessionnelle?

Remerciements

Je remercie Jean Maziade, MD, FCMF, CCMF, M.Sc., et Francine Pelletier, infirmière clinicienne, M.Sc., précieux collaborateurs dans l'élaboration de ce programme de formation. Je remercie également André Bilodeau, MD, FCMF, MA; Serge Dumont, t.s., Ph. D.; et Louise Hagan, R.N., Ph. D., membres du comité de direction du projet *Le patient au cœur de nos actions : mieux se former pour mieux collaborer*, qui ont suivi toutes les étapes d'élaboration du programme de formation. Je veux souligner aussi la contribution de Nathalie Houle, coordonnatrice du projet, et de Maximilien Iloko-Fundi, responsable de l'évaluation. Tant l'engagement du programme de résidence en médecine familiale, de l'École de service social et de la Faculté des sciences infirmières que la participation des Unités de médecine familiale et les Centres de santé et de services sociaux associés ont été grandement appréciés. Un merci particulier est adressé aux superviseurs de stages.

Descripteurs :

Centre de santé et de services sociaux (CSSS) de la Vieille-Capitale. Unité de médecine familiale (UMF) Haute-Ville // Université Laval (Québec). École de service social // Stages - Évaluation // Interdisciplinarité // Interdisciplinarité en éducation // Service social - Étude et enseignement (Universitaire) // Stagiaires - Supervision

Quebec City Health and Social Service Centre's Family Medicine Unit // Laval University School of Social Work // Internship programs - Evaluation // Interdisciplinary approach to knowledge // Interdisciplinary approach in education // Social service - Study and teaching // Social work students - Supervision of

Notes

- 1 Les UMF sont des milieux cliniques d'enseignement consacrés à la formation des résidents en médecine familiale. Ils peuvent aussi accueillir des stagiaires d'autres disciplines. Les UMF offrent des soins et des services diversifiés adaptés aux besoins de la communauté, contribuent aux activités de recherche et favorisent le développement professoral (Université Laval, 2008).
- 2 Le terme « étudiants » utilisé seul fait référence aux stagiaires de toutes les professions et aux résidents en médecine familiale.

Références

- Agrément Canada (2010). Site en ligne : <http://www.accreditation.ca/programmes-d-agrements/qmentum/les-normes/Gestion-de-cas/>. Consulté le 20 janvier 2010.
- Agrément de la formation interprofessionnelle en sciences de la santé (AFISS) (2009). Document en ligne : Principes et pratiques pour intégrer la formation interprofessionnelle dans les normes d'agrément de six professions de la santé au Canada. http://www.afmc.ca/aiphe-afiss/documents/AIPHE_Principles_and_Implementation_Guide_FR.pdf. Consulté le 15 février 2010.
- Chamberland, M., et Hivon, R. (2005). Les compétences de l'enseignant clinicien et le modèle de rôle en formation clinique, *Pédagogie médicale*, 6 (2), 98-111.
- Canadian Interprofessional Health Collaborative-Consortium pancanadien pour l'interprofessionnalisme en santé (2009). Site disponible à : www.cihc.ca. Consulté le 20 janvier 2010.
- Conseil québécois d'agrément (2009). Document en ligne. Le système d'agrément, pour une gestion intégrée de la qualité. <http://agrement-quebecois.ca/upload/agrement-quebecois/editor/asset/systeme.pdf>. Consulté le 20 janvier 2010.
- Curran, V. (2004). « La formation interprofessionnelle pour une pratique en collaboration centrée sur le patient – Document de synthèse de recherche ». Dans Université Memorial, Centre for Collaborative Health Professional Education. Extrait du site de l'Université Memorial le 22 janvier 2010 : http://www.hc-sc.gc.ca/hcss/hhr-rhs/strateg/interprof/synth_f.html.
- D'Amour, D., & Oandasan, I. (2005). Interprofessionalism as the field of interprofessional practice and interprofessional education: An emerging concept. *J of interprof care*: 8-20, 19 (Supp 1).
- Donabedian, A. (1985). The methods and Findings of Quality Assessment and Monitoring: an Illustrated Analysis. *Explorations in Quality Assessment and Monitoring, III*. Ann Arbor MI: Health Administration Press.
- Fournier, D. (2007). La supervision dans la formation en service social, dans P. Lodewick, et G. Pirotton (dir). *Les Politiques sociales - Supervision : analyses, témoignages et perspectives*, 1 et 2 : 76-88.
- Gouvernement du Québec. Ministère de la Santé et des Services sociaux (2000). *Les solutions émergentes - Rapport et recommandations*. Commission d'étude sur les services de santé et les services sociaux, Québec.
- Hammick, M., Freeth, D., Koppel, I., Reeves, S., & Barr, H. (2007). A best evidence systematic review of interprofessional education: BEME Guide no. 9. *Medical Teacher*, 29 (8), 735-751.
- Lecomte, R. (2000). Fondements théoriques et identité professionnelle en service social, dans C. Larivière et D. Bernier (dir). *Politiques sociales - Identités professionnelles*, 1 et 2 : 12-24.
- Legault, G. A. (1999). *Professionalisme et délibération éthique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G. A. (2003). *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Office des professions (2010). <http://www.opq.gouv.qc.ca/index.php?id=10>. Consulté le 14 janvier 2010.
- Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (OPTSQ). (1994). *Grille d'évaluation de la compétence des travailleurs sociaux en CLSC - Encart*. Montréal.
- Paré, L., Maziade, J., et Pelletier, F. (2007). *Axe II-Formation pratique dans les milieux à mission d'enseignement – Cahiers de formation. Projet « Le patient au cœur de nos actions : mieux se former pour mieux collaborer »*, réalisé grâce à la contribution de Santé Canada par son Programme FIPCCP. Université Laval et Centre de santé et des services sociaux de la Vieille-Capitale.
- Santé Canada (2006). *Evaluation Framework, Interprofessional Education For Collaborative Patient-Centred Practice (IEPCPC)*, Office of Nursing Policy.
- Université Laval. Département de médecine familiale et de médecine d'urgence (2008). *Unités de médecine familiale*. Document disponible en ligne à : <http://w3.fmed.ulaval.ca/mfa/index.php?id=194>. Consulté en novembre 2008.
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Montréal : Éditions Saint-Martin.

La formation pratique lors d'un stage international en travail social et le développement d'habiletés en intervention interculturelle

par

Dominique Mercure, M.S.S.

Professeure

École de service social

Université Laurentienne (Ontario)

Candidate au doctorat en sciences

de l'éducation - Université Laval

Courriel : dmercure@laurentienne.ca

Halimatou Ba, Ph. D., t.s.

Professeure

Département de service social

Collège universitaire Saint-Boniface (Manitoba)

Pierre Turcotte, Ph. D., t.s.

Professeur agrégé

École de service social

Université Laval

Strengths and limits of international social work internships. Example of two university internships (Laurentian and Laval) in Senegal.

Forces et limites des stages internationaux en travail social. Exemple des stages de deux universités (Laurentienne et Laval) au Sénégal.

Le présent article vise à présenter les forces et les limites des stages internationaux, notamment en ce qui concerne le développement des habiletés d'intervention en contexte interculturel.

Cette réflexion est le fruit d'une collaboration de longue date entre les trois auteurs lors de l'expérimentation de stages internationaux, notamment au Sénégal. Que ce soit à titre de responsable de la formation pratique et d'étudiante doctorale en sciences de l'éducation, de coordonnateur des stages internationaux ou de superviseure pédagogique en Afrique, les auteurs ont mis en commun leur expérience

afin de démontrer la pertinence de la formation pratique en contexte international à l'heure des grands enjeux sociétaux entourant les relations interculturelles, tant au Québec qu'ailleurs au Canada français.

Après avoir présenté brièvement les expériences d'offres de stage international dans deux universités (Laurentienne et Laval), nous dégagerons un certain nombre d'enjeux pour la profession. Nous exposerons par la suite les diverses opportunités d'apprentissage propres au stage international à partir de l'expérience spécifique des universités Laval et Laurentienne au Sénégal, ainsi que les exigences de la supervision pédagogique nécessaires au développement des compétences professionnelles dans des contextes culturels autres que nord-américains.

Mise en contexte

La formation pratique des futurs travailleurs sociaux constitue près du tiers du cursus de formation. Par ailleurs, dans le contexte de la mondialisation et de l'accélération des échanges, la perspective internationale de la formation devient un élément incontournable à intégrer dans les programmes de formation universitaire. On constate d'ailleurs un engouement des étudiants pour la mobilité internationale. La question que nous soulevons ici demeure la suivante : comment favoriser ces expériences à l'étranger tout en gardant le souci de préparer les étudiants à faire face aux enjeux actuels et futurs de leur profession?

D'autre part, la création récente d'un organisme international regroupant les différentes unités de formation professionnelles et universitaires francophones en travail social (AIFRIS¹) vient démontrer toute la place que les échanges internationaux vont prendre dans la formation en travail social dans la francophonie au cours des prochaines années. Rappelons qu'en matière de formation universitaire en travail social, les seuls programmes francophones (à l'exception du Liban) sont offerts au Canada,

Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec.
Numéro 132 (2010.1): 44-52.

d'où la grande responsabilité qui incombe aux écoles du Québec, de l'Ontario, du Nouveau-Brunswick et du Manitoba.

Comme le développement de la compétence professionnelle en travail social est au cœur des préoccupations de la formation professionnelle, une réflexion théorique sur le sujet du stage à l'étranger s'avère pertinente afin de décortiquer plusieurs difficultés liées au contexte interculturel qui doivent être prises en compte pour pouvoir intervenir adéquatement. Ces difficultés peuvent constituer des obstacles importants puisque l'étudiant est un apprenti dans la profession.

L'offre de stages internationaux de nos écoles répond aux objectifs de la formation pratique. Nous y développons diverses modalités liées à la préparation, à l'encadrement et à l'acquisition de compétences professionnelles en travail social. Cette réflexion nous permettra ainsi d'exposer des perspectives pédagogiques propres à la formation pratique en contexte international.

Le stage international à l'Université Laval

L'École de service social offre des stages internationaux depuis plus de 20 ans² sur quatre continents : Afrique (Sénégal et Mali), Amérique du Sud (Chili), Asie (Liban) et Europe (Suisse³). À l'automne 2009, dans le cadre de leur stage II, quatre étudiantes ont choisi d'effectuer leur stage à l'étranger : trois au Mali et une au Chili. Dans le cas du Mali, la supervision pédagogique était assurée par des professionnelles québécoises grâce à SKYPE; au Chili, la supervision était assurée par nos collègues de l'Université de Concepción, dans le cadre d'une expérience de collaboration qui existe depuis plus de sept ans.

La possibilité de suivre un stage à l'international est conditionnelle à la réussite des objectifs du stage I qui permet d'avoir une bonne connaissance de l'intervention au Québec avant de pouvoir penser à intervenir en contexte étranger.

Un contrat d'apprentissage type adapté au stage international a été conçu au fil des années, que l'étudiant modifie selon son milieu d'intervention. Ce contrat type comporte vingt-cinq sous-objectifs (cinq par objectif général) et s'appuie sur celui prévu pour les stages en organisation communautaire, en spécifiant notamment

plusieurs objectifs de savoir-être afin de refléter les apprentissages faits en milieu culturel différent. Par exemple :

- Réussir mon intégration au sein de l'équipe professionnelle et au sein des différents projets d'intervention en prenant graduellement ma place dès le début du stage.
- Discuter des problèmes, des besoins et des enjeux sans porter de jugement de valeur sur les personnes.
- Démontrer de l'initiative tout en demeurant flexible et à l'écoute des besoins de la population concernée (Boulianne, 2009).

Aucun cours spécifique sur l'intervention en contexte interculturel n'est actuellement exigé, même s'il est offert dans le programme de formation. Le stage à l'étranger comprend deux semaines d'intégration en plus des 54 jours (12 semaines) en intervention.

Avant le départ, des rencontres sont organisées par le Bureau international de l'Université Laval pour un soutien logistique lors des démarches administratives et la préparation personnelle à vivre un choc culturel et à déterminer des stratégies d'adaptation efficaces. Des activités de compte-rendu/témoignage sont aussi organisées au retour par l'École de service social. Elles prennent la forme d'un atelier d'échanges entre étudiants ayant vécu cette expérience et de conférences-midi ouvertes à la communauté universitaire. Elles permettent de faire le point sur le choc du retour et d'offrir un rayonnement des stages internationaux en vue de mieux préparer les futurs étudiants sur leur choix de faire un stage à l'étranger.

Le stage international à l'Université Laurentienne (Sudbury)

Quant à l'École de service social de l'Université Laurentienne, elle vient tout juste d'ouvrir la possibilité de suivre des stages internationaux dans le cadre de sa formation. Le premier stage s'est effectué au Sénégal (Afrique) au printemps 2009 avec une étudiante finissante de 4^e année, dans lequel l'accompagnement de sa professeure permettait l'observation des opportunités et des difficultés particulières à cette première expérience de stage international pour l'École de service social.

Des rencontres préparatoires furent organisées pour permettre des échanges à partir de lectures et d'exercices sur plusieurs thèmes touchant l'analyse culturelle et la communication interculturelle. Afin de favoriser l'apprentissage et l'intégration de l'expérience sur le plan professionnel, certains outils réflexifs furent élaborés pour accompagner le séjour.

De plus, l'enregistrement vidéo de certaines supervisions sur place a permis de retracer la trajectoire du développement des compétences professionnelles et les moyens mis en œuvre pour dénouer certains incidents critiques. Cette prérecherche fut effectuée dans le cadre du projet de thèse de la professeure, en tant que doctorante en sciences de l'éducation.

Défis et enjeux pour la profession

Puisque le programme de formation en travail social a comme première visée de former des travailleurs sociaux aptes à exercer leur profession, une connaissance des exigences actuelles de l'exercice de la profession du travail social nous donnera des assises concrètes pour envisager le stage à l'étranger.

Au Québec, dans le Nord de l'Ontario et au Manitoba notamment⁴, le nombre de personnes provenant d'origines ethniques variées a augmenté significativement depuis les cinq ou dix dernières années. Les intervenants sociaux sont confrontés à des normes, des valeurs et des styles de comportement différents des leurs. Ils doivent être sensibilisés à ces différences culturelles et être capables d'intervenir dans le respect des personnes et des communautés.

Dans la société actuelle, le travail social s'inscrit aussi dans un système basé sur l'action où la valeur sociale d'efficacité influence de plus en plus la pratique. La compétence professionnelle des travailleurs sociaux constitue un enjeu central de la profession. L'identification des compétences professionnelles requises conduit à s'interroger sur les dispositifs de formation à privilégier pour permettre le développement de ces compétences.

Par expérience, nous avons constaté que, dans un stage international, le milieu culturel est souvent tellement différent que l'accent était mis sur le premier objectif du contrat d'apprentissage, soit la connaissance du milieu. Dans un contexte où la notion de temps et d'organisa-

tion est différente, trois mois représentent peu de temps pour permettre aux stagiaires de s'insérer suffisamment pour pouvoir mettre en application un plan d'intervention. On peut donc se questionner si cela est suffisant pour développer une compétence professionnelle. Certains peuvent également interroger la pertinence des stages internationaux, car les critères relatifs à certaines compétences professionnelles (rythme de travail, respect des horaires de travail, éthique/confidentialité, dossiers du client, etc.) peuvent varier beaucoup des critères nord-américains. Au Québec, ces questions deviennent d'autant plus pertinentes dans le contexte actuel du rehaussement des exigences professionnelles faisant suite à l'adoption de la loi 21 modifiant le *Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*. Voilà pourquoi il est si important d'examiner les opportunités d'apprentissage de ces stages, au regard des exigences professionnelles actuelles.

Les opportunités d'apprentissage

Comme première opportunité d'apprentissage, le stage à l'international permet le développement d'habiletés interculturelles chez le futur travailleur social. Tout d'abord, sur le plan expérientiel, en tant qu'étranger dans un milieu, l'étudiant vivra lui-même le choc culturel et le processus exigeant d'adaptation impliqués par la vie quotidienne dans un pays étranger. Le stagiaire pourra ainsi mieux saisir les nombreux impacts et subtilités vécus par les gens en situation d'immigration ici. Sur le plan professionnel, l'apprentissage des complexités liées à la communication interculturelle conduit l'étudiant à être plus conscient et plus sensible aux diverses visions du monde impliquées dans l'intervention. Legault (2000) relate d'ailleurs précisément comment l'étude des valeurs appelle à saisir avec plus de profondeur la conception du monde derrière les modes de fonctionnement, donnant ainsi un sens autre aux problématiques vécues dans différentes cultures. De plus, dans l'exercice de son activité professionnelle à l'étranger, l'étudiant pourra observer les différences professionnelles d'un pays à l'autre et sera mieux à même de cerner la spécificité de son milieu d'origine, de prendre conscience des

facteurs culturels influençant l'organisation des services et d'ancrer son identité professionnelle par une adhésion aux valeurs universelles soutenant l'acte professionnel propre au travail social.

Comme deuxième opportunité, le contexte interculturel met en lumière nos préjugés et nous invite à mieux cerner les fondements de nos jugements, afin de différencier nos motivations personnelles et les implications probables de nos actions (Wehbi, 2009).

Ces nouveaux atouts sur le plan du savoir-être sont des apprentissages fort précieux pour la formation des futurs travailleurs sociaux.

L'Association canadienne des écoles de travail social⁵ a d'ailleurs pris position pour entreprendre des actions afin que les écoles accréditées tiennent compte de la diversité sociale et culturelle dans leurs programmes de formation. Elle a d'ailleurs mandaté André Jacob (2001) pour rédiger le rapport *Formation en travail social et diversité sociale et culturelle*.

L'auteur nomme spécifiquement dans son rapport les objectifs de formation à la diversité culturelle qui seront atteints par l'intervention en contexte interculturel :

- Fournir à l'étudiante l'occasion de développer ses capacités à saisir la trame et le sens du discours de l'autre;
- Apprendre à l'étudiante à autocritiquer son propre discours, y compris ses biais systémiques dans la logique « professionnaliste », les stéréotypes, les préjugés, etc.;
- Développer des habiletés à décoder la logique institutionnelle et la distance institutionnelle entre les pratiques dites professionnelles, les normes de la pratique définies par une institution et les références personnelles dans l'intervention;
- Permettre à l'étudiante de développer son propre modèle qui permettra de décoder le sens du discours de l'autre et d'analyser événements et incidents critiques avec des outils adéquats.

Comme troisième opportunité, le stage à l'étranger, par la perte de ses repères culturels, donne l'occasion à l'étudiant de s'appuyer sur ses assises théoriques en vue d'analyser de nouvelles situations. Cette capacité d'analyse du milieu en vue de l'action est une compétence indispensable à la profession de travailleur social.

Le processus de construction de l'identité professionnelle est toujours particulier à chaque communauté de pratique. L'étudiant doit saisir la logique fonctionnelle de ce nouveau système dispensateur de services, comme l'explique la théorie des communautés de pratique (Wenger, 2005).

Malgré certaines difficultés interculturelles, l'étudiant a la possibilité d'y faire de nombreux apprentissages, dont apprendre à se servir de la théorie pour sortir des impasses rencontrées et actualiser diverses compétences propres au travail social. Celui-ci aura d'ailleurs à apprendre cette mobilisation pour composer avec les problématiques complexes liées à l'exercice de la profession de travailleur social.

L'expérience internationale devient une occasion privilégiée pour l'étudiant de côtoyer des univers différents qui lui permettent de s'ouvrir à la logique particulière de chaque mode de vie, construit de croyances qui s'entremêlent pour former un tout cohérent.

Les unités de formation doivent préparer les futurs travailleurs sociaux à être polyvalents, aptes à intervenir auprès des individus, des familles et des collectivités dans un contexte de mutations constantes dans la société, tant sur le plan des pratiques que des problèmes sociaux.

Au Québec, le *Référentiel de compétences* de l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (2006) accorde beaucoup d'importance aux habiletés d'analyse contextuelle, d'écoute, de jugement, de perspicacité et de connaissance des problématiques impliquées par la pauvreté, ainsi qu'à la capacité à veiller à l'organisation des services, en étant conscient des politiques oppressantes. Le stage international permet de saisir le fonctionnement social dans un autre contexte, où le réseau naturel prime; il appelle à une vision critique des systèmes, à une adaptation au changement, à une nécessité de collaboration pour pouvoir composer avec les obstacles, à une conscience de son leadership professionnel et à un respect des valeurs du travail social par une vision à long terme des partenariats.

Notre expérience nous démontre combien un stage à l'international nous apprend vite à composer avec l'imprévisibilité, à nous centrer sur un projet malgré les obstacles et à gérer le stress dans divers contextes auxquels nous

sommes peu habitués. Débrouillardise, initiative et créativité doivent être au rendez-vous.

Une illustration de ce contexte d'opportunités

L'anecdote suivante démontre comment la mobilisation des compétences est nécessaire pour articuler un plan d'action dans un contexte à l'étranger. Nous nous présentons dans une école de réfugiés au Sénégal; nous demandons aux professeurs quels sont les besoins des élèves et de l'école, la réponse n'est rien d'autre que d'avoir des bénévoles suppléants pour faire la classe à leur place et leur donner du répit. Loin d'être notre mandat, nous acceptons de prendre le temps de faire de l'observation participante en répondant à cette première demande où nous tissons graduellement des liens privilégiés. Nous apprenons que les enfants sont dissipés et que peu mangent à leur faim : le programme des repas a été aboli cette année, faute de fonds.

Par contre, une cantine de bonbons est à la porte de l'école, on y laisse les enfants acheter et manger à leur guise, si bien que certains tombent malades, au point où les parents doivent acheter des médicaments. Devant notre consternation sur cette vendeuse de bonbons, on nous répond : « c'est comme ça dans toutes les écoles »... quelques mots à la directrice et la vendeuse a disparu ! Organiser les jeux à la récréation, des petites pauses durant la classe à les laisser chanter et danser avec toute l'expression désirée permet à l'école de retrouver la joie de vivre et la motivation d'apprendre. De petits détails mais qui, placés en contexte, changent la qualité de vie des élèves, des professeurs et du climat scolaire. On apprend graduellement certains secrets : une élève adolescente est menacée de devoir quitter l'école, car elle a été témoin du détournement de matériel scolaire par des parents; or, si elle quitte l'école, sa famille la mariera dans son pays qui est en guerre actuellement. Des stratégies sont mises en place pour dénouer l'impasse et convaincre ses parents de la changer d'école l'an prochain. Nous sommes aussi impliqués dans la recherche de fonds pour le parrainage des frais scolaires par les compagnies privées. Tout se dessine à mesure que nous côtoyons le milieu et utilisons nos compétences reliées aux besoins du terrain.

Nous avons également profité du contexte de la salle d'attente pour voir la sage-femme à l'hôpital, pour engager une causerie et donner de l'information sur le VIH aux femmes enceintes alors qu'une rencontre officielle n'aurait pas fait déplacer ces femmes. Observer les mœurs permet d'apprendre des interventions bien adaptées au contexte.

Assister à des colloques et à des activités professionnelles nous amène à saisir la logique de cette communauté, contrant les déterminants de la santé par le réseautage et l'éducation sur le terrain. S'exposer à l'interculturel permet d'appivoiser l'ambiguïté et de s'engager par de petits gestes en puisant dans sa créativité pour pouvoir œuvrer de manière compétente.

Point de vue d'une professeure sénégalaise⁶

Parmi les étudiants au baccalauréat en service social de l'Université Laval choisissant de faire leur stage à l'international, au moins une vingtaine a choisi le Sénégal comme destination. Leur stage se déroule en majorité dans la capitale même, à Dakar. La supervision est assurée par des intervenants mandatés. Ceux-ci ont suivi une formation dans le cadre d'une coopération ayant existé, vers la fin des années 1980, entre l'École de service social de l'Université Laval et l'École nationale des assistants sociaux et éducateurs spécialisés (ÉNAES) de Dakar. Cette collaboration a permis à l'ÉNAES, devenue l'ÉNTSS (école nationale des travailleurs sociaux spécialisés en 1995) d'avoir désormais des compétences en ressources humaines afin d'assurer un encadrement et un suivi pédagogiques des étudiants québécois en service social en formation à l'international. Ainsi, le Sénégal bénéficie d'une vingtaine d'années d'expérience de supervision pédagogique de stage qui s'est ainsi développée de 1994 à 2007.

Au cours de cette période, de nombreux organismes et institutions communautaires ont été impliqués dans la réalisation de ces stages internationaux et plusieurs problématiques sociales et problèmes sociaux ont été ciblés et étudiés par les stagiaires. Les principales problématiques rencontrées sont : l'alphabétisation des femmes à Dakar et en banlieue; la lutte contre la pauvreté; la problématique de la violence faite aux femmes (lutte contre l'excision des femmes et la prostitution); la

problématique des enfants de la rue (la question des *taalibés*, disciples de certaines écoles coraniques qui errent dans les rues) et enfin les femmes dans le développement économique et social.

Plusieurs problématiques sociales traitées dans ces institutions ou dans ces organismes communautaires au Sénégal existent aussi au Québec, en Ontario et au Manitoba, d'autres sont différentes. Cette analyse des problèmes sociaux peut permettre à l'étudiant de découvrir des origines semblables ou non et des conséquences sur les populations concernées, ne pouvant pas toujours être perçues de la même façon dans les divers contextes. En conséquence, les solutions pour les éradiquer doivent s'adapter au contexte. Ces multiples façons de percevoir les problèmes sociaux permettent aux intervenants sociaux de relativiser leur traitement, d'introduire dans leur approche une diversité d'analyse et d'interprétation sur leur prise en charge. Il s'agit comme ici d'analyser la problématique en matière de causes et d'impacts, et d'articuler une réponse cohérente avec les besoins sur le terrain.

Le déroulement du stage à l'international au Sénégal

Une fois que l'étudiant a fait son choix définitif du pays de destination, le travail de supervision débute avec la nomination d'un superviseur mobile en fonction de son parcours professionnel et universitaire. Ce dernier travaille en partenariat avec le département des stages des écoles de formation d'origine des étudiants pour les préparatifs afférents au stage. Ces préparatifs incluent en priorité le choix du thème général de la problématique que l'étudiant abordera dans le cadre du stage. La prospection du terrain de stage se fait en fonction du thème retenu. C'est aussi à ce stade qu'il faut déterminer les institutions et la ou les personnes-ressources disponibles sur le lieu de stage, capables de guider et de répondre aux besoins d'apprentissage des stagiaires. Cette étape est importante, car elle permet de gagner du temps pour l'atteinte du premier objectif du stage. En outre, elle permet aux stagiaires d'avoir suffisamment d'informations théoriques sur l'intervention sociale qu'ils auront à réaliser. Une lettre d'entente et un contrat de stage sont produits et envoyés pour sceller un

accord de partenariat entre les institutions concernées par le stage, le superviseur mobile et l'université d'origine de l'étudiant. À partir de ce moment, les futurs stagiaires complètent les préparatifs relatifs à leur séjour, par la recherche d'un financement et pour satisfaire à certaines conditions nécessaires liées au séjour, notamment l'obtention d'un visa et les vaccins à recevoir. Il est fortement recommandé d'arriver suffisamment tôt (environ 15 jours avant le début du stage) pour se familiariser avec le milieu, établir les premiers contacts, s'adapter aux réalités du milieu et se faire enregistrer à l'Ambassade du Canada. C'est au cours de cette étape que se déroulent les premières rencontres de supervision qui permettent d'aborder tous les problèmes liés aux réalités locales de fonctionnement pratique afin d'assurer la réussite du stage.

Le stage démarre avec la période décisive de l'élaboration du contrat d'apprentissage. Cette étape constitue le moment crucial du stage et nécessite une bonne compréhension du fonctionnement de l'institution sur ses objectifs, ses missions, ses clientèles, ses activités et ses approches de prise en charge des cas à résoudre. Il est très important de bien maîtriser ces informations afin d'éviter les confusions qui pourraient faire perdre beaucoup de temps pour que le reste du stage puisse se dérouler normalement et dans les délais requis.

La plupart des stagiaires éprouvent des difficultés à cette étape, malgré tous les efforts déployés avant le séjour. En effet, les étudiants, en arrivant, ont une vision assez claire de ce qu'ils veulent faire sur le terrain. Après un moment d'imprégnation et de mise en contexte, ils démontrent leur capacité d'élaborer leur contrat d'apprentissage et de définir leurs objectifs. Cependant, quelques difficultés surviennent et ralentissent leur progression dans le travail à faire. Il s'agit principalement de la méconnaissance de la langue locale, des lenteurs du système de travail et parfois de l'absence d'organisation et de planification. Cette étape exige une supervision régulière, des suivis assez fréquents pour permettre aux stagiaires de surmonter ces écueils. Elle exige aussi de leur part de tenir compte de quelques conseils pratiques pour réussir leur stage et leur intégration sociale dans le milieu. D'abord,

sur le lieu de stage, il leur faut se faire accepter rapidement, ce qui exige d'eux de bien communiquer, de prendre l'habitude de saluer, de ne pas s'isoler, d'essayer de parler quelques mots de la langue locale si nécessaire et surtout de prendre des initiatives. Pour obtenir des informations nécessaires et souhaitées, il est parfois préférable d'entamer une conversation avec son interlocuteur plutôt que de poser des questions directes. L'une des meilleures façons de s'intégrer socialement est aussi d'habiter dans une famille plutôt que de prendre un appartement.

Superviser des stages en contexte international peut s'avérer très éprouvant pour un superviseur non habitué au rythme de travail au Québec. La présence physique d'un superviseur bien imprégné de la réalité culturelle locale est nécessaire pour parer à certaines éventualités imprévues que la supervision en ligne ne peut pas forcément résoudre. Réussir à maintenir la motivation et le rythme de travail des stagiaires peut obliger le superviseur à développer plusieurs stratégies de travail pour combler le vide laissé par l'encadrement sur le terrain et pour répondre à des questions quelque peu pointues, spécifiques ou délicates concernant la réalisation des objectifs du contrat d'apprentissage. Il lui faut toujours prévoir un plan alternatif en supplément.

Généralement, la supervision individuelle, assez régulière et rapprochée est nécessaire, surtout en début de stage, et ce, jusqu'à ce que les stagiaires soient bien intégrés dans leur milieu de stage, qu'ils soient capables de réaliser le premier objectif du contrat d'apprentissage, et que le choix définitif d'une problématique et les objectifs de stage soient connus. Par la suite, les stagiaires travaillent à la conception et à la réalisation des activités qui vont permettre la réalisation des objectifs fixés au départ dans le contrat d'apprentissage.

Le mode de supervision peut varier en fonction du nombre de stagiaires. Si ces derniers sont nombreux, mieux vaut privilégier la supervision de groupe, sans exclure la supervision individuelle. La supervision de groupe permet, surtout en début de stage, de résoudre plusieurs problèmes communs auxquels les stagiaires peuvent être confrontés dans leurs lieux respectifs de stage. En outre, elle offre l'occasion de vérifier le respect des mesures prises

dans les ententes des protocoles établis et de s'assurer que les stagiaires disposent du matériel leur permettant de commencer leur stage.

La supervision, qu'elle soit individuelle ou de groupe, doit être faite de façon souple et rapprochée. Sur le plan relationnel, elle permet de créer une bonne proximité dans la relation entre le superviseur et les stagiaires, ce qui est très rassurant pour ces derniers.

L'impact du stage à l'international au Sénégal sur les stagiaires est aussi grand sur les plans personnel et émotionnel. Les stagiaires développeront des habiletés et des aptitudes en matière de savoir-être (patience, sens critique, relativisme, curiosité, remise en question) et de savoir-faire (initiative, débrouillardise, conception et planification, flexibilité). De plus, ils auront vécu des expériences personnelles leur faisant découvrir d'autres dimensions sociales liées aux comportements humains observés : le sens de la vie en communauté, la solidarité, la simplicité, le partage, l'humilité, la sagesse... Ils auront côtoyé et aimé des personnes qui vivent « les uns sur les autres » avec plusieurs besoins de base non comblés, tout en manifestant une joie de vivre et en conservant leur dignité⁷.

Conclusion

« Les objectifs de compétence à atteindre par l'étudiant en travail social au terme de sa formation englobent un engagement sur les valeurs de la profession du travail social, sur la croyance en une possibilité de transformation du tissu social; une capacité à faire une évaluation sur plusieurs plans ayant comme cadre de référence l'interaction entre la personne et l'environnement; des habiletés à intervenir, dans une optique de changement planifié, dans des systèmes de différents degrés et sur des problématiques sociales variées et de travailler à l'amélioration des politiques et des programmes; puis une capacité d'examiner sa propre pratique et (de) garder un regard critique sur son action, étant responsable de son développement professionnel actuel et futur. » (Université Laval : 4)

Nous croyons que les stages internationaux contribuent au développement des compétences nécessaires à la profession de travailleur social. Nous avons relaté plusieurs sources d'opportunités d'apprentissage et nommé des

objectifs précis liés à l'intervention en contexte interculturel, tout comme l'impact des échanges fructifiant concernant leurs communautés respectives. Mobiliser des savoirs en contexte dans des problématiques complexes nous appelle à la créativité dans le processus d'intervention. Il s'agit d'établir différemment une relation, d'analyser les conditions de vie et les besoins, de coordonner un plan d'action et de mobiliser les forces, en dénonçant les injustices et en partageant des recommandations. Cette expérience mène à de beaux défis professionnels nous permettant de voir le stage international en travail social comme une opportunité de :

- renverser les lacunes de l'ethnocentrisme par l'ouverture à la différence et l'observation assidue en contexte étranger;
- composer avec la perte de repères par l'ancrage du répertoire professionnel;
- expliquer les valeurs différentes par une compréhension de la logique des communautés de pratique;
- allier différemment les connaissances par le travail du *savoir-dire* chez l'étudiant;
- assurer les besoins de repères professionnels par une réflexion structurée issue d'un accompagnement soucieux du développement des compétences.

La complexité du processus d'apprentissage, la recherche de sens en choc culturel, la mobilisation des savoirs malgré cette déstabilisation et l'adaptation réussie au contexte par un souci constant de réflexion relié aux phénomènes à décoder ne seront possibles au novice qu'avec un encadrement pédagogique conscient de ces enjeux. Il s'agit pourtant d'une occasion privilégiée d'allier sensibilité interculturelle et habiletés professionnelles, et de s'engager à la créativité nécessaire pour bâtir les professionnels de demain.

« En apprenant, nous recréons. Nous devenons capables de faire ce qui était impossible auparavant » (Senge, 1991, dans Bourassa, Serre et Ross, 2003).

Malgré les caractéristiques particulières du stage international, son but fondamental demeure de former un professionnel compétent, conscient, critique et capable d'agir efficacement sur plusieurs problématiques et d'évoluer dans divers contextes.

La formation pratique en travail social en contexte international se situe dans un programme de formation professionnelle généraliste et doit s'assurer de pouvoir atteindre les compétences requises pour la pratique future du travailleur social. Le professionnalisme consiste à savoir gérer la complexité des contextes et leur imprévisibilité : c'est cette visée de formation générale que nous devons prioriser. Nous croyons que ce type de stage exige de gérer la complexité et l'imprévisibilité, mais encore faut-il qu'il y ait un encadrement soutenu dans ce processus. Nul doute que le développement de la sensibilité interculturelle devient un atout majeur dans l'exercice actuel de la profession du travail social.

Descripteurs :

Université Laval (Québec). École de service social // Université Laurentienne de Sudbury (Ontario). École de service social // Éducation - Échanges internationaux - Québec // Éducation - Échanges internationaux - Ontario // Étudiants canadiens à l'étranger // Coopération internationale - Étude et enseignement (Stage) - Sénégal

Laval University School of Social Work // Laurentian University School of Social Work // Student exchange programs - Foreign study - Quebec // Student exchange programs - Foreign study - Ontario // Canadian students - Foreign countries // International cooperation - Study and teaching (Internship) - Senegal

Notes

- 1 Association internationale pour la formation, la recherche et l'intervention sociale.
- 2 Cette offre de stages internationaux à l'Université Laval a été lancée par notre regretté collègue Guy Bilodeau.
- 3 Un projet d'échanges d'étudiants entre l'École de service social et la Haute École Spécialisée de Suisse Occidentale est actuellement en discussion à la suite de la signature d'un accord-cadre entre les deux universités.
- 4 Depuis les années 2000 au Manitoba, l'immigration a eu pour effet de modifier la composition de la communauté francophone par le biais de la vague d'immigration de minorités visibles venues principalement d'Afrique (Ka, 2007).
- 5 Appelée maintenant Association canadienne pour la formation en travail social (Canadian Association for Social Work Education, CASWE).
- 6 Il s'agit de l'expérience de supervision pédagogique d'étudiantes québécoises alors que la professeure Halimatou Ba était collaboratrice de l'Université Laval à Dakar.
- 7 Il est cependant essentiel de noter que les expériences de stage au Sénégal se déroulent dans un contexte particulier et ne sont donc pas généralisables à l'ensemble des stages effectués dans d'autres pays du monde.

Références

- Boulianne, H. (2009). *Contrat type d'apprentissage en organisation communautaire*. Québec : Université Laval, École de service social.
- Bourassa, B., Serre, F., et Ross, D. (2003). *Apprendre de son expérience*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- École de service social (2006). *Guide d'apprentissage du stagiaire en service social*. École de service social de l'Université Laval, édition révisée 2005.
- Jacob, A. (2001). Formation en travail social et diversité sociale et culturelle. ACCESS.
- Ka, M. (2007). L'immigration francophone au Manitoba, 2000-2006 : un profil statistique, *Cahiers franco-canadiens de l'ouest*, 19 (2), 119-139.
- Legault, G. (2000). *L'intervention interculturelle*. Montréal : Ed. Gaétan Morin.
- Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (2006). *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. Montréal : OPTSQ.
- Wehbi, S. (2009). Deconstructing motivations: Challenging international social placements. *International Social Work*, 52 (1), 48-59.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique, apprentissage, sens et identité*. Traduction et adaptation de Fernand Gervais. Québec : Presses de l'Université Laval.

Premier regard sur l'implantation de la politique de formation continue à l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec

par

Annie Gusew, M.S.S., t.s., médiatrice familiale

Professeure agrégée

Université du Québec à Montréal

École de travail social

Courriel : gusew.annie@uqam.ca

Sonia Bourque, M.Sc., t.s.

Candidate au doctorat à l'école de service social

Université Laval

Chargée de projet

Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec

Natalie Beauregard, M.S.S., t.s.

Directrice du développement professionnel

Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec

Objectives of continuing education and history of the OTSTCFQ's continuing education policies. Results of a study comparing the 2008 continuing education plan of some members with their 2009 activities.

Objectifs de la formation continue et historique de la politique de formation continue de l'OTSTCFQ. Résultats d'une recherche comparant le plan de formation continue de certains membres en 2008 avec leur registre d'activités de 2009.

En Amérique du Nord, une tendance se dessine quant à la nécessité de se développer professionnellement. Les travailleurs sociaux n'y font pas exception. Au Québec, plusieurs ordres ont formulé des politiques ou des règlements de formation continue. En raison de leur mandat de protection du public, ils jouent un rôle de gardien et de promoteur de la compétence

***Intervention*, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec.**

Numéro 132 (2010.1): 53-63.

professionnelle de leurs membres. En ce sens, la formation continue est un moyen privilégié de soutenir le développement professionnel.

C'est dans cet esprit que l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ) a adopté en 2007 sa politique de formation continue. Cette politique considère que les travailleurs sociaux et les thérapeutes conjugaux et familiaux « ont la responsabilité déontologique de maintenir et de développer leurs compétences dans la conduite de leurs activités et de leurs obligations professionnelles. Ils doivent ainsi prendre les moyens nécessaires pour y parvenir » (OPTSQ, 2007a : 6). Les activités de formation continue privilégiées peuvent notamment se rapporter à la nature du travail social ou de la thérapie conjugale et familiale, aux divers champs de pratique de ces professions, aux normes de pratique ou aux valeurs.

À ce jour, les membres ont déjà rédigé trois plans annuels de formation continue et produit deux registres de leurs activités de formation. Dans le cadre de son mandat, le comité de la formation continue a voulu documenter la manière dont les membres s'approprièrent la nouvelle politique. Dans cette optique, il a décidé de faire une étude du contenu des documents produits par une centaine de membres dans le cadre de la mise en œuvre de la politique. Le but de l'article est de porter un premier regard sur l'implantation de celle-ci.

L'article se divise en quatre sections. La première fait la rétrospective des moments-clés qui ont conduit l'Ordre à adopter une politique de formation continue. La deuxième présente une brève recension des écrits sur le développement professionnel et la formation continue. La troisième fait état des résultats de l'étude sur l'implantation de la politique de formation continue à l'Ordre. Enfin, en conclusion, des pistes de réflexion et d'action sont dégagées.

1. Rétrospective des moments-clés du développement de la politique de formation continue à l'OTSTCFQ

Dès septembre 1986, l'Ordre crée son comité de la formation continue qui développe et organise rapidement plusieurs activités de perfectionnement pour les membres. Presque une dizaine d'années plus tard, en mai 1995, les administrateurs du Bureau adoptent le document *Les principes directeurs et politiques de la formation continue de l'OPTSQ* visant à communiquer les grandes orientations choisies et les balises de gestion administrative pour faciliter le travail des membres du comité de la formation continue, des formateurs et des employés de la permanence. Au début de l'année 1996, l'Ordre reçoit l'accréditation de la Société de formation et d'éducation continue (SOFEDUC) pour son programme d'activités. En 1998, lors des États généraux de la profession, le constat de la nécessité de la prise en charge de la formation continue par l'OPTSQ s'impose :

« Par ailleurs, étant donné que nous travaillons dans des milieux de plus en plus disparates et multidisciplinaires où le soutien professionnel, la supervision et la formation en cours d'emploi sont parfois absents, souvent déficients et peu adaptés à nos besoins, il devient de plus en plus nécessaire que nous prenions nous-mêmes la responsabilité de notre formation continue, afin de pouvoir maintenir et développer nos compétences professionnelles » (OPTSQ, 1998 : 10).

À la même époque aux États-Unis, la National Association of Social Workers (NASW) édicte une norme de 48 heures de formation continue à l'intérieur d'un cycle de deux ans (NASW, 2002). Toutefois, selon les juridictions, le nombre d'heures requis et la durée du cycle varient notamment en fonction du type de permis détenu.

Au printemps 2000, stimulé par l'intérêt des ordres, le Conseil interprofessionnel du Québec (CIQ) organise un colloque où le développement et l'évaluation de la compétence ainsi que la formation continue obligatoire sont au centre des préoccupations (CIQ, 2000). La même année, le Code des professions permet aux ordres de réglementer le développement continu de leurs membres (Raïche, 2007). Dans un rapport récent, le CIQ dénombre 17 ordres

professionnels dotés d'un tel règlement et deux autres avec un projet de règlement publié (CIQ, 2009).

En vue d'asseoir sa politique de formation continue sur des bases solides, l'Ordre amorce sa démarche en élaborant un référentiel de compétences suivi d'un référentiel de formation pour chacune des deux professions régies (OPTSQ, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007b). Parallèlement à ces travaux, le comité d'experts dirigé par le Dr Trudeau, dans la foulée du *groupe Bernier*¹, œuvre avec diligence sur des recommandations pour la modernisation de la pratique professionnelle en santé mentale et en relations humaines. Il remet son rapport à l'Office des professions du Québec, ce rapport est publié en 2005. Ce document balise les champs d'exercice des professions concernées, identifie des activités réservées, dont une attribuée uniquement aux travailleurs sociaux, délimite la pratique de la psychothérapie et examine la possibilité d'intégrer certains groupes d'intervenants au système professionnel, dont les techniciens en travail social (Comité d'experts sur la modernisation de la pratique professionnelle en santé mentale et en relations humaines, 2005). Ces travaux conduisent les administrateurs à adopter la politique de formation continue, en mai 2007 (OPTSQ, 2007a). La politique répond à des standards et des principes. Elle vise à ce que « chaque membre [soit] responsable de son développement professionnel et [doive] donc déterminer ses besoins et ses objectifs de perfectionnement afin de décider des activités de formation continue requises pour s'assurer de ses compétences » (OPTSQ, 2007a : 6). Ainsi, le membre doit transmettre à l'Ordre son plan annuel et, douze mois plus tard, le registre annuel de ses activités. Ces deux outils proposés aux membres visent à soutenir une démarche intégrée et planifiée de réflexion sur leur pratique pour favoriser un développement professionnel optimal.

Les travaux de modernisation de la pratique professionnelle dans le secteur de la santé mentale et des relations humaines culminent par l'adoption du projet de loi n° 21 par l'Assemblée nationale du Québec en juin 2009 (Gouvernement du Québec, 2009). Cette loi modifiant le Code des professions et d'autres

dispositions législatives met de l'avant la notion de protection du public, notamment de prévention des préjudices pour des clientèles vulnérables en s'appuyant sur plusieurs principes.

2. Survol des écrits sur le développement professionnel et la formation continue

2.1 Définitions du développement professionnel et de la formation continue

La formation initiale, et plus spécifiquement, la formation pratique permet à un diplômé en travail social d'atteindre un premier niveau de compétence professionnelle qui se bonifiera tout au long de son parcours professionnel. Donnay et Charlier (2006) conçoivent le développement professionnel comme étant :

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

Le développement professionnel des travailleurs sociaux se caractérise par l'importance accordée aux savoirs issus de la pratique professionnelle (Racine, 2000) et par l'appartenance à une communauté de pratique (Little, 2004). Pour bénéficier des connaissances dont les savoirs pratiques sont porteurs et apprendre de ceux-ci, une démarche systématique est nécessaire. Donnay et Charlier (2006) parlent d'*identité professionnelle en actes* et de l'importance de l'analyse des pratiques dans la perspective « d'intégrer des savoirs issus tant des pratiques singulières que des théories stabilisées puisées dans le monde scientifique » (Donnay et Charlier, 2006 : 113). La formation continue s'inscrit au sein de ce processus.

La politique développée à l'Ordre considère que la formation continue « regroupe diverses activités visant le maintien, la mise à jour et le développement des connaissances théoriques et des pratiques liées à l'exercice d'une profession, jusqu'à la retraite » (OPTSQ, 2007a : 5). La définition retenue dans la politique va dans le même sens que celle utilisée par plusieurs auteurs (Apps, 1989; OPTSQ, 2007a; Raïche, 2007; Strom-Gottfried et Green, 1995; Swack,

1975, dans Funk, 2007). Aux États-Unis, la NASW définit également la formation continue à partir des catégories d'activités qui la constituent, ce sont des activités d'apprentissage officielles offertes par un organisme accrédité, des rencontres organisées entre professionnels ou des activités réalisées de manière individuelle (NASW, 2002). Dans la politique de formation continue de l'Ordre (2007a), les activités de formation se retrouvent dans deux catégories : *participation* et *réalisation*². Les activités de *participation* demandent un engagement actif de la part du professionnel, ce sont notamment la participation à une session de formation continue, à un cours crédité, à un colloque, à un groupe de codéveloppement professionnel ainsi que la lecture d'un livre ou d'un article pertinent. Les activités de *réalisation* demandent, de façon générale, un degré d'engagement et d'investissement professionnels plus élevé. Elles concernent surtout la production et la transmission de connaissances et s'adressent à des professionnels plus expérimentés. Il s'agit, par exemple, d'activités reliées à l'élaboration et à l'enseignement d'une session de formation continue ou d'un cours crédité dans un établissement d'enseignement universitaire ou collégial, à la rédaction d'un article ou à la réalisation d'un projet de recherche (OPTSQ, 2007a). La liste des activités n'est pas exhaustive puisque le membre peut en proposer d'autres. Ainsi, la politique vise la personnalisation du plan de formation et encourage la créativité.

2.2 Objectifs de la formation continue

Dans les écrits, on fait état de cinq grands objectifs poursuivis par la formation continue :

- 1) l'acquisition de nouvelles connaissances;
- 2) le développement de la réflexivité;
- 3) le renforcement de l'identité professionnelle;
- 4) l'intégration des connaissances par le contact avec les pairs; et
- 5) la protection du public (Apps, 1989; Barker, 1992; Daley, 2001; Funk, 2007; Guzzetta, 1978; McDonald, 2001; McMichael, 2000; NASW, 2002; OPTSQ, 2007a; Zimmerman, 1978).

Premièrement, la formation continue permet l'acquisition de nouvelles connaissances, leur approfondissement et leur intégration afin d'enrichir la compétence des professionnels et, ultimement, leurs pratiques (Guzzetta, 1978;

OPTSQ, 2007a; Zimmerman, 1978). La formation continue favorise la synergie entre les savoirs théoriques et pratiques qui se nourrissent mutuellement et se complètent (Donnay et Charlier, 2006). L'amélioration de la pratique professionnelle passe par l'acquisition de connaissances sur les changements sociaux, les nouvelles problématiques et les méthodes d'intervention émergentes (Guzzetta, 1978; Zimmerman, 1978). Par ailleurs, Daley (2001) nomme trois éléments qui donnent un sens aux connaissances acquises lors d'une session de formation. Les connaissances transmises doivent : 1) être nouvelles pour le participant; 2) être susceptibles d'être intégrées à son expérience professionnelle; et 3) permettre de réaffirmer son engagement envers la profession.

Deuxièmement, la formation continue favorise l'inscription du professionnel dans un processus de réflexivité qui pourrait être défini comme suit :

« La réflexivité consiste pour un sujet à prendre du recul par rapport à [ses] pratiques professionnelles, de façon à expliciter la façon dont il s'y est pris pour modéliser et pour faire évoluer ses schèmes opératoires de façon à pouvoir les transférer ou les transposer dans de nouvelles situations » (Le Boterf, 2006 : 118).

La réflexivité permet la résolution de situations problèmes sur les plans clinique, organisationnel ou éthique (McDonald, 2001).

Troisièmement, elle vise le renforcement de l'identité professionnelle. Ainsi, les discussions entre travailleurs sociaux favorisent la mise en valeur et la transmission des savoirs théoriques et pratiques entre eux. Comme l'écrit McMichael (2000), l'ensemble des travailleurs sociaux bénéficie de cette identité professionnelle consolidée.

Quatrièmement, les activités de formation continue offrent l'opportunité aux travailleurs sociaux, provenant de différents milieux et utilisant des méthodologies d'intervention variées, de se rencontrer et de partager leurs expériences, favorisant ainsi l'intégration des connaissances. Elles facilitent aussi la cohésion et le rapprochement entre professionnels d'horizons divers (Funk, 2007). Enfin, la formation continue constitue l'un des moyens d'assurer la qualité des services et de protéger le public (Apps, 1989; Barker, 1992; NASW, 2002).

La complexité des problèmes sociaux, les transformations sociales et les pratiques émergentes ne sont que quelques exemples du défi que pose la mise à jour des connaissances et des compétences des praticiens. Comme le mentionne Raïche (2007), il s'agit d'une obligation éthique et déontologique puisqu'une mauvaise analyse ou une compréhension limitée peut porter préjudice à un client. Quant à elle, la politique de formation continue de l'Ordre définit ainsi ses objectifs généraux : « actualiser et perfectionner leurs connaissances et leurs habiletés en vue de maintenir leurs compétences professionnelles et s'adapter aux réalités et aux contextes changeants de la pratique professionnelle (OPTSQ, 2007a).

2.3 Raisons qui justifient l'engagement des professionnels dans des activités de formation continue

Carré (1998) s'est intéressé aux motivations à s'engager dans des activités de formation continue, ce qui lui a permis de développer une typologie qui détermine deux axes d'orientation motivationnelle soit l'axe *intrinsèque/extrinsèque* et l'axe *apprentissage/participation*. Sur l'axe *apprentissage/participation* se retrouvent les activités d'apprentissage visant l'appropriation de nouvelles connaissances, habiletés ou attitudes par les professionnels, tandis que, sur l'axe *participation*, il s'agit de l'inscription et de la présence à celles-ci. À l'Ordre, la politique de formation continue accorde de l'importance aux activités de l'axe *apprentissage/participation*, elle précise aussi que la transmission de savoirs peut être une source de motivation. Au niveau de l'axe *intrinsèque/extrinsèque*, Carré répertorie trois motifs intrinsèques et sept motifs extrinsèques pouvant être à l'œuvre. Par ailleurs, la recherche de Couturier (1999) permet de comprendre les motivations associées à six secteurs d'activité de formation continue.

Pour le moment, peu d'études évaluent l'impact de la formation continue sur la compétence professionnelle. L'évaluation peut théoriquement se réaliser à trois niveaux (Rooney, 1988, dans Dietz, 1998). Le premier implique l'évaluation des connaissances acquises par les participants. Le deuxième renvoie à l'utilisation de nouvelles habiletés à la fin d'une formation, l'évaluation se déroule lors de la dernière journée de la formation. Le

troisième porte sur l'actualisation des habiletés dans la pratique. Ce dernier niveau est rarement évalué, pourtant, c'est le plus important puisqu'il permet d'estimer l'intégration des connaissances à la pratique professionnelle.

3. Étude de l'implantation de la politique de formation continue à l'Ordre

3.1 Contexte et objectifs de l'étude

L'étude vise à documenter la manière dont les membres parviennent à s'inscrire dans une démarche de formation continue structurée. Plus spécifiquement, il s'agit de voir la capacité des membres à utiliser les outils proposés dans la politique. À cet effet, une comparaison a été établie entre les plans de formation continue soumis en 2008 par 99 membres et les registres complétés en 2009 pour rendre compte de la mise en œuvre du plan. Les données recueillies ont été traitées en toute confidentialité et les résultats sont présentés de façon à ce que les personnes ne puissent être identifiées.

3.2 Plans et registres retenus et stratégie d'analyse

L'échantillon est constitué de 99 membres de l'Ordre. Il est stratifié par la région et le type de permis. Les trois régions retenues sont : Montréal, Québec et les régions intermédiaires ou éloignées du Québec. Chaque région est représentée de manière proportionnelle au nombre de membres inscrits au tableau de l'Ordre. De plus, ces membres sont titulaires d'un permis de travailleur social.

Les données ont été recueillies à deux moments. Tout d'abord, en 2008, les plans de formation continue soumis par 99 membres ont été analysés à l'aide d'une grille de codification. Le contenu de la grille a été saisi dans le logiciel Excel puis analysé à l'aide de SPSS³. Un premier rapport a été produit et transmis aux instances de l'Ordre. En 2009, les registres soumis par les mêmes membres ont fait l'objet d'une nouvelle analyse. Celle-ci a porté sur la correspondance entre le plan et le registre soumis par chaque personne. Une nouvelle grille de codification a été créée et les mêmes logiciels ont été utilisés pour la saisie et l'analyse. Cette grille est constituée de trois parties : 1) les données sociodémographiques; 2) l'analyse du contenu du registre en lien avec le plan;

et 3) le compte rendu fidèle des motifs évoqués pour justifier les modifications apportées au plan initial. Quelques croisements ont été effectués.

3.3 Portrait général des travailleurs sociaux de l'étude

L'échantillon est constitué de 99 travailleurs sociaux parmi lesquels une personne est également titulaire d'un permis de thérapeute conjugal et familial (1 %). On compte 89 femmes (89,9 %) et 10 hommes (10,1 %), ce qui se rapproche des données de population provenant du rapport annuel 2008-2009. Dans ce dernier, il est mentionné que la population des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux est constituée à 86 % de femmes et à 14 % d'hommes. De plus, au 31 mars 2009, 97,2 % des membres détenaient un permis de travailleur social alors que seulement 1,5 % possédait un double permis. En ce qui concerne la répartition des membres de l'étude selon les régions, 32 membres proviennent de Montréal (32,3 %), 13 de Québec (13,1 %) et 54 des régions intermédiaires ou éloignées du Québec (54,5 %).

Le numéro de permis, qui apparaît sur le registre, indique l'année de la première adhésion du membre à l'Ordre. Les travailleurs sociaux de l'étude couvrent une période qui s'étend de 1970 à 2007, soit 37 ans d'adhésion à l'Ordre. Les périodes de 2005 à 2007 (20,3 %), 2000 à 2004 (25,2 %) et 1990 à 1994 (23,3 %) sont représentées à peu près dans les mêmes proportions. La période de 1995 à 1999 (14,1 %) compte un peu moins de membres. Ce sont les membres dont l'année de la première adhésion à l'Ordre correspond aux années 1970 à 1989 qui sont les moins bien représentés avec seulement 15 % de l'échantillon. Bref, il s'agit d'un échantillon varié constitué d'un bon nombre de professionnels expérimentés.

3.4 Données relatives à l'analyse des registres

Malgré l'entrée en vigueur de la nouvelle politique de formation continue en 2007 stipulant que les membres doivent produire un registre rendant compte de la mise en œuvre du plan de formation soumis l'année précédente, 32 membres (32,3 %) ne l'ont pas fait. Ce sont donc 67 personnes (67,7 %) qui se plient aux exigences de la politique. Il existe

Tableau 1 : Degré de correspondance entre le plan et le registre

Totale :	17 membres	25,4 %
Partielle avec justification :	14 membres	20,9 %
Partielle sans justification :	10 membres	14,9 %
Écart important :	26 membres	38,8 %

des différences régionales significatives dans la production du registre puisque 84,4 % des personnes de l'étude de Montréal, 76,9 % de Québec et 44,4 % des régions intermédiaires ou éloignées du Québec ont produit un registre. Ceux du dernier groupe ont le plus bas taux de production du registre puisque plus de la moitié (55,6 %) ne l'a pas produit. Comme il s'agit d'un échantillon, on a vérifié si ces différences sont significatives, ce qui s'avère le cas⁴.

L'analyse du contenu du registre et le croisement de certaines variables permettent de qualifier la nature des registres soumis. Le tableau 1 évalue le niveau de correspondance entre le plan et le registre produits par chacun. Parmi les membres qui ont produit un registre, dans 38,8 % des cas, celui-ci présente un écart important avec le plan de formation soumis l'année précédente. On constate que, dans 14,9 % des cas, les personnes ont modifié leur plan de formation sans donner de raison, alors que 20,9 % ont justifié les modifications apportées. Enfin, c'est seulement dans 25,4 % des cas que les registres correspondent totalement au plan annuel de formation déposé l'année précédente.

Le tableau 2 précise si la correspondance diffère lorsqu'on s'intéresse aux objectifs poursuivis ou aux activités réalisées. Pour les 67 membres qui se sont pliés à l'exigence de compléter un registre, il y a souvent une non-correspondance, justifiée ou pas, entre ce qui était planifié et ce qui a été réalisé. L'absence de correspondance est plus grande en ce qui concerne les activités prévues dans le plan

que pour les objectifs poursuivis puisque 43,3 % des personnes ont maintenu leurs objectifs alors que seulement 26,9 % ont conservé les activités planifiées. Dans 22,4 % des cas, aucune correspondance n'existe entre les objectifs et les activités du plan et du registre. Enfin, 34,3 % ont modifié partiellement leurs objectifs et 50,7 % leurs activités.

Le tableau 3 met en relation les données des deux tableaux précédents. Dans les cas où l'écart est jugé significatif entre le plan et le registre, ce sont à la fois les objectifs et les activités qui ont été modifiés. Par ailleurs, les 14 membres dont la correspondance est partielle entre le plan et le registre et qui justifient les changements apportés à leur plan évoquent les raisons suivantes : l'annulation ou la modification d'une activité offerte par l'employeur ou par un organisme externe, un congé de maladie, l'obtention d'un nouveau poste, le refus d'une demande d'admission dans un programme, une difficulté à bien évaluer ses besoins, l'impossibilité de se libérer pour une activité de formation et le choix d'une nouvelle activité pour mieux répondre à ses besoins.

Règle générale, les personnes de l'étude ont noté les dates de l'ensemble des activités auxquelles elles ont participé (92,5 %). Les activités réalisées sont également décrites (94 %). Les pièces justificatives, quant à elles, ne sont pas indiquées dans 16,4 % des cas ou le sont partiellement dans 10,4 % des cas. Il est donc possible que 26,8 % des membres ne soient pas en mesure de fournir toutes les pièces justificatives exigées. Enfin, ceux qui ont

Tableau 2 : Analyse de la correspondance entre les objectifs et les activités du plan et du registre

Correspondance entre les objectifs du plan et du registre		Correspondance entre les activités du plan et du registre	
Oui : 29 membres	43,3 %	Oui : 18 membres	26,9 %
Non : 15 membres	22,4 %	Non : 15 membres	22,4 %
Partiellement : 23 membres	34,3 %	Partiellement : 34 membres	50,7 %

Tableau 3 : Analyse de la correspondance entre les objectifs et les activités du plan et du registre selon la qualité du registre produit

Type de correspondance	Correspondance partielle avec justification		Correspondance partielle sans justification		Écart significatif	
Correspondance des objectifs	Oui :	8 m.*	Oui :	2 m.	Oui :	2 m.
	Non :	0	Non :	0	Non :	15 m.
	Partiellement :	6 m.	Partiellement :	8 m.	Partiellement :	9 m.
Correspondance des activités	Oui :	0	Oui :	0	Oui :	1 m.
	Non :	2 m.	Non :	1 m.	Non :	12 m.
	Partiellement :	12 m.	Partiellement :	9 m.	Partiellement :	13 m.

* m. = membre

produit le registre se conforment à la règle minimale des 15 heures de formation continue (HFC) de la politique. De plus, la majorité d'entre eux, soit 54 membres (80,6 %), ont réalisé des activités totalisant plus de 15 HFC.

3.4 Quelques données relatives au plan de formation continue

L'analyse des plans de formation produits en 2008 donne une idée des besoins de formation des travailleurs sociaux de l'étude. Les besoins répertoriés se retrouvent au niveau de l'acquisition de connaissances et du développement d'habiletés. Ainsi, l'acquisition de connaissances est souhaitée en regard de clientèles variées (enfance, jeunesse et famille; personnes âgées et hommes), de lois spécifiques (celles de la protection de la jeunesse et du Curateur public), de théories ou d'approches jugées prometteuses (court terme planifié, intervention brève ou intervention systémique; intervention en contexte de mort et de deuil, de stress post-traumatique ou de catastrophe) ainsi que de problèmes sociaux courants rencontrés dans la pratique (santé mentale, violence conjugale, vieillissement, relations interculturelles, etc.).

Le développement d'habiletés vise, quant à lui, l'amélioration de la qualité de l'intervention auprès de certaines clientèles (surtout des personnes avec un problème de santé mentale, un trouble du comportement, un risque suicidaire ou un problème d'abus de substances), dans des contextes précis (supervision, équipe multidisciplinaire ou gestion, conception et implantation de programme), mais également le développement d'habiletés

reliées à la rédaction de divers documents professionnels ou cliniques (rapport d'évaluation psychosociale, plan d'intervention, notes chronologiques et tenue de dossiers).

Le tableau 4 (p. 60) présente la liste des activités projetées pour l'année 2008-2009 selon les régions. Les activités de participation sont nettement privilégiées par eux. Les plus fréquentes sont les sessions offertes à l'extérieur ou à l'intérieur de l'Ordre, les lectures, les colloques, les congrès ou les séminaires ainsi que les activités de supervision ou de codéveloppement. Les personnes des régions intermédiaires ou éloignées du Québec ont largement recours à ces diverses activités. Par ailleurs, la production d'outils de travail ou l'élaboration de programmes est privilégiée dans la catégorie réalisation. Enfin, des initiatives de certains membres qui enrichissent la liste des activités de formation continue possibles sont notamment mentionnées : assister à une présentation donnée par un collègue, former de nouveaux employés, s'engager dans une activité bénévole ou encore se familiariser avec des outils de la pratique.

4. Discussion et conclusion

L'étude jette un premier regard sur l'implantation de la politique de formation continue à l'OTSTCFQ. Même s'il s'agit d'une politique et non d'un règlement, l'exigence de s'y conformer demeure. La formation continue est un moyen de favoriser le développement professionnel des membres et d'améliorer ainsi, potentiellement, la qualité des services offerts. Notons que, pour la première année de mise en œuvre de la politique, environ 50 % des

Tableau 4 : Liste des activités projetées pour l'année 2008-2009 selon les régions

Liste des activités	Montréal	Québec	Autres régions	Total
Catégorie participation				
Session extérieure	17	6	21	44
Session OPTSQ	11	3	17	31
Lectures	9	4	12	25
Colloque, congrès, séminaire	7	5	12	24
Codéveloppement	2	3	12	17
Supervision	7	1	9	17
Cours universitaire	1		4	5
Recherche	1			1
Comité OPTSQ			1	1
Catégorie réalisation				
Production d'outils	5		3	8
Supervision	1		1	2
Cours universitaire		1		1
Rédaction	1			1
Proposition d'activités		6	12	18

membres ont transmis un plan annuel de formation continue. La deuxième année, on note une légère augmentation. En ce qui concerne les travailleurs sociaux de l'étude, près du tiers n'a pas produit de registre pour rendre compte de son plan. Le problème est plus aigu dans les régions intermédiaires ou éloignées du Québec. Il serait important d'en comprendre les raisons puisque plusieurs hypothèses sont possibles, comme les coûts engendrés et la distance à parcourir pour participer à des activités de formation continue. Par ailleurs, la mention au registre de la disponibilité des pièces justificatives est à améliorer. Elle faciliterait la mise à jour du dossier professionnel du membre ou le processus de vérification lors de l'inspection professionnelle, le cas échéant.

Les écrits identifient cinq grands objectifs poursuivis par la formation continue (Apps, 1989; Barker, 1992; Daley, 2001; Funk, 2007; Guzzetta, 1978; McDonald, 2001; McMichael, 2000; NASW, 2002; OPTSQ, 2007a; Zimmerman, 1978). Le regroupement des besoins de formation des travailleurs sociaux de l'étude constitue une source d'information à cet égard. Ainsi, pour ces derniers, c'est l'acquisition de

connaissances, le développement d'habiletés et l'intégration des connaissances à l'aide des pairs qui sont les objectifs prioritaires. Les activités telles que la supervision ou le codéveloppement y occupent une place importante. Cela confirme aussi la place de l'altérité dans le développement professionnel des travailleurs sociaux (Little, 2004) et l'importance des activités d'analyse de pratique (Racine, 2000; Donnay et Charlier, 2006). L'apport de la formation continue dans le développement de la réflexivité est également mentionné. Bien que l'identification des besoins sous-jacents à chaque objectif lors de la rédaction du plan soit une source d'information, le comité de la formation continue a décidé de l'éliminer puisqu'il créait de la confusion lors de la rédaction du plan. Il aurait peut-être mieux valu parler de motivation comme Carré (1998).

Les écrits de Carré (1998) au sujet des motivations à s'engager dans des activités de formation continue et de Couturier (1999) sur les liens entre celles-ci et le type d'activités choisies amènent certains constats. Tout d'abord, ces recherches appuient le principe soutenu par la politique qu'il faut privilégier une démarche de formation continue structurée. Dans les

faits, on constate que ce n'est pas encore le cas puisqu'un grand nombre de membres n'ont pas produit de registre et que plusieurs membres ne sont pas à même de justifier les modifications apportées à leur plan. Ce dernier doit être considéré comme un outil de planification du développement professionnel grâce à des activités de formation continue. Ainsi, il est possible qu'en cours d'année des modifications puissent y être apportées. Ces changements peuvent être une nouvelle occasion de réfléchir à l'orientation à donner à son développement professionnel. On constate d'ailleurs que ce sont les activités plutôt que les objectifs poursuivis qui ont été modifiées. Les membres qui évoquent les motifs de ces changements les relie à des décisions qu'ils ont prises, à la non-disponibilité d'une activité de formation prévue, à des événements inattendus ou hors de contrôle et à des conditions de travail moins favorables à l'engagement dans une activité.

Les travailleurs sociaux de l'étude sont surtout engagés dans des activités de formation continue de l'axe *apprentissage/participation* relevant de la typologie de Carré. La politique ouvre cependant la voie à une nouvelle catégorie d'activités : les activités de réalisation. Cette catégorie fait référence à la production et à la transmission de connaissances. Ces activités représentent une contribution au développement de la profession et interpellent des professionnels d'expérience. Peu d'activités de ce type sont actuellement mentionnées. Ainsi, les résultats de l'étude enrichissent le modèle de Carré, puisqu'un motif supplémentaire émerge, soit le désir de contribuer au développement professionnel d'autres travailleurs sociaux ou à celui de sa profession.

Enfin, Couturier (1999) identifie six secteurs d'activité de formation continue. Les travailleurs sociaux de cette étude les priorisent de la manière suivante : la formation qualifiante sans diplôme (session de formation continue interne et externe à l'Ordre), la double référence formation et socialisation entre pairs (supervision et codéveloppement), la formation continue non qualifiante (lecture, recherche, colloque, congrès et séminaire) et, dans une moindre mesure, la formation continue qualifiante ainsi que la socialisation aux environnements de travail. La production d'outils de travail se retrouve dans ce dernier secteur. Ce qui

précède confirme l'importance accordée au rehaussement de la compétence professionnelle et au désir d'obtenir de la reconnaissance de la part de l'employeur.

On constate qu'un très grand nombre de membres de l'étude dépassent les exigences minimales de la politique de formation continue. Cependant, les outils utilisés (plan et registre) ne mesurent pas les acquis, n'étant pas des outils d'évaluation. Comme l'écrit Rooney (1988), évaluer les retombées de la formation continue sur la pratique représente un défi important.

Ainsi, la politique de formation continue contribue à la construction et au développement de l'identité professionnelle des travailleurs sociaux :

« L'identité professionnelle commence à se forger dès les années d'étude, par la suite, ce sont les activités de formation continue formelles et informelles qui contribueront à l'enrichir. C'est donc à travers de multiples rapports interpersonnels et organisationnels que la personne se construit professionnellement, chaque professionnel ayant sa propre personnalité puisque la personne oscille entre le sentiment d'être différent des autres (rapport de singularité) et celui d'appartenir à un corps professionnel (rapport de continuité) » (Vilbrod et Grelly, 2001) (Gusew et Berteau, 2010, sous presse).

Les données de l'étude soulèvent plusieurs questions qui mériteraient d'être approfondies, d'autant plus que l'échantillon est représentatif mais restreint. Pourquoi le taux de production du registre est-il moins élevé dans les régions intermédiaires ou éloignées du Québec? Est-il lié au degré d'appropriation de la politique par les membres? Pourquoi le taux de correspondance entre le plan et le registre est-il moins élevé au niveau des activités que des objectifs? Qu'est-ce qui explique que des membres ne justifient pas les changements apportés à leur plan? Les questions soulevées mériteraient de faire l'objet d'une enquête plus poussée. La poursuite de l'étude et un sondage auprès des membres sont donc envisagés. Les travailleurs sociaux sont confrontés à de nombreux défis dans leur pratique quotidienne. La formation continue peut aider à y répondre. Se développer professionnellement, c'est l'affaire de toute une vie!

Remerciements

Nous tenons à remercier Mme Gisèle Legault qui a travaillé à l'analyse des plans de formation soumis en 2008 et M. Jean-Guy Barville qui a fait l'analyse des données à l'aide du logiciel SPSS. Nous tenons également à souligner le soutien des membres du comité de la formation continue.

Descripteurs :

Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux du Québec. Politique de formation continue // Travailleurs sociaux - Formation en cours d'emploi // Service social - Étude et enseignement (Éducation permanente) - Québec (Province)

Social workers - In-service training // Social service - Study and teaching (Continuing education) - Québec (Province)

Notes

- 1 Dans le domaine des relations humaines et de la santé mentale, un groupe de travail ministériel présidé par le Dr Roch Bernier a reçu le mandat de réviser les champs d'exercice. Ce groupe a recommandé la redéfinition des champs d'exercice et la mise en place d'activités réservées pour les professions de psychologue, de travailleur social, de thérapeute conjugal et familial, de conseiller d'orientation, de psychoéducateur, d'ergothérapeute, d'infirmière et de médecin.
- 2 Pour les descriptions des activités, veuillez vous référer à la politique de formation continue de l'Ordre (OPTSQ, 2007a).
- 3 SPSS signifie « Statistical Package for the Social Sciences ». Il s'agit d'un logiciel qui est couramment utilisé pour faire de l'analyse statistique en sciences humaines.
- 4 Le KHI carré = 8,214 ; DDL = 2 ; P = 0,01643.

Références

- Apps, J. W. (1989). What should the future focus be for adult and continuing education? *New Directions for Adult and Continuing Education*, 44, 23-30.
- Barker, R. L. (1992). *Social work in private practice* (2nd ed.). Washington, DC: NASW Press.
- Carré, P. (1998). Perception des intervenants sociaux de leur développement professionnel et de leurs stratégies associées à la circulation des savoirs. *Éducation Permanente*, 136, 119-131.
- Comité d'experts sur la modernisation de la pratique professionnelle en santé mentale et en relations humaines (2005). *Partageons nos compétences*. Québec : Office des professions du Québec.
- Conseil interprofessionnel du Québec (2000). *La formation continue et l'amélioration de la compétence*. Montréal : CIQ.
- Conseil interprofessionnel du Québec (2009). *Réglementation en matière de formation continue obligatoire*. Montréal : CIQ.
- Couturier, Y. (1999). Regard sociologique sur l'auto-réflexion professionnelle et la formation continue, dans G.-A. Legault (sous la dir. de). *L'intervention : analyses et enjeux méthodologiques* : 129-167. Sherbrooke : Productions G.G.C.
- Daley, B. J. (2001). Learning and professional practice: A study of four professions. *Adult Education Quarterly*, 52 (1), 39-54.
- Donnay, J., et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

- Funk, J. R. (2007). *Practitioners' views of continuing education: An empirical examination of social workers across the United States*. A dissertation submitted to the graduate faculty of the University of Georgia in partial fulfillment of the requirements for the degree doctor of philosophy.
- Gouvernement du Québec (2009). *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*. Loi n° 21. Chapitre 28. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Gusew, A., et Berteau, G. (2010). Le portfolio : un outil favorisant la construction et le développement professionnel de l'apprenant, dans R. Benoit, C. Verzat et L. Villeneuve (sous la dir.). *Accompagner des étudiants*. Belgique : Éditions De Boeck. Chapitre 8, sous presse.
- Guzzetta, C. (1978). Continuing education and social work education. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 5, 263-272.
- Le Boterf, G. (2006). Réflexivité et transférabilité (chapitre 3), dans *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Little, G. R. (2004). La formation continue : la clé de l'apprentissage continu. *IBNA e-Newsletter*, 5 (2).
- McDonald, C. (2001). A review of continuing professional education. *Journal of Continuing Higher Education*, 49 (1), 29-40.
- McMichael, A. (2000). Professional identity in continuing education: The study of hospital social workers in hospital settings. *Social Work Education*, 19 (2), 175-184.
- National Association of Social Workers (2002). *NASW standards for continuing professional education*.
- Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (1998). *Les travailleurs sociaux à l'aube du troisième millénaire. Les états généraux de la profession*. Montréal : OPTSQ.
- Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (2005a). *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. Montréal : OPTSQ.
- Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (2005b). *Référentiel de compétences des thérapeutes conjugaux et familiaux*. Montréal : OPTSQ.
- Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (2006a). *Référentiel de formation des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. Montréal : OPTSQ.
- Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (2006b). *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. Montréal : OPTSQ.
- Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (2007a). *Politique de formation continue de l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec, manuel à l'usage des membres*. Montréal : OPTSQ.
- Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (2007b). *Référentiel de formation des thérapeutes conjugaux et familiaux*. Montréal : OPTSQ.
- Racine, G. (2000). *La production de savoirs d'expérience chez les intervenants sociaux. Le rapport entre l'expérience individuelle et collective*. Paris : L'Harmattan.
- Raïche, P. (2007). Maintien des compétences, dans Conseil interprofessionnel du Québec. *Mieux décider pour mieux protéger le public*. Document d'accompagnement des participants au 2^e colloque des dirigeants des ordres professionnels.
- Rooney, R. H. (1988). Measuring task-centered training effects on practice: Results of an audiotape study in a public agency. *Journal of Continuing Social Work Education*, 4 (4), 2-7. In Dietz, T. J. (1998). Incorporating follow-up to evaluate the impact of continuing professional education programs on social work practice. *Professional development*, 1 (1), 16-21.
- Strom-Gottfried, K., & Green, R. K. (1995). *Continuing education encyclopedia*. Washington, DC: NASW Press.
- Swack, L. G. (1975). Continuing education and changing needs. *Social Work*, 20 (6), 474-480.
- Zimmerman, S. L. (1978). Continuing social work education: Why do social workers participate in continuing education programs? *Journal of Education for Social Work*, 14 (2), 111-116.

La migration internationale des travailleurs sociaux : un survol du contexte et des enjeux pour la formation en service social au Québec

par

Annie Pullen-Sansfaçon, Ph. D.

Professeure adjointe

École de service social

Université de Montréal

Courriel : a.pullen.sansfacon@umontreal.ca

Context of the professional migration of social workers in Quebec and its challenges for social work education.

Contexte de la migration professionnelle des travailleurs sociaux au Québec et enjeux pour la formation en travail social.

L'Organisation des Nations Unies estime que le nombre de migrants internationaux ou de personnes vivant hors de leur pays d'origine a maintenant atteint, à l'échelle de la planète, environ 190 millions de personnes (Lowell, 2007). L'immigration est devenue un phénomène important qui affecte tous les pays. Par exemple, en 2006, au Canada, environ une personne sur cinq était née en dehors du pays (Statistique Canada, 2007). En 2008, 45 283 immigrants entraient au Québec (Institut de la statistique du Québec, 2009). Ces chiffres illustrent une tendance qui nécessite que des mesures soient mises en place pour faciliter les migrations au Québec et à travers le Canada. De plus, ce phénomène prend progressivement une place de choix dans le programme politique des gouvernements provinciaux et fédéral.

Même si des chiffres précis sur les migrations à l'intérieur du pays et internationales des travailleurs sociaux sont difficiles à obtenir, les quelques données disponibles démontrent

que les travailleurs sociaux se déplacent également. Au cours des deux dernières années, l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes familiaux et conjugaux du Québec (OTSTCFQ) a reçu plus de 50 demandes de reconnaissance de candidats en provenance d'autres pays (OPTSQ, 2008; 2009), tandis que l'Association canadienne des travailleurs sociaux (ACTS) en a reçu, pendant la même période, un peu moins de 200 (ACTS, 2009). De fait, les migrations nationales et internationales risquent d'augmenter dans le futur, étant donné la portée de la mondialisation et le développement des politiques et des accords multilatéraux pour faciliter la mobilité des travailleurs sociaux. Bien que l'immigration ait des impacts généralement très positifs – comme favoriser la croissance démographique et assurer le renouvellement de la main-d'œuvre (Tossou, 1998; Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2009), la mobilité nationale et internationale des travailleurs sociaux risque quand même de soulever des enjeux importants, en particulier pour la formation en travail social.

Dans cet article, nous abordons, en premier lieu, le phénomène d'immigration de la main-d'œuvre formée en travail social¹ ainsi que les politiques sociales et les règlements s'y rattachant. Par la suite, nous examinons les enjeux et les questions touchant la formation en travail social au Québec. Il sera question, en particulier, des formations d'appoint pour les travailleurs sociaux étrangers et de la préparation des étudiants à travailler en contexte multiculturel – non seulement avec des populations utilisant les services, mais aussi avec des collègues provenant de l'étranger. Nous traitons aussi de la formation des étudiants inscrits en service social dans des établissements du Québec en vue de leur mobilité.

Méthodologie

Notre étude est basée sur une analyse des différentes politiques et ententes bilatérales favorisant la mobilité des travailleurs sociaux

Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec.
Numéro 132 (2010.1): 64-74.

au Québec et au Canada. Nous avons aussi recensé des documents sur les problématiques et les enjeux rattachés à l'expérience, à la formation et à la mobilité des travailleurs sociaux. De plus, une entrevue semi-dirigée de groupe avec le président de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux (OTSTCFQ ou Ordre), M. Claude Leblond, ainsi qu'avec la directrice générale, Mme Ghislaine Brosseau, en présence de la directrice des admissions, Mme Marielle Pauzé, tenue en décembre 2009, nous a permis d'explorer les thèmes reliés à la migration des travailleurs sociaux et de connaître la position de l'Ordre sur les enjeux de mobilité et de reconnaissance de formation.

Le contexte politique de la migration des travailleurs sociaux au Québec

Selon le président de l'Ordre, le Québec vivra, d'ici 15 ans, une pénurie de main-d'œuvre, soit un déficit cumulatif de 3 500 travailleurs sociaux (OTSTCFQ, 2009). Cette prévision fait écho à la situation actuelle en Grande-Bretagne, où il existe présentement un manque de travailleurs sociaux qualifiés (Hill, 2007), et où le recrutement international est couramment utilisé comme l'une des approches pour gérer ces pénuries (Bowcott, 2009; Walsh, Wilson et O'Connor, 2009). Bien que le recrutement actif des travailleurs sociaux immigrants n'ait pas encore commencé au Québec (OTSTCFQ, 2009), on retrouve déjà un certain nombre de travailleurs sociaux immigrants souhaitant trouver un emploi à titre de professionnel dans la province (OPTSQ, 2008; 2009).

Au pays, comme la réglementation sur l'exercice de la profession est sous la juridiction provinciale, la reconnaissance de la formation acquise à l'extérieur du Canada est sous la responsabilité de chacun des dix organismes provinciaux de réglementation. Même si plusieurs de ces organismes acceptent couramment la reconnaissance de la formation effectuée par l'Association canadienne des travailleurs sociaux (ACTS), le Québec et la Colombie-Britannique gèrent eux-mêmes leurs dossiers. Par conséquent, un candidat résidant à l'extérieur du Canada désirant pratiquer et utiliser le titre de « travailleur social » au Québec doit soumettre sa candidature directement à l'Ordre, qui effectuera un examen en

vue d'une équivalence de diplôme (Gouvernement du Québec, 2009).

À cet effet, un nouveau *Règlement sur les normes d'équivalence pour la délivrance d'un permis de travailleur social* est entré en vigueur le 10 décembre 2009, remplaçant ainsi l'ancien règlement. Ce nouveau règlement définit maintenant de manière plus précise les éléments requis pour l'équivalence de formation² et vise tout candidat ayant obtenu son diplôme en travail social en dehors du Québec (Gouvernement du Québec, 2009).

Par ailleurs, une législation fédérale visant à faciliter la mobilité à l'intérieur du pays, le Chapitre 7 de l'*Entente de reconnaissance mutuelle sur la mobilité de la main-d'œuvre* pour les travailleurs sociaux du Canada, vise davantage les candidats formés au Canada mais en dehors du Québec, et ayant déjà accès à la profession par leur organisme de réglementation provincial respectif.

Le Chapitre 7 diffère du règlement sur les normes d'équivalence mentionnée précédemment et vise à faciliter la mobilité des travailleurs sociaux au Canada. Il permet à ces travailleurs sociaux provenant de toutes les provinces du Canada d'aller travailler dans une autre province et d'accéder au titre de travailleur social sans que leur dossier de candidature soit à nouveau analysé dans la province d'accueil. Bien que cette politique ait plusieurs effets positifs, comme favoriser la mobilité de la main-d'œuvre entre les différentes provinces et promouvoir une main-d'œuvre qualifiée, elle pourrait aussi soulever des enjeux importants.

Ainsi, elle permettrait à des travailleurs sociaux, reconnus par une autre province mais n'ayant ni les compétences ni les études minimums requises au Québec, de venir travailler ici en utilisant le titre de travailleur social. Le président de l'Ordre explique que, dans certaines provinces, la formation en travail social est moins reconnue qu'au Québec : « On sait qu'en Alberta, il y a des gens qui portent le titre de travailleur social, mais qui ont une formation de niveau technique. En Saskatchewan, il y a des travailleurs sociaux qui portent le titre de la profession en fonction de la législation de la Saskatchewan, mais qui ont une formation de niveau du certificat » (OTSTCFQ, 2009). Par conséquent, le Chapitre 7 pourrait permettre à

certaines travailleurs sociaux d'utiliser le titre de la profession au Québec, sans avoir à répondre aux exigences québécoises. Aucune clause grand-père n'existe pour limiter ce type de mobilité.

Par contre, le *Code des professions* prévoit une clause sur l'utilisation du français dans l'exercice de la profession. Cette clause pourrait ralentir l'afflux de candidats provenant d'autres provinces qui n'ont pas les compétences requises. En effet, selon la *Charte de la langue française* (chapitre 11) et le *Code des professions* (chapitre 28), les candidats des autres provinces devront démontrer qu'ils sont capables d'utiliser la langue dans un délai de trois ans, afin de pouvoir continuer à exercer au Québec (Gouvernement du Québec, 2010; Gouvernement du Québec, 2010a), et ce, malgré l'application du Chapitre 7. Par ailleurs, l'entente sur la mobilité (Canadian Information Centre for International Credential ou CICIC, 2007) explique clairement cette exigence. Ainsi, un grand nombre de travailleurs sociaux des provinces ayant un standard minimum moindre sont donc informés des exigences requises pour trouver un emploi au Québec.

Enfin, une troisième politique pertinente à la mobilité des travailleurs sociaux a été signée en 2008 par les premiers ministres de la France et du Québec. *L'entente France-Québec sur la reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles* (ICCQ, 2009) vise à faciliter et à accélérer la reconnaissance mutuelle et effective des qualifications professionnelles entre le Québec et la France. Cette entente a été officialisée entre l'OTSTCFQ et le ministre du Travail, des relations sociales, de la famille, de la solidarité et de la ville en France (MTRFSVF), en 2009. Elle concerne les aspects propres au travail social, mais elle pourrait être modifiée avec l'entrée en vigueur de la loi 21 (OTSTCFQ, 2009).

Le président de l'Ordre explique qu'avant la signature de l'entente, les travailleurs sociaux français pouvaient déjà venir travailler au Québec. Cette entente permet maintenant aux travailleurs sociaux des deux pays de se déplacer plus facilement, étant donné que toute formation d'appoint sera offerte dans le pays d'origine et non dans le pays hôte comme auparavant (OTSTCFQ, 2009). En ce moment, les travailleurs sociaux québécois qui désirent

travailler en France doivent fournir une attestation de réussite de la formation portant sur les politiques sociales, la législation et la réglementation françaises relatives à l'accès aux droits des citoyens. La formation exigée pour les travailleurs sociaux québécois désirant aller travailler en France serait donc offerte au Québec. Le tableau 1 synthétise les trois politiques sociales différentes et les règlements discutés précédemment touchant la mobilité des travailleurs sociaux au Québec.

L'expérience des travailleurs sociaux immigrants

Même s'il existe peu de documents écrits sur la migration des travailleurs sociaux et que ces derniers proviennent majoritairement d'Europe, nous avons cerné quelques difficultés concernant le recrutement et la formation de travailleurs sociaux internationaux. On observe, entre autres, une problématique relative au transfert des qualifications et des habiletés acquises à l'étranger (Evans, Huxley et Munroe, 2006). On sait qu'au Canada un nombre important d'immigrants, dotés de formations variées, ont de grandes difficultés à faire reconnaître leurs qualifications, ce qui représente une barrière majeure à leur intégration, spécialement pour ceux en provenance de minorités ethniques visibles (Danso, 2009). Bien que le règlement sur les normes de reconnaissance puisse faciliter ce processus, le candidat éprouve quand même de la difficulté à accéder à la formation d'appoint qui lui serait nécessaire et, par la suite, à se trouver un travail. Le rapport de la Commission Bouchard Taylor (2008) précise que la reconnaissance des diplômes, les barrières culturelles à l'embauche et certaines pratiques discriminatoires rendent difficile l'intégration des travailleurs immigrants au Québec, toutes qualifications confondues. Selon Hussein, Manthorpe et Stevens (2009), l'expérience en Angleterre démontre que les travailleurs sociaux immigrants éprouvent non seulement de grandes difficultés à voir leurs qualifications reconnues, mais qu'en situation d'emploi, ils ont du mal à s'adapter à leur nouveau rôle qui est souvent très différent de celui qu'ils avaient dans leur pays d'origine.

De façon générale, on note aussi des difficultés au point de vue linguistique, des problèmes

Tableau 1

Titre de la politique / norme	Travailleurs sociaux touchés	Portée
Règlement sur les normes d'équivalence pour la délivrance d'un permis de travailleur social	Travailleurs sociaux ayant obtenu leur formation à l'extérieur du Québec et du Canada.	Permet aux travailleurs sociaux ayant obtenu leur diplôme à l'étranger de faire reconnaître leur formation au Québec et de devenir admissibles à l'inscription au Tableau de l'OTSTCFQ.
<i>Chapitre 7 sur l'Entente de reconnaissance mutuelle sur la mobilité de la main-d'œuvre pour les travailleurs sociaux du Canada</i>	Travailleurs sociaux formés en dehors du Québec mais à l'intérieur du Canada. Travailleurs sociaux formés en dehors du Canada mais ayant déjà leur formation reconnue dans une autre province, et étant inscrits au tableau de ce même organisme de réglementation provinciale.	Un travailleur social répondant à l'exigence concernant la langue pourra être inscrit à l'OTSTCFQ, sans avoir à soumettre un dossier, sous le Règlement sur les normes d'équivalence pour la délivrance d'un permis de travailleur social.
Entente France-Québec	Travailleurs sociaux formés en France et au Québec.	Permet aux travailleurs sociaux formés en France de devenir admissibles à l'inscription au Tableau de l'OTSTCFQ, sans avoir à se soumettre au Règlement sur les normes d'équivalence pour la délivrance d'un permis de travailleur social, sous réserve de conditions particulières prévues dans l'Entente. Permet aux travailleurs sociaux formés au Québec de devenir admissibles à l'inscription au MTRFSVF, en France, sous réserve des conditions particulières prévues dans l'Entente.

d'acclimatation au travail social en contexte local ainsi que des difficultés concernant la connaissance et la compréhension des politiques sociales et des lois. Ce qui conduit les travailleurs sociaux à se tourner vers l'acquisition d'une formation additionnelle requise en travail social ou, de façon minimale, à un processus d'initiation à l'emploi (Sims et Hanks, 2009; Hussein et al., 2009).

Une étude conduite par Simpson (2009) établit que les besoins les plus pressants des travailleurs sociaux immigrants se situaient autour de l'acquisition de connaissances sur l'historique de la profession, sur la compréhension des contextes juridiques, politiques et sociaux des pratiques locales, et sur la maîtrise du langage et de la culture en général. Hussein et al. (2009) ajoutent qu'en plus de certains besoins de

formation, les travailleurs sociaux immigrants souhaiteraient connaître les attentes de leur employeur, de leurs collègues et des usagers des services.

Outre les difficultés mentionnées précédemment, plusieurs études provenant surtout du champ des soins infirmiers ont aussi reconnu que la main-d'œuvre immigrante tend à être victime de plusieurs formes de discrimination, notamment raciale, et ce, tant en contexte de recherche d'emploi qu'en milieu de travail (Bach, 2003; Aggergaard Larsen, 2007). En plus du problème de discrimination observé sur le plan institutionnel, les travailleurs sociaux immigrants seraient aussi victimes de discrimination en milieu de travail sur le plan personnel : 50 % des répondants de cette recherche ont été victimes de ces formes de discrimination, 15 % en ont été témoins, et seulement 34 % d'entre eux n'en avaient jamais vécus ni été témoins (Hussein et al., 2009).

En tenant compte des différentes politiques examinées précédemment et de l'entrevue semi-dirigée tenue avec des dirigeants de l'Ordre, certaines questions pour la formation en travail social peuvent maintenant être soulevées.

Les formations d'appoint pour les travailleurs sociaux étrangers

Le développement des formations d'appoint constitue un premier enjeu pour les programmes de formation en travail social au Québec. En effet, le nouveau *Règlement sur les normes d'équivalence de diplôme* (Gouvernement du Québec, 2009) prévoit déjà des dispositions relatives à ce type de formation. Selon ce règlement, un comité formé par le conseil d'administration de l'Ordre devra étudier le dossier d'un candidat et formuler, par la suite, une recommandation appropriée au conseil d'administration. C'est le conseil d'administration qui décidera de reconnaître ou non le candidat et, dans le deuxième cas, qui lui indiquera « les programmes d'études, les stages ou les examens, dont la réussite dans le délai fixé, compte tenu de son niveau actuel de connaissance, lui permettrait de bénéficier de cette équivalence » (Gouvernement du Québec, 2009 : 5448). Selon le Conseil interprofessionnel du Québec, 45 % des demandeurs d'équivalence doivent

présentement réussir une formation ou un stage d'appoint pour obtenir un permis d'exercer (Cousineau, 2009). Ainsi, les enjeux reliés aux formations d'appoint représentent déjà une réalité.

Étant donné qu'un candidat peut se voir imposer une formation d'appoint en vue d'obtenir son droit de pratique en tant que travailleur social au Québec, une première question se pose : qui offrira de telles formations? La Commission Bouchard-Taylor (2008) affirmait que les candidats immigrants ont de la difficulté à accéder à de telles formations, en raison du temps requis pour l'apprentissage et, plus particulièrement, des ressources financières nécessaires. Le projet de loi 53 décrit explicitement que « lorsqu'un ordre professionnel exige d'une personne qu'elle acquière une formation en application d'un règlement pris en vertu (...) [des] normes d'équivalence (...) cette formation doit effectivement être offerte par un établissement d'enseignement et que cet établissement permette à la personne de la suivre » (Gouvernement du Québec, 2009a : 3). Pourtant, toujours selon la Commission Bouchard-Taylor, les universités n'ont pas les moyens de créer des programmes taillés sur mesure pour répondre aux besoins de formation et remettent ces questions dans les mains du gouvernement. Selon l'OTSTCFQ (2009), on peut penser que la CRÉPUQ (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec) et l'Office des professions auront un rôle important à jouer dans le développement de ces collaborations entre les ordres et les universités concernant les formations d'appoint.

En attendant, d'autres options pourraient être explorées. Ainsi, des candidats étrangers participent déjà à des cours offerts dans les écoles de service social, selon les éléments requis par l'Ordre. Étant donné que les écoles de service social devraient déjà être en processus d'harmonisation de leur formation avec le Référentiel de compétences (Leblond, 2004), nous pourrions en déduire que certains cours seraient susceptibles de répondre aux demandes particulières de l'Ordre. Cependant, une telle mesure devrait être étudiée minutieusement, car elle pourrait entraîner d'autres difficultés pour les établissements d'enseignement, comme conduire des

écoles à réviser leurs préalables pour certains cours. Les écoles devront aussi explorer attentivement les effets méconnus de l'intégration de candidats étrangers sur l'apprentissage des étudiants réguliers inscrits dans les programmes. L'augmentation possible du nombre d'étudiants dans les groupes représente un autre enjeu, considérant le fait que les effectifs professoraux ont diminué dans certains établissements.

Compte tenu des enjeux mentionnés précédemment, il serait pertinent d'examiner d'autres modèles de « formation d'appoint » ne reposant pas nécessairement sur un établissement d'enseignement. Par exemple, les formations d'appoint en Angleterre sont basées sur un dialogue entre l'employeur et le candidat, intégrant les compétences clés définies par le General Social Care Council (GSCC), l'organisme de réglementation anglais (Simpson, 2009). Pour le moment, au Québec, selon Mme Ghislaine Brosseau, directrice de l'Ordre, on entend impliquer les milieux de pratique seulement lorsque l'Ordre exige des heures de formation pratique supplémentaires (OTSTCFQ, 2009).

En relation avec l'Entente France-Québec, d'autres enjeux pourraient aussi apparaître concernant la formation. Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, on retrouve déjà des dispositions concernant des formations d'appoint requises pour les étudiants québécois désirant pratiquer en France. Encore une fois, les mêmes questions se posent sur les où? quand? comment? de ces formations, sur leur équivalence et, bien entendu, sur les expertises nécessaires pour animer de tels cours. Les formations pourraient être offertes dans le pays d'origine du travailleur social désirant émigrer, alors que quelques établissements d'enseignement pourraient se voir confier la tâche de développer des cours particuliers au contexte de pratique en France. Une telle initiative serait aussi susceptible d'avoir des conséquences importantes sur l'allocation des ressources, déjà minimes, à l'intérieur de certains établissements universitaires. Pour l'instant, même en considérant les questions toujours en suspens, les formations d'appoint soulèvent déjà plusieurs enjeux. De plus, l'entrée en vigueur de la loi 53, ainsi que l'Entente France-Québec et

les processus de collaboration émergents auront beaucoup d'influence sur la formation universitaire en travail social au Québec. En attendant, on peut penser que la collaboration entre l'Ordre et les universités offrant des programmes de service social sera de plus en plus appelée à se développer.

Pourtant, même si les formations d'appoint permettent aux travailleurs sociaux immigrants d'être mieux préparés à travailler dans un contexte d'intervention québécois, ces dernières ne fournissent que l'acquisition d'habiletés, de connaissances et de compétences théoriques ou pratiques. Par contre, comme nous l'avons mentionné précédemment, l'expérience des travailleurs sociaux immigrants n'est pas toujours facile, même lorsque ces derniers ont reçu une préparation adéquate avant leur entrée sur le marché du travail (Hussein et al., 2008). Une seconde question se pose : comment les établissements d'enseignement peuvent-ils contribuer, même indirectement, à l'amélioration des conditions de travail des travailleurs sociaux immigrants et, par le fait même, à la diminution des pratiques discriminatoires énoncées auparavant? C'est dans cette perspective que nous abordons le deuxième enjeu relié à la formation en travail social.

Préparation des étudiants dans un contexte multiculturel de travail

La discrimination et le harcèlement de la main-d'œuvre immigrante, dans leur contexte de travail, posent un défi particulier, non seulement aux victimes et aux milieux de travail, mais aussi à la formation en travail social. Bien que la plupart des données proviennent encore une fois d'Europe, il serait surprenant que le milieu de travail québécois ait une réalité totalement différente. En effet, de façon générale, le rapport de la Commission Bouchard-Taylor (2008 : 232) nous rappelait que « 20 % à 25 % des Québécois disent avoir été victimes de discrimination au cours des trois ou cinq dernières années, principalement dans leur milieu de travail et que cette proportion double chez les minorités visibles ».

Par conséquent, les écoles de service social ont le devoir de donner une formation aux étudiants qui œuvreront dans un contexte multiculturel. Cette formation ne devra pas

uniquement viser le contexte de communication avec les usagers de services, mais aussi aborder le contexte émergent de migration de la main-d'œuvre, avec leurs propres collègues. Il faudra s'assurer que les programmes mettent en relief l'importance de valeurs telles que la lutte contre l'oppression et la discrimination, et que les étudiants soient formés dans une optique antiraciste et anti-oppressive.

Même si le Référentiel de compétences de l'Ordre s'attend à ce qu'un travailleur social fasse la promotion de la justice sociale et favorise le développement social, en développant des solidarités et en dénonçant la discrimination et l'oppression (OPTSQ, 2006), et que les questions d'oppression, de discrimination et d'inclusion sociales sont indissociables des règles d'agrément de l'Association canadienne pour la formation en travail social (ACFTS, 2007), rien ne garantit leur application dans la pratique. De ce point de vue, on parle d'un discours mécanique et vide de sens comme « une sorte de déodorant idéologique » (Ward, 1998 : 36, dans Rimmer 2005 : 20). Sur ce point, Mullender et Ward (1991 : 30) nous rappellent qu'il est plus sage d'examiner la pratique d'un intervenant en observant ses actions plutôt que de se baser sur son discours. Conséquemment, et en ce qui nous concerne, nous devons nous assurer que les étudiants comprennent et intègrent le sens et l'importance d'une pratique anti-oppressive : « une pratique qui incarne une philosophie centrée sur la personne, un système de valeurs égalitaires préoccupé par la réduction des effets délétères des inégalités structurelles sur la vie des gens; une méthodologie axée sur le processus et les résultats, un mode de relations entre les structures sociales qui visent à habiliter les utilisateurs de services en réduisant les effets négatifs de la hiérarchie sociale dans leur interaction immédiate et le travail qu'ils font » (traduction libre de Dominelli, 2002 : 6, dans Danso, 2009 : 542).

Il s'agit donc de développer une conscience plus critique dans l'utilisation du concept, afin d'éviter une pratique basée sur la rhétorique (Danso, 2009). Un bon nombre de modèles pédagogiques existent déjà et pourraient être utilisés dans l'enseignement du travail social, afin d'aider les étudiants à développer une plus grande capacité critique.

Ces exemples de modèles incluent Sakamoto et Pitner (2005) qui offrent une pédagogie basée sur le travail en petits groupes afin de développer une conscience critique, un aspect nécessaire pour en arriver à un niveau plus important de pratique anti-oppressive; Pullen-Sansfaçon (2009) qui propose un modèle basé sur une combinaison de dialogues socratiques en petits groupes et d'enseignement de théories critiques et philosophiques. Cette approche aide l'étudiant non seulement à développer sa raison pratique, mais aussi favorise le développement d'un tremplin pouvant servir à la résistance collective, dont les intervenants ont besoin pour travailler dans des relations de pouvoir souvent oppressantes et présentes dans différents contextes organisationnels; Clifford et Burke (2009) qui offrent un modèle de prise de décision éthique spécifiquement fondé sur l'approche anti-oppressive.

Ces trois modèles constituent des exemples d'approches pédagogiques qui pourraient faciliter l'émergence d'une conscience critique chez les étudiants réguliers.

De plus, les étudiants devraient continuer à recevoir des cours sur le travail pluriethnique, afin de les rendre plus « alphabétisés » sur le plan culturel et d'augmenter leur compétence et leurs connaissances pour travailler avec des collègues en provenance de différents pays. Ils seraient ainsi des collègues plus empathiques et offrant un bon appui, mais ils seraient aussi capables d'intervenir face aux personnes ayant des comportements discriminatoires envers les collègues immigrants. Cela dit, les établissements d'enseignement ont déjà fait un bon pas en ce sens, mais doivent continuer à jouer un rôle très important concernant les enjeux émergents de la mobilité des travailleurs sociaux, en préparant mieux leurs étudiants à travailler non seulement avec des populations immigrantes, mais aussi avec des collègues qui devront s'adapter à leur milieu de travail.

Pour une plus grande mobilité de nos étudiants : développer un programme mondialement comparable avec des marques distinctives?

Le Canada voyait naître, en 2009, le tout nouveau Conseil canadien des organismes de réglementation en travail social, un

regroupement d'organismes de réglementation provinciaux. Quoique la mission du Conseil ne soit pas entièrement déterminée, il y aurait, selon le président de l'OTSTCFQ (2009), une volonté de développer des standards communs de reconnaissance de la qualification étrangère ainsi qu'un référentiel de compétences pancanadien. Même si le Conseil en est toujours à un état embryonnaire, il y a lieu de croire que cette structure entrainera des changements importants.

Selon M. Claude Leblond, un référentiel unique de compétences canadien définirait les compétences requises pour exercer la profession, lesquelles seraient vérifiables grâce à une formation minimale en travail social qui conduirait à un processus de vérification des programmes. Il explique que « ce n'est pas à partir d'un niveau de formation et d'un contenu de formation qu'on déterminera ce que ça prendra pour exercer. C'est à partir des compétences requises pour exercer – et là on remonte... à quelle est la formation nécessaire minimale [pour atteindre les compétences] et là on vérifiera ces formations. Donc, à partir de là, on entre dans une logique professionnelle et non pas une logique de formation » (OTSTCFQ, 2009).

Cette logique professionnelle permettrait d'uniformiser les programmes de travail social au Canada et aurait comme avantage, par exemple, de favoriser la mobilité de la main-d'œuvre tout en nous assurant que des compétences similaires sont atteintes peu importe la province d'origine qui a dispensé la formation. Par contre, certains inconvénients pourraient aussi en découler. Dans une discussion à propos du Traité de Bologne³, Johnson et Wolf (dans Walsh et al., 2009) se demandent si cette politique aura vraiment pour effet de favoriser le développement de qualifications véritablement transférables. Comme on n'y traite que de normes minimales, on ne peut offrir de garantie sur la manière dont ces normes seront interprétées d'un pays à l'autre. À l'échelle mondiale et en relation avec le travail social proprement dit, on sait que des « Normes mondiales pour l'éducation et la formation des travailleurs sociaux » (Association internationale des écoles de service social ou IASSW, 2005) existent déjà.

Bien que ce document cerne des valeurs universelles et propose un consensus autour de questions clés ainsi que des rôles et des objectifs du travail social au niveau international, son application diffère énormément selon les contextes culturel et structurel. Cela dit, le développement de normes, qu'elles soient mondiales, nationales ou européennes, offre un cadre précieux pour exprimer la reconnaissance de la mobilité transnationale des travailleurs sociaux ainsi que pour reconnaître l'impact des événements mondiaux sur les pratiques locales (Lyons, 2006). Par contre, ces normes ne garantissent pas nécessairement l'uniformisation de l'enseignement et de la pratique. En raison de la diversité des langues parlées dans le monde, des différences de situations économiques et géographiques, et des normes culturelles variées, établir des normes mondiales ne semble pas pertinent, dans la mesure où leur application s'avèrera difficile (Hugman, 2005; Yip, 2004). Dans le même ordre d'idées, un référentiel canadien pourrait aussi être victime de diverses interprétations dans son application. Il faudra d'ailleurs comprendre comment ce nouvel organisme canadien de réglementation touchera le processus d'agrément des programmes de formation déjà mis en place par l'ACFTS. Le maintien de cet agrément demeure important, car il permet déjà la mobilité de nos professionnels vers l'étranger. L'agrément déjà en place s'avère donc un avantage considérable en offrant une cohérence entre les diverses qualifications qui peuvent être obtenues dans différents pays (Beddoe et Duke, 2009). D'autant plus qu'on sait que la migration des travailleurs sociaux à l'international est déjà reconnue comme un enjeu.

Ainsi, préparer nos propres étudiants pour la migration interprovinciale ou internationale comporte certains enjeux qui affecteront sans doute la formation en travail social offerte au Québec et ailleurs.

Conclusion

Même si certaines questions demeurent en suspens, il est clair que les nouvelles politiques et les nouveaux règlements discutés dans cet article auront des répercussions considérables sur les programmes universitaires en travail social ainsi que sur les autres acteurs discutés dans cet article. En effet, comme Gould

(2000 : 586) l'explique : « pour qu'une organisation puisse survivre, son rythme d'apprentissage doit être égal ou supérieur au changement dans son environnement externe ». Par conséquent, les établissements d'enseignement seront sans doute appelés à adapter, d'une manière ou d'une autre, leurs programmes aux attentes des différents organismes de réglementation responsables et ainsi à mettre en place différents mécanismes facilitant une plus grande mobilité des travailleurs sociaux. Il en est de même des établissements de santé et de services sociaux ainsi que de l'Ordre. Tous seront appelés à développer une plus grande complicité afin de faciliter la formation et l'intégration des travailleurs sociaux immigrants.

En ce qui concerne la formation en travail social il ne reste qu'à attendre un peu plus longtemps pour observer l'étendue des changements qui seront apportés aux programmes de travail social au Québec.

L'auteure tient à remercier ses collègues ainsi que le comité de lecture qui ont offert de nombreux commentaires lors de la rédaction de cet article. Elle remercie également Monsieur Claude Leblond et Mesdames Ghislaine Brosseau et Marielle Pauzé d'avoir consacré du temps pour participer à l'entrevue.

Descripteurs :

Entente France-Québec sur la reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles (2008) // Travailleurs sociaux - Québec (Province) // Main-d'œuvre - Mobilité // Travailleurs sociaux - Formation - Québec (Province) // Émigration et immigration - Aspect social // Travailleurs migrants - Intégration

France-Québec agreement on mutual recognition of professional qualifications (2008) // Social workers - Québec (Province) // Labor mobility // Social workers - Training - Québec (Province) // Emigration and immigration - Social aspects // Migrant labor - Social integration

Notes

- 1 Cet article met l'accent sur les questions qui touchent les travailleurs sociaux immigrants qualifiés et exclut la mobilité de la main-d'œuvre qui n'a pas de diplôme en service social (par exemple, une personne qui aurait un diplôme dans un autre domaine (par exemple la sociologie) et voudrait obtenir une reconnaissance de diplôme. Les discussions porteront particulièrement sur les travailleurs sociaux déjà qualifiés à l'étranger et emprunteront le vocabulaire du *Règlement sur les normes d'équivalence pour la délivrance d'un permis de travailleur social*. Il sera donc question, ici, d'équivalence de diplôme et non d'équivalence de formation.
- 2 La nouvelle norme stipule qu'un candidat titulaire d'un diplôme d'un programme d'études universitaires de premier ou de deuxième cycle, comportant un minimum de 90 crédits, obtenu en dehors du Québec peut demander une équivalence. Le règlement spécifie la nature d'un crédit universitaire et la proportion requise de chacun des crédits en relation avec les différents aspects nécessaires de formation en travail social. Par exemple, les cours d'intervention (minimum 21 crédits), les politiques sociales (6 crédits), les différents champs de pratique (avec les individus, les groupes et les communautés); les méthodes de recherche et d'analyse de pratique (6 crédits), délimitant ainsi les exigences de formation (800 heures) pour la pratique au Québec.
- 3 Politique européenne qui a pour but de créer un niveau commun à la grandeur du continent pour les niveaux de diplômes universitaires.

Références

- Association canadienne des travailleurs sociaux (2009). casw-socialworker@casw-acts.ca
20th August. Re: Statistics on overseas educated social workers.
- Aggergaard Larsen, J. (2007). Migrant Labour: Embodiment of discrimination and overseas nurses' career progression. *Journal of Clinical Nursing*, 16 (12), 2187-2195.
- Association canadienne pour la formation en travail social (2007). *Standards for Accreditation*.
- Association internationale des écoles de travail social (2005). *Normes internationales de qualité pour l'éducation et la formation en travail social*. Australia : Adelaide. [www.ifsw.org/p38000255.html] Consulté le 11/09/09.
- Bach, S. (2003). *International migration of health workers: Labour and social issues*. Geneva: International Labour Office.
- Beddoe, L., & Duke, J. (2009). Registration in New Zealand Social Work: The Challenge of Change. *International Social Work* 2009, 52, 785.
- Bouchard, G., et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation*. Rapport. Gouvernement du Québec.
- Bowcott, O. (2009). Baby P borough takes on social workers from North America. *The Guardian*, Friday 2 October 2009. En ligne : www.guardian.co.uk/society/2009/oct/02/haringey-north-america-social-workers. Consulté le 21 décembre 2009.
- Canadian information Centre for International Credential (2009). *Mutual Recognition Agreement on Labour Mobility for Social Worker in Canada*. http://www.cicic.ca/docs/mra/social-workers.en.pdf. Consulté le 22 décembre 2009.
- Clifford, D., & Burke, B. (2009) *Anti-Oppressive Ethics*. Basingstoke: Palgrave-Macmillan.
- Cousineau, G. (2009). Consultations particulières sur le projet de loi n° 53 – Loi instituant le poste de Commissaire aux plaintes concernant les mécanismes de reconnaissance des compétences professionnelles (1), dans *Travaux parlementaires de la 39^e Législature, 1^{re} session*. Journal des débats – Commission des institutions – Le mercredi 18 novembre 2009, 15 h – 41 (36). En ligne : www.assnat.qc.ca/fra/39Legislature1/DEBATS/epreuve/ci/091118/1730.htm.
- Danso, R. (2009). Emancipating and Empowering De-Valued Skilled Immigrants: What Hope Does Anti-Oppressive Social Work Practice Offer? *British Journal of Social Work*, 39, 539–555.
- Evans, S., Huxley, P., & Munroe, M. (2006). International recruitment of social care workers and social workers: illustrations from the UK, *Hong Kong Journal of Social Work*, 40 (1-2), Summer/Winter 2006, 93-110.
- Gould, N. (2000). Becoming a Learning Organisation: a social work example, *Social Work Education*, 19 (6).
- Gouvernement du Québec (2009). Règlement sur les normes d'équivalence pour la délivrance d'un permis de travailleur social de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec. *Gazette officielle du Québec*. 25 novembre 2009, 141^e année, 47 deuxième partie, 5446-5448. Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec (2009a). *Projet de loi no 53 : Loi instituant le poste de Commissaire aux plaintes concernant les mécanismes de reconnaissance des compétences professionnelles*. Assemblée nationale. Deuxième Session, trente-neuvième législature. Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec (2010). *Code des professions*. Éditeur officiel du Québec. En ligne : www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_26/C26.HTM. Consulté le 5 mars 2010.
- Gouvernement du Québec (2010a). *Charte de la langue française*. Éditeur officiel du Québec. En ligne : www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_11/C11.HTM. Consulté le 5 mars 2010.
- Hill, A. (2007). Social worker crisis puts children at risk. *The Guardian*: www.guardian.co.uk/society/2007/oct/07/childrenservices.socialcare. Consulté le 15 décembre 2008.
- Hugman, R. (2005). Looking Back: The View from Here, *British Journal of Social Work*, 35 (5), 609–20.
- Hussein, S., Manthorpe, J., & Stevens, M., (2008, online publication). People in places: a qualitative exploration of recruitment agencies' perspectives on the employment of international social workers in the UK. *British Journal of Social Work*.
- Hussein, S., Manthorpe, G., & Stevens, M. (2009). *The Experiences of International Social Care Workers in the UK: findings from an Online Survey*. Social Care Workforce Research Unit. Kings College London.
- Ministère des Relations internationales du Québec (2009). *Entente entre la France et le Québec en matière de reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles*. Gouvernement du Québec, février 2009.

- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2000). Impact éconoMICC : *Bulletin économique du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles*, 1, Automne 2009.
- Institut de la statistique du Québec (2009). *Immigrant selon le pays de naissance*. www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/demographie/migrt_poplt_imigr/603.htm. Consulté le 2 octobre 2009.
- Leblond, C. (2004). À propos des compétences : réflexions à l'OPTSQ. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 17 (1), 156-161.
- Lowell, L. (2007). OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No 58: Trends in International Migration Flows And Stocks, 1975-2005. Directorate for Employment, *Labour and Social Affairs*, 13.
- Lyons, K. (2006). Globalisation and Social Work: International and Local Implications. *British Journal of Social Work*, 36, 365-380.
- Mullender, A., & Ward, D. (1991). *Self-Directed Groupwork: User Take Action for empowerment*. London: Within & Birch.
- Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (2006). *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. Ordre professionnel des travailleurs sociaux.
- Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (2008). *Rapport annuel*. www.OTSTCFQ.org/fr/docs/Rapport_annuel_07-08.pdf. Consulté le 20 août 2009.
- Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (2009). *Rapport annuel*. www.OTSTCFQ.org/fr/docs/Rapport_annuel_08-09.pdf. Consulté le 20 août 2009.
- Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (2009). *Entrevue sur la mobilité internationale de la main-d'œuvre*, entre l'auteure Annie Pullen-Sansfaçon, le président de l'Ordre, M. Claude Leblond, et la directrice générale, Madame Ghislaine Brosseau, en présence de la directrice des admissions, Madame Marielle Pauzé, réalisée le 9 décembre 2009 dans les bureaux de l'OTSTCFQ à Montréal. OTSTCFQ, Montréal [enregistrement de l'entrevue en possession de l'auteure].
- OTSTCFQ et MTRFSVF (2009). Arrangement en vue de la reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles entre l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec et le ministre du Travail, des Relations sociales, de la Famille, de la Solidarité de la Ville français.
- Pullen-Sansfaçon, A. (2009). Virtue Ethics for Social Work: A New Pedagogy for Practical Reasoning. *Social Work Education*, 24 (6), 1-14.
- Rimmer, A. (2005). What is Professional Social Work? Social Work and Social Justice. In S. Shardlow, and P. Nelson (Eds.) *Introducing Social Work*. Lyme Regis: Russell House Publishing.
- Sakamoto, I., & Pitner, R. O. (2005). Use of Critical Consciousness in Anti-Oppressive Social Work Practice: Disentangling Power Dynamics at Personal and Structural Levels. *British Journal of Social Work*, 35 (4), 435-452.
- Simpson, G. (2009). Global and Local Issues in the Training of 'Overseas' Social Workers. *Social Work Education*, 28 (6), 655-667.
- Sims, D., & Hanks, S. (2009) Intercultural consolidation? Exploring the experiences of internationally qualified social workers and the social work post qualifying framework (PQF). Présentation à la conférence JSWEC 2009. <http://www.jswec.co.uk/2009old/programme.asp?day=2>. Consulté le 6 janvier 2010.
- Tossou, A. A. (1998). Conséquences démographiques et économiques de l'immigration internationale dans les pays développés et plus particulièrement en Amérique du Nord : Une revue de la littérature. Centre Métropolis de Montréal : Immigration et métropole. http://im.metropolis.net/research-policy/research_content/tossou.htm#2%20-%20IMPACT%20D%C3%89MOGRAPHIQUE%20DE%20L%27IMMIGRATION%20INTERNATIONALE. Consulté le 4 mars 2010.
- Statistics Canada (2007). *2006 Census: Immigration, citizenship, language, mobility and migration*. The Daily Tuesday 4 December 2007. www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/071204/dq071204a-eng.htm. Consulté août 2009.
- Walsh, T., Wilson, G., & O'Connor, E. (2009). Local, European and Global: An Exploration of Migration Patterns of Social Workers into Ireland. *British Journal of Social Work*, 1-18.
- Yip, K. (2004). A Chinese cultural critique of the global qualifying standards for social work education. *Social Work Education*, 23 (5), 597-612.

La formation des travailleurs sociaux français à l'heure européenne

par

Geneviève Crespo

Association Française des Organismes de Formation et de Recherche en Travail Social (AFORTS)

Courriel : grespo@aforts.com

François Dubin, vice-président

Groupement National des Instituts régionaux de travail social (GNI)

Claude Larivière, Ph. D., t.s.

Professeur

École de service social

Université de Montréal

Evolution of French social work education further to European Community agreements on higher education.

La formation des travailleurs sociaux français évolue avec les diverses ententes portant sur l'enseignement supérieur au sein de la communauté européenne.

Cet article présente les défis de la formation professionnelle des diplômés en travail social en France. Actuellement, celle-ci est assumée par 165 établissements de formation en travail social issus du terrain et regroupés dans deux associations nationales, fédérées depuis 2009. Ces établissements dispensent des formations professionnelles, dont celle qui permet d'obtenir le diplôme d'assistant social¹ attestant leur compétence et leur ouvrant la porte du marché du travail.

Un enjeu de taille est l'intégration de cette formation dans le contexte de l'harmonisation et de la modernisation proposé par le processus européen de Bologne (Déclaration des

29 ministres de l'éducation, 19 juin 1999). Celui-ci est fondé sur les trois cycles universitaires reconnus internationalement et se réclame d'une même unité de formation et des mêmes standards de qualité d'un pays européen à un autre. De nombreux pays dont la France ont déjà mis en pratique ce modèle dans l'enseignement supérieur, mais pas encore dans les formations au travail social. Cette transformation s'avère non seulement essentielle dans le contexte de l'Europe contemporaine, mais également pour faciliter la mise en application de l'entente France-Québec sur la mobilité de la main-d'œuvre professionnelle, dont l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux est l'un des signataires.

Évidemment, de tels changements ne sont pas sans nécessiter de multiples ajustements et soulever des questions stratégiques d'envergure : les écoles doivent-elles abandonner leur statut d'organismes autonomes pour s'intégrer au réseau universitaire? Comment soutenir un rehaussement des formations et des formateurs et favoriser le développement de la recherche ainsi que des publications professionnelles et scientifiques? Comment organiser également des formations aux cycles supérieurs tout en tenant compte du fait qu'un grand nombre d'écoles répondent aussi à d'autres besoins en formant d'autres types d'intervenants (éducateurs spécialisés mais aussi animateurs, auxiliaires et différents types de techniciens)? Voilà autant d'aspects que nous aborderons en vous présentant l'orientation commune que ces écoles privilégient à l'heure de choix décisifs.

La formation actuelle en travail social

Les écoles sont actuellement regroupées en deux réseaux soient l'Association Française des Organismes de Formation et de Recherche en Travail Social (AFORTS) et le Groupement National des Instituts régionaux de formation des travailleurs sociaux (GNI). Ce montage historique s'explique par le fait que les écoles sont pour la plupart issues d'initiatives du milieu, des besoins exprimés par des

Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec.
Numéro 132 (2010.1): 75-83.

regroupements d'employeurs et de mutuelles. L'intérêt des universités françaises pour les métiers du social est assez limité et plutôt récent (Fourdrignier, 2009). Cet état de fait a pour conséquence que ces écoles ne possèdent pas la même visibilité sociale que les grandes écoles (santé publique, administration publique, écoles de commerce ou de gestion, écoles d'ingénieurs) ni même celui des écoles d'infirmières. Conséquemment, mieux positionner leur contribution dans le système de formation professionnelle supérieure constitue une nécessité absolue pour l'avenir du travail social en France (Teychene, Padiou et Laumain, 2002).

Les étudiants français en travail social sont les seuls en Europe dont le diplôme professionnel délivré par l'État et permettant l'exercice des métiers du champ de l'action sociale ne soit pas validé par un titre universitaire. Les associations professionnelles qui regroupent les assistantes sociales et les éducateurs spécialisés ont fait d'ailleurs de cette question l'une de leurs revendications majeures. Cette situation existe alors que le parlement européen a adopté en 2008 une mesure qui doit permettre la transférabilité des compétences professionnelles dans le cadre européen des certifications. Cette décision s'inscrit dans le processus de Bologne et répond à l'orientation de la politique européenne de la formation tout au long de la vie. Celle-ci encourage les citoyens à développer leur bagage d'apprentissages durant leur vie entière (permettant ainsi une progression professionnelle) et à faire reconnaître leurs acquis en plus de proposer une grille harmonisée des formations professionnelles (Commission des communautés européennes, 2005; Méhaut et Winch, 2009).

Les écoles françaises souhaitent majoritairement intégrer le processus européen de Bologne fondé sur les trois cycles universitaires reconnus internationalement : baccalauréat (appelé en France licence ou bachelor), maîtrise (master) et doctorat. Ces établissements de formation sont également membres d'associations internationales et européennes et voient se creuser des écarts très nuisibles au système français : peu de reconnaissance des certifications françaises au niveau européen, isolement et critique de l'exception française.

Très conscientes de ces enjeux pour leurs étudiants, les écoles françaises ont trouvé temporairement des solutions innovantes : conventions et partenariats entre ces établissements et les universités en constante augmentation, double cursus (diplôme universitaire s'ajoutant au diplôme professionnel), contribution de certaines écoles à un diplôme universitaire de premier ou même de deuxième cycle, inscriptions dans le réseau Erasmus (permettant des échanges avec des établissements de formation d'autres pays européens) ou des programmes internationaux, des conventions avec des universités installées dans d'autres pays, structuration des dispositifs pédagogiques en les organisant en semestres et en intégrant la logique des crédits de formation (Jovelin, 2006). Vasconcellos (2006) soulignait justement l'existence de plusieurs passerelles entre les formations sociales et l'enseignement supérieur.

En dépit de ces initiatives qui permettent la mobilité étudiante, l'accès à des formations universitaires et à certains concours de la fonction publique, ces efforts ne permettent pas la reconnaissance des diplômes professionnels et ne concernent qu'une minorité d'étudiants. Cette exception française pénalise l'ensemble des étudiants et des professionnels qui acquièrent des qualifications, certes garantes d'un emploi sur le territoire français, mais qui ne sont pas reconnues ailleurs, du fait même de leurs conceptions d'abord nationales.

Les atouts des établissements de formation

Les formations sociales remplissent une véritable fonction de promotion sociale pour les étudiants, les stagiaires et les professionnels. Elles permettent à des personnes de toutes origines sociales et culturelles d'obtenir un diplôme ouvrant la porte à des emplois socialement reconnus. Un atout particulièrement important pour des jeunes issus de certains milieux.

Ce principe s'impose aussi dans le cadre d'un processus de formation tout au long de la vie. Il s'avère particulièrement pertinent pour les formations sociales qui répondent aux besoins émergents de professionnalisation des emplois de service d'aide à la personne, de la cohésion sociale, de l'animation socioculturelle au

service de tous les citoyens et en particulier des plus vulnérables.

Depuis les réformes des diplômes (2002-2007) reposant sur la définition de référentiels (métier, compétences et formation), des systèmes de passerelles et d'allègements ont été mis en place pour toutes les formations professionnelles pilotées par la Direction générale de l'Action Sociale du ministère responsable des services sociaux à la population. Les professionnels en demande de formation peuvent donc aller vers les écoles sociales habilitées à former aux métiers du social pour poursuivre leur formation.

Les formations sociales sont des formations à finalités professionnelles et le resteront. Quant à l'assurance d'un accès à l'emploi, elle n'est discutée par personne. Fourdrignier (2009 : 71) le rappelle : cette formation « est définie par l'État, qui garantit la qualification obtenue en délivrant des titres nationaux, pour la plupart des diplômes d'État. [...] le diplôme d'État fait accéder à une profession, qui elle-même fait accéder à un métier. » Ainsi, les diplômes du travail social sont tous identifiés dans les grilles de classification de la fonction publique et dans les conventions collectives du secteur social et médicosocial, et de nombreuses offres d'emploi font référence explicitement à ces diplômes. L'importante demande d'accès à ces certifications par la validation d'acquis de l'expérience est aussi la preuve de l'intérêt des personnes ayant une expérience conséquente dans ce champ à la faire reconnaître et valider.

Une enquête récente sur l'emploi (UNIFAF, 2008) montre que, de 2000 à 2007, le secteur sanitaire et social fut créateur d'emplois et qu'à l'horizon de 2012, le nombre de salariés devrait approcher 800 000 (à comparer avec 560 000 en 2006). Notons que les salariés de 55 ans et plus représentent 14 % des emplois, avec des tensions particulièrement fortes chez les encadrants puisque 30 % ont plus de 55 ans. Cette situation garantit des perspectives promotionnelles et encourage la formation continue qualifiante notamment pour les cadres. Nous observons des difficultés de recrutement manifestes de diplômés à la lecture des offres d'emploi pour les cadres (direction, chefs de service), les assistants sociaux, les éducateurs et les animateurs.

Ces éléments valident les constats faits par les écoles qui ont à ce jour peu de difficulté à répondre à la mission qui leur est confiée. Le nombre de candidats aux formations est très important au regard de la capacité d'accueil actuellement financée par les régions. Trouver un emploi, à l'issue des formations, est quasi immédiat.

Clairement positionnées sur le territoire national et ancrées dans des régions, les écoles sociales sont des pôles de ressources en matière d'emplois et d'activité économique. Elles sont les partenaires et les prestataires des régions pour la mise en œuvre des formations « initiales » dans le cadre des plans régionaux de développement de la formation professionnelle. Reconnues par l'Association des Régions de France, elles sont invitées lors des assises annuelles des formations sociales organisées depuis 2006. Elles fédèrent autour d'elles les professionnels de terrain et les employeurs qui contribuent aux divers projets de formation.

La légitimité de cet appareil est reconnue par le Ministère et les services déconcentrés de l'État (Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale) par la voie des agréments (avant 2005), puis par des organismes autorisés à former aux métiers de la cohésion sociale. Une communication régulière entre l'État et les réseaux représentatifs est organisée au travers du Conseil supérieur du travail social chargé de nourrir le ministre responsable sur la situation et les enjeux sociaux ainsi qu'à travers la Commission paritaire de l'Emploi et la Commission Professionnelle consultative du travail social et de l'intervention sociale.

Du point de vue de la finalité professionnelle et de l'insertion à l'emploi, la structuration des formations sociales a toute sa pertinence. Non seulement elle permet une évolution de carrière verticale pour certains, des changements et des reconversions pour d'autres, elle devrait aussi permettre une assez grande mobilité horizontale. Elle est donc garante d'une employabilité sur le long terme des professionnels qui souhaitent exercer ces métiers. Dans le contexte économique actuel, c'est un incontestable atout. Cependant, sa très grande segmentation, l'évolution actuelle des politiques publiques, celle de la demande sociale et celle des employeurs rendent les travailleurs sociaux assez vulnérables.

La finalité professionnelle des diplômes de travail social n'est pas discutée, elle est à renforcer à l'avenir dans un travail de collaboration avec les employeurs publics et privés. Les diplômes reliés aux métiers du travail social sont nombreux (trop pour certains); ils sont pourtant plus « lisibles » que les licences professionnelles qui s'hyper spécialisent puisqu'il y avait 44 licences sur des domaines dits d'« intervention sociale » en 2008 (Direction de l'enseignement supérieur, 2009). À ce jour, la concurrence avec les titres universitaires de niveau licence ou master professionnels existe, mais il est difficile de l'apprécier quantitativement.

Pour que les établissements de formation des travailleurs sociaux puissent garder la maîtrise de la formation dans ses contenus et ses formes et que les capacités d'accueil correspondent aux besoins d'emploi, il semble nécessaire de prendre appui sur le dispositif existant. En matière de pédagogie, les formations sociales fondées sur une alternance intégrative, à partir de sites qualifiants (lieux de stage) ont montré leur pertinence. Sur ce point, la position actuelle (AFORTS, 2007) reste d'actualité : « La formation ne peut être comprise que comme une face de l'interface formation/emploi, capacité/compétence. La formation est alors l'objet d'une co-conception, d'une co-construction. »

Ce modèle d'alternance intégratrice est très spécifique des formations sociales où toutes les formations comprennent un temps de formation sur des sites professionnels (stages). Parler de l'alternance, c'est mettre en valeur le terrain professionnel qui ne peut être considéré comme un simple lieu de stage, ni comme une rupture entre la pédagogie de la formation et une séquence professionnelle.

Ce choix historique a été conforté lors des dernières réformes par l'ensemble des partenaires. Les liens avec le terrain (milieu de pratique) sont pédagogiquement plus développés (sessions de formation des superviseurs), le superviseur étant partie prenante du processus de professionnalisation. Le milieu de travail est aussi une structure apprenante. Cette posture donne un mandat institutionnel au superviseur dans sa structure d'emploi.

La place des apprenants dans les milieux de pratique est prépondérante. La qualité de la

formation et la professionnalisation des apprenants sont conditionnées par l'effort que consentent les milieux de pratique (plan de formation, statut des apprenants, place des superviseurs, certification sur les terrains de pratique).

Le nouveau contexte européen : le processus de Bologne

Le 25 mai 1998, les bases du processus furent posées par les ministres responsables de l'enseignement supérieur en France, en Allemagne, en Italie et au Royaume-Uni. Un an après, en juin 1999, 29 ministres de l'Éducation signèrent une déclaration à Bologne qui lançait le processus (<http://www.bologna-berlin2003.de/>). Cette déclaration vise la mise en place d'un espace européen de l'enseignement supérieur à l'horizon 2010 à travers plusieurs objectifs, notamment une réforme de l'enseignement supérieur et l'élimination des derniers obstacles à la mobilité des étudiants et des professeurs. Ce processus a d'abord intéressé 29 pays signataires en 1999, pour être ensuite signé par 46 pays en 2007. Voici les objectifs devant être atteints en 2010 (<http://ec.europa.eu>) :

- un système de diplômes facilement « lisibles » et comparables;
- un système essentiellement fondé sur deux grands cycles, organisés en semestres, avec un premier cycle permettant l'accès au marché du travail et un second cycle sanctionné par l'obtention d'une maîtrise, puis éventuellement par celle d'un doctorat;
- un système d'accumulation et de transfert de crédits comme moyen de promouvoir une plus grande mobilité des étudiants;
- la promotion de la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs entre les différents pays;
- la coopération en matière d'assurance qualité (agrément des programmes);
- la promotion de la dimension européenne de l'enseignement supérieur (encouragement de la coopération interinstitutionnelle, programmes d'études communs...).

En 2001, la signature de la déclaration de Prague a ajouté trois thèmes clés au processus de Bologne (<http://ec.europa.eu>) : la formation permanente, la participation des étudiants ainsi

que l'attractivité et la compétitivité de l'espace européen d'enseignement supérieur comparativement à d'autres régions du monde. Par la suite, à Berlin, en 2003 (<http://www.bologna-berlin2003.de>), les ministres de l'Éducation se sont mis d'accord pour promouvoir un système efficace d'assurance qualité. Ce système vise également à tisser des liens plus étroits entre l'enseignement supérieur et la recherche, réaffirme que l'enseignement supérieur est à la fois une question de responsabilité et d'intérêt publics et que la dimension sociale du processus de Bologne est importante. Enfin, il veut assurer le maintien des bourses et des prêts accordés au niveau national dans le cas d'études dans un autre pays. En 2007, les signataires ont fixé les bases de la création d'un registre européen des agences de garantie de la qualité et du soutien de la mise en œuvre de cadres nationaux et européens en matière de qualifications.

Dix ans après, bien sûr, des oppositions se manifestent : les « anti-Bologne » associent le processus à une vision libérale de l'université et à la domination de « l'économie de la connaissance ». Pourtant, les bâtisseurs de ce processus ont partiellement atteint leur objectif qui était de construire un espace européen de l'enseignement supérieur puisqu'une grande partie du monde universitaire et de l'enseignement supérieur professionnel parle maintenant un même langage.

En matière de coopération et de mobilité, beaucoup d'obstacles existent encore. La pratique courante d'une autre langue européenne, la transférabilité des bourses étudiantes et les cultures de formation sont autant de freins qui font que la volonté de renforcer l'Europe dans la compétition des savoirs reste un projet difficile à mettre en œuvre.

L'Association européenne des écoles de travail social (AEESS) a soutenu l'intégration du processus de Bologne pour tous les pays qui en ont exprimé le souhait. La France s'y prépare et, depuis 2008, les deux regroupements français des écoles sociales ont créé l'Union Nationale des Associations de Formation et de Recherche en Intervention Sociale (UNAFORIS) qui porte ce projet dont l'échéance est prévue pour la fin de 2010.

La mécanique du changement préconisé

L'ensemble des écoles est organisé en réseau, ce qui les prépare à se joindre aux ensembles mieux équipés et à des masses critiques qui faciliteront et accompagneront les changements attendus. Régionalement, depuis dix ans, on peut observer des transformations significatives dans l'appareil de formation et des regroupements, des mises en réseau, l'instauration de partenariats forts et très productifs. Plusieurs régions (Lorraine, Alsace, Bretagne, Île-de-France, Bourgogne, Franche-Comté, Midi-Pyrénées) en sont les témoins sous la forme de configurations très différentes, mais visant toutes à se coordonner, à penser ensemble et à mieux représenter l'offre et l'appareil de formation, à asseoir leur pertinence, leur légitimité et à leur donner plus de moyens de se développer. Des partenariats conséquents existent avec des universités soit dans le cadre du Diplôme d'État en ingénierie sociale (DEIS; au Québec, son équivalent est le Diplôme d'études supérieures spécialisées en administration sociale), soit dans le cadre de double cursus où l'étudiant poursuit à la fois sa professionnalisation au travail social et est inscrit dans une démarche complémentaire et spécialisée. La création récente de pôles de ressources de recherches régionaux a créé de nouvelles opportunités dans les relations structurelles mises en place entre des départements universitaires, des laboratoires de recherche et les écoles sociales engagés dans ces pôles.

D'ailleurs, beaucoup de ces établissements d'enseignement sont depuis toujours des lieux d'innovations et d'expérimentations de formations nouvelles ou de processus pédagogiques originaux et stimulants. Ce fait leur a permis de précéder parfois les réformes – la mise en place du certificat de formation des cadres intermédiaires du secteur social et médico-social en est un exemple – ou de les provoquer.

Les réseaux existants qui lient la formation et les pratiques professionnelles permettent des ajustements quasi permanents entre le champ de la formation et celui des pratiques, soit au travers des professionnels qui participent directement à la formation, soit par la présence de représentants des professions sociales et même des élus dans les instances

pédagogiques ou décisionnelles (conseil d'administration). Ce fonctionnement provoque la recherche dans un système performant qui demande à s'ouvrir au monde en gardant ses qualités et en en acquérant de nouvelles.

Rappelons toutefois que les formations sociales françaises sont aujourd'hui assez loin de remplir les conditions permettant d'intégrer l'espace européen de l'enseignement supérieur qui requiert une organisation des études en trois cycles, des outils de reconnaissance académique centrés sur les résultats d'apprentissage des étudiants et sur un système d'assurance qualité.

Dans le cadre d'une intégration au processus de Bologne, il est clair que la reconnaissance de la formation offerte par les écoles de travail social par l'enseignement supérieur est incontournable. Or, l'inscription des formations au Répertoire national des certifications professionnelles par la Direction de l'enseignement supérieur repose sur l'appui d'un référentiel de compétences (Direction de l'Enseignement supérieur, 2005). Les établissements auront alors à se soumettre aux dispositions prévues dans le Code de l'éducation en France : la reconnaissance par l'État qui a pour finalité d'attester qu'un établissement apporte un concours utile au service public de l'enseignement supérieur. Cette reconnaissance peut être accordée, sur demande faite au ministre chargé de l'enseignement supérieur, aux écoles techniques légalement ouvertes. Elle pourrait être assortie d'une habilitation à délivrer des diplômes, car en France seul le ministère de l'Éducation Nationale a le monopole d'attribution des diplômes.

Les établissements de formation en travail social ont collectivement avancé un peu dans leur cheminement collectif, mais ils sont encore très loin du but. Bien que beaucoup d'entre eux se soient préparés aux exigences de cette inscription (politique de recrutement des formateurs, agrément Erasmus-Socrates, adhésion à une structure de recherche, production, mise en œuvre d'une démarche d'évaluation...), le ministère de contrôle n'a pas mis cette exigence dans ces priorités et s'est vu opposer un refus catégorique de l'enseignement supérieur pour que les formations sociales obtiennent l'équivalent d'un diplôme de premier cycle

universitaire à l'issue du cheminement dans le programme d'études. Il en était de même du diplôme d'infirmier qui sera reconnu au niveau licence en 2012 (www.studyrama.com/).

Cependant, l'adhésion au processus de Bologne des formations sociales est totalement en phase avec les missions, les orientations des formations sociales telles qu'elles viennent à nouveau d'être affirmées par le Conseil supérieur du travail social.

L'inscription des diplômes de l'action sociale dans l'espace européen de l'enseignement supérieur requiert (Décret n° 482, 2002) la capacité pour les écoles de délivrer des diplômes nationaux au nom de l'État et l'évolution du statut des formateurs. Actuellement, une étude est menée sur le référentiel du métier des formateurs, la mise aux normes pédagogiques du processus de Bologne, l'évaluation des enseignements et des établissements de formation, l'existence de structures de recherche et enfin l'existence d'échanges internationaux et de partenariats.

Les orientations promues par le réseau UNAFORIS

Le réseau UNAFORIS souhaite trouver un modèle qui s'appuie sur les compétences acquises depuis un siècle par les établissements de formation en travail social qui ont su s'adapter et même anticiper les évolutions du secteur et de la formation professionnelle. Il faut donc articuler les formations professionnelles visant les métiers de l'intervention sociale et du développement local et repenser l'ensemble de l'offre existante du point de vue de l'étudiant pour que l'offre et la conception même de la formation soient en phase avec les évolutions et les aspirations du milieu, en intégrant les exigences du processus de Bologne garantes de reconnaissance et de qualité pour les 46 pays signataires.

L'UNAFORIS est attachée à ce qu'un certain nombre de principes servent de cadre à l'évolution souhaitée; ces principes sont inscrits dans l'histoire des formations sociales et dans une analyse des rapports de force en présence (UNAFORIS, 2009) :

- « • Les formations ont une véritable fonction de promotion sociale pour les étudiants et stagiaires et les professionnels en poste.

Cette fonction est encouragée par l'organisation de parcours individualisés, prenant notamment en compte les acquis de l'expérience et par une pédagogie active contribuant à la valorisation et au soutien des personnes en formation.

- Cette fonction de promotion sociale est encadrée par un processus de sélection garantissant que la visée de promotion ne supplante pas la finalité de la qualification qui consiste à garantir la qualité de l'accompagnement de personnes vulnérables.
- Les formations sociales sont des formations à finalités professionnelles. Elles visent à l'acquisition de compétences requises pour exercer différents métiers de l'intervention sociale. La professionnalisation s'opère au travers d'un processus long et exigeant, fondé sur une alternance intégrative. Les séquences de formation dans les écoles et les séquences d'apprentissage des manières d'être et des gestes du métier sur les lieux mêmes de l'action sociale sont d'une durée égale. Cela permet la maturation des personnes en formation et l'acquisition des apprentissages essentiels.
- Les formations sociales sont une exceptionnelle garantie d'accès à l'emploi pour près de 90 % des diplômés et cela constitue un des éléments de leur forte attractivité. Les structures associatives (fondations, associations sans but lucratif), majoritairement gestionnaires des établissements de formation au travail social en France, ont montré leur souplesse et leur réactivité aux changements. Elles représentent la société civile et assurent pleinement leur mission de service public de la formation. Elles souhaitent rester parties prenantes des évolutions à venir et n'entendent pas être dessaisies des formations sociales qu'elles ont contribué historiquement à créer et structurer. Le fort maillage avec le monde professionnel est non seulement à garder mais encore à développer.
- L'intégration du processus de Bologne avec tout ce que cela comporte : inscription de la formation des travailleurs sociaux dans le premier cycle universitaire et organisation des diplômes supérieurs en trois niveaux, reconnaissance d'une approche

pédagogique centrée sur les résultats d'apprentissage des étudiants, adoption d'un système d'assurance qualité et l'intégration de la recherche. » (UNAFORIS, 2009 : 1-2)

Cette intégration par les formations sociales de l'enseignement supérieur suppose des modalités qui permettent, au-delà de la formation initiale qualifiante qui deviendra une formation du niveau baccalauréat (bachelor), de prévoir une place pour les formations de deuxième cycle de type maîtrise (master) et même de troisième cycle (doctorat). Or, en France, l'enseignement supérieur est organisé en deux grands pôles : d'une part, l'université traditionnelle (et les établissements rattachés) et, d'autre part, les instituts d'enseignements supérieurs professionnels (de statuts publics et privés).

Les établissements de formation en travail social visent des formes plurielles d'intégration dans l'enseignement supérieur. En effet, une toute petite partie des formations sociales est actuellement gérée par l'Éducation nationale, la grande majorité est sous la responsabilité d'écoles de statuts privés sans but lucratif. La transformation recherchée doit permettre à toutes ces unités de poursuivre leur mission, de continuer à développer des compétences pédagogiques originales, tout en s'adaptant aux exigences nouvelles. L'habilitation à délivrer les diplômes nationaux, comme les instituts supérieurs professionnels, est l'un des objectifs. Il est réaliste de viser à ce que la fonction de promotion sociale de ces écoles soit non seulement maintenue mais encore plus développée, tout autant que le caractère professionnel de ces formations. Bien que l'action commune et concertée des deux regroupements d'écoles ait permis des avancées certaines depuis 2009, l'articulation finale du projet et la collaboration des différents acteurs concernés sont encore loin d'être définitivement acquises. Les régions sont les mieux placées pour porter et piloter cette volonté et manifestent leur ouverture à contribuer à un meilleur positionnement des diplômés.

Il apparaît aussi plus réaliste de prendre appui sur l'existant pour que les changements attendus apportent plus de reconnaissance mais non moins de compétences et d'innovation. Pour y parvenir, il faudra consulter et mobiliser les principaux acteurs, dont les employeurs de

ces diplômés, négocier les scénarios possibles avec l'État, le ministère concerné et celui de l'Enseignement supérieur, concerter les dirigeants des écoles sur ce projet et le faire valider par les instances regroupant les écoles à toutes les étapes de l'évolution du projet.

Le contexte institutionnel n'est pas encore tout à fait porteur de cette dynamique et les obstacles sont puissants. Par contre, l'UNAFORIS qui chapeaute et fédère les deux regroupements d'écoles est aussi une force grandissante. Cela suppose que l'UNAFORIS prépare avec les écoles les évolutions indispensables, pédagogiques et organisationnelles. Les Conseils régionaux peuvent être des partenaires importants sur ce point alors qu'actuellement seul le Conseil Régional Rhône-Alpes s'est officiellement engagé sur ce principe. Un agrément des programmes offerts (l'assurance qualité externe) permettra également de progresser et de construire avec les autres réseaux représentatifs des formations sociales, en Europe, un ensemble de valeurs et de normes spécifiques. La reconnaissance de l'existence d'un champ de recherche et son renforcement seraient aussi des leviers complétant cet ensemble. Il serait ainsi possible de commencer à imaginer des diplômes européens de travail social ayant valeur dans plusieurs pays puisque les problématiques sociales sont très largement partagées et la transférabilité des innovations et des expérimentations profiterait au public.

En guise de conclusion

L'intégration du processus de Bologne suppose donc des évolutions conséquentes, structurelles, en matière d'organisation et d'ingénierie de formation, de reconnaissance des titres et de pilotage des formations sociales.

Évidemment, une telle transformation n'est pas sans poser maints problèmes. Ainsi, l'enjeu de reconnaissance par l'État signifie passer d'un ministère de tutelle coordonnant l'offre d'action sociale à celui qui est responsable de l'enseignement supérieur, soit un fort changement de culture. La négociation de nouvelles modalités de collaboration avec les universités pour le développement en partenariat de pôles régionaux de recherche constitue un autre type de défi. Le rehaussement du niveau de formation d'une partie des formateurs (avec la possibilité

d'accueil d'universitaires dont la formation académique s'éloignera des milieux de pratique des métiers du social) nous introduit dans un autre registre, etc. Bref, un ensemble de modifications substantielles, semblables à celles que connaît le milieu de la formation du personnel infirmier en France alors que l'État a décidé de faire relever celle-ci des universités et de créer un ordre professionnel (Loi 2006-1668; l'équivalent n'est pas encore envisagé pour le travail social).

Le défi est de taille puisqu'il faut à la fois s'inscrire dans la modernité de la transformation européenne, avec une échéance très proche, et poursuivre dans des lieux sans doute à redéfinir la formation des personnes qui ne nécessitent pas l'inscription de leur diplôme dans l'enseignement supérieur comme les moniteurs éducateurs, les techniciens de l'intervention sociale et familiale, les aides médico-psychologiques, les auxiliaires de vie sociale, etc.

Cela signifie créer des pôles de formation régionaux ou interrégionaux intégrés, capables d'exercer un leadership, de soutenir des recherches adaptées aux besoins des milieux et des publications d'un bon calibre. Pour atteindre cet objectif, le groupe de travail sur la structuration de l'UNAFORIS s'oriente vers la constitution de plateformes régionales ou interrégionales regroupant les établissements de formation en travail social qui devraient remplir les fonctions suivantes : soutenir un pôle de recherche et d'animation du secteur social sur le territoire, organiser une offre de formation cohérente sur le territoire, permettre la mutualisation de l'ingénierie pédagogique, de personnels (formateurs, personnels administratifs et logistiques) et de services communs, en plus d'assurer une mission internationale (mobilité, participation à des programmes européens et internationaux).

Ces écoles devraient bénéficier d'une reconnaissance nationale de la part d'UNAFORIS qui assurerait un pilotage stratégique et opérationnel, capable d'engager les établissements de formation et de les représenter au niveau national. Cette orientation, validée par le conseil d'administration de l'UNAFORIS, fait l'objet d'une vaste concertation avec les établissements de formation et les partenaires publics et privés.

Enfin, les enjeux liés à une « universitarisation » de la formation sociale ne doivent pas être négligés (Fourdrignier, 2009) en raison du risque de la dominance des savoirs théoriques sur les savoirs pratiques. La logique de développement des carrières dans les milieux universitaires diffère aussi sensiblement du profil souhaité dans des écoles professionnelles, ce qui n'exclut pas une contribution de haut niveau commencée depuis quelques années déjà à travers des échanges qui se situent dans un contexte de l'enseignement supérieur (colloques internationaux, centres de recherche, publications). Le défi consiste à conserver un sain équilibre entre la collaboration avec les milieux universitaires tout en demeurant crédibles et présents dans les milieux professionnels.

Descripteurs :

Service social - Étude et enseignement - France // Service social - Étude et enseignement - Communauté européenne // Établissements de formation en travail social (EFTS) - France // Service social - Étude et enseignement (Universitaire) - Communauté européenne
Social service - Study and teaching - France // Social service - Study and teaching - European Economic Community // Social work education - European Economic Community

Note

1 Afin d'alléger le texte, nous utiliserons le masculin bien que la profession soit, comme au Québec, très majoritairement féminine.

Références

- AFORTS (2007). *Rapport d'orientation stratégique*.
- AFORTS (2008). *Rapport du groupe de travail sur l'alternance*.
- Berlin Summit (2003). <http://bologna-berlin2003.de>. Ce site reproduit tous les documents reliés au processus de Bologne en mode téléchargeable. Consulté le 26 janvier 2010.
- Commission des communautés européennes (2005). *Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie*. Document SEC, 957.
- Commission européenne. <http://ec.europa.eu>. Consulté le 26 janvier 2010.
- DEASS (2009). *Les formations préparant aux diplômes de travail social*, www.travail-solidarite.gouv.fr/social.
- Décret n° 482 (2002). *Application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur* (8 avril).
- Direction de l'enseignement supérieur (2009). *Offre de formation; licences professionnelles, 2008-2009*.
- Direction de l'Enseignement supérieur (2005). Circulaire 505811 du 24 août.
- Direction de la recherche, des études de l'évaluation et des statistiques (2006). N° 519, septembre.
- Fourdrignier, M. (2009). Professionnaliser les métiers du sanitaire et du social à l'université : une mission impossible? *Formation emploi*, 108, 67-81.
- Jovelin, E. (2006). L'enseignement du travail social en Europe. La reconnaissance par l'université en question, *Informations sociales*, 2006/7 135,120-129.
- Méhaut, P., et Winch, C. (2009). Le cadre européen des certifications : Quelles stratégies nationales d'adaptation? *Formation emploi*, 108, 97-111.
- Studyrama, site internet d'information sur les études en France, www.studyrama.com/, consulté le 19 avril 2010.
- Teychene, S., Padieu, C., et Laumain, (2002) (sous la direction de Sanchez J. L.). *Travail social et développement social : la formation initiale au cœur du changement*. Observatoire national de l'action sociale décentralisée.
- UNAFORIS (2009). *Diagnostic stratégique*.
- UNIFAF (2008). *Enquête emploi 2007*.
- Vasconcellos, M. (2006). *L'enseignement supérieur en France*. Paris : La Découverte.

The Emerging Field of Cybercounselling: Personal and Professional Reflections

Articles hors thématique

by

Lawrence Murphy, MA Counselling Psychology
Owner, Worldwide Therapy Online Inc.

Email: lmurphy@privacemail.com

Paul Parnass, MSW

Private Practitioner

Dan Mitchell, MA Counselling Psychology
Owner, Worldwide Therapy Online Inc.

Susan O'Quinn, MSW

Private Practitioner

Historique des relations entre counselling et informatique, dont l'exemple de Worldwide Therapy Online Inc. Défis cliniques et avantages de l'intervention utilisant le cyber-counselling.

History of the relationship between computers and counselling. Example of Worldwide Therapy Online Inc. Clinical challenges and advantages of the cybercounselling.

At first glance, a modern desktop or laptop computer seems an unlikely conduit for the transformative engagement between counsellor and client. Indeed, when Dan Mitchell and Lawrence Murphy first began delivering clinical services via email in 1995, counsellors they told about their new approach wavered between shock, bewilderment and derision.

Today, clinical services offered online are ubiquitous, with virtually every major Employee Assistance Provider (EAP) in Canada offering some form of service. A simple search of the Internet using the term "online counselling" delivers more than 250,000 hits. Counsellors are offering services throughout the world and in numerous languages. And we are starting to hear interesting stories from service providers

Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec.
Numéro 132 (2010.1): 84-93.

who do not offer Internet-based services: stories of clients who do all their banking online, take university courses online, shop online, connect with friends online, watch movies and television online; clients who themselves waver between shock, bewilderment and derision when told that they cannot receive mental health services online.

Cybercounselling offers social workers opportunities to connect with their clients in many unique ways. Core social work values such as client self-determination and building and sustaining effective relationships, are key components of any social work intervention. Social workers strive to ensure that their clients' interests are valued, respected, and come first in any social work intervention. Cybercounselling offers social workers who provide counselling services, a new dimension by which to form relationships and establish goals with their clients. Clients are empowered to take control of the counselling relationship, by determining the timing of their exchanges and the amount of information they wish to reveal in print. Clients use text-based counselling to communicate their strengths, fears and aspirations, while the social worker uses this information to assist clients in changing and building a new reality for themselves.

These dynamics can occur in many social work settings. For example, social workers in hospital settings can exchange emails with cancer patients who are searching for ways to empower themselves and learn new strategies to deal with their illness. Words of hope and strength, written by the client and affirmed by the social worker, can provide powerful reminders of one's ability to overcome adversity.

Social workers engaged in couple counselling can use email exchanges to help each spouse to communicate differently. The spouses have an opportunity to reflect, individually, on their needs, their concerns, and their hopes, and can take their time to communicate these needs to each other, in print. Each partner is given equal

air time and power imbalances can be readjusted through the medium of the written word.

Cybercounselling offers social workers new opportunities to provide service to their clients. Our technology now enables us to reach clients in remote areas who would not easily have access to social work services. Lower costs and more accessibility to computers allow more clients easier access to online counsellors. Indeed, although in the 20th century, the so-called digital divide between the mainstream population and more marginalised populations was considered a significant impediment to serving the latter, growth of school, library, community centre and other such Internet access points has resulted in the overwhelming majority of North Americans having access to the Internet (Banerjee & Hodge, 2007).

This paper will begin by looking at the history of the relationship between computers and counselling as well as a brief review of one particular online practice: Therapy Online. After exploring recent research, we will present challenges to the effective ethical delivery of online counselling, challenges of which all social workers considering practicing online must be aware. Select clinical challenges and advantages of online work, particularly asynchronous text-based methods (i.e. methods in which the sending of and responding to messages is done at different times, as in email), will be explored. Finally, implications for future research will be addressed.

Because clinicians of various trainings engage in cybercounselling, the term counsellor will be used throughout this paper to represent all those engaged in this groundbreaking work. This includes, though is not limited to, social workers, career counsellors, youth workers, psychotherapists and psychologists.

HISTORY

As Granello (2000) indicates in an excellent review, early applications of computers to the field of psychotherapy were attempts to create a computer counsellor. Skinner and other behavioural psychologists felt that their theories of human learning and adaptation fit perfectly with the systematic nature of computers. As early as the 1980s, programs were designed to provide psycho-educational

support to individuals with depression. Today, there are numerous online programs that allow one to apply the principles of cognitive-behavioural therapy without the presence of a counsellor. Such work can be traced back to ideas of programmed instruction from the 1950s.

Programs such as the famous ELIZA (cf. Pruijt, 2006), developed in 1966, were created in an attempt to use the brute power of computers to analyse linguistic elements of a client's writing and generate appropriate non-directive Rogerian empathic responses. Using ELIZA even briefly makes plain how complex is the project (cf. ELIZA, nd).

That said, there are increasing numbers of programmers trying to best the Turing test with what are commonly known as Chatterbots. Turing proposed that if a computer could behave in such a way that an individual could not distinguish it from a human being, this would imply that the computer had a mind, that it was thinking. To date, no computer has passed the Turing Test. Computers, however, were finding use in testing in the 1980s as they could take in tremendous amounts of data and provide scores and results immediately. Today, almost every known testing instrument has been computerised.

More recently, the computer has been used not as a replacement for the counsellor or psychometrist, but as a tool for the delivery of therapy by a counsellor. We call this cybercounselling.

A BRIEF HISTORY OF THERAPY ONLINE

As one might expect, Therapy Online (Worldwide Therapy Online Inc.) grew out of two disparate streams. The first was the narrative therapy work of Michael White and David Epston. They introduced the idea of sending letters to clients between sessions (White and Epston, 1990). White and Epston discovered that these letters were both meaningful to clients and powerful therapeutically.

The second was the delivery of computers to the desks of every counsellor in the alcohol and drug clinic where Mitchell and Murphy worked. With these computers came Internet access and email. The idea came to them almost immediately. They could marry the letter writing of narrative therapy with the computer

technology of email and help anyone anywhere at any time.

They began in 1994 by creating a site and placing it on a bulletin board system. Such systems were ubiquitous in the early 1990s (America Online is the only remaining example). An individual would take a powerful computer and set it up with a router that would allow multiple users to call in and play games against each other, exchange messages and download software. They installed their site on a server in White Rock, British Columbia and offered therapeutic email services, and regularly sought consultation and feedback from clients. They called it therap-e-mail.

Two things struck them immediately. First, with text only, misinterpretation was a concern. They needed to develop techniques that would compensate for the lack of tone of voice and non-verbals in the textual medium. Second, the ethical considerations were qualitatively different from face-to-face counselling. They began to develop a catalogue of text-based therapeutic techniques that would address the absence of tone and non-verbals (Murphy & Mitchell, 1998) and they set to work analysing and providing solutions to the ethical concerns (cf. Mitchell and Murphy, 2004).

One such text-based technique is called Emotional Bracketing. This technique involves placing the emotion or sub-text relevant to a comment in square brackets after the comment itself. So, for example, a counsellor might write "I have not heard from you in 3 weeks [feeling concerned]". With this, the client knows that the counsellor is not angry or disappointed or anything else but concerned. This technique also serves to prevent clients from projecting their own interpretation of the counsellor's meaning onto the counsellor's words. This and other techniques are covered extensively and in detail in Murphy and Mitchell (1998) and in Collie, Mitchell and Murphy (2000).

By 1995, they launched the first web-based version of Therapy Online. By 1997 their work had caught the attention of the National Board for Certified Counselors (NBCC). The NBCC had struck a committee to create an ethical code for online practice and one group in the committee was instructed to search the web

and find the best example of ethical practice already in effect. This led them to Therapy Online. The resulting collaborative work was published online in 1998.

THE GROWTH OF RESEARCH

The year 1998 also saw the publication of a special issue of the *British Journal of Guidance and Counselling*, which focused on new forms of distance counselling. John Bloom of the NBCC contributed an excellent piece on ethics, and there were other articles on family therapy, telephone counselling, and using email as therapy.

Since then, numerous manuscripts have been published reviewing the many aspects of cybercounselling. Indeed, dedicated print journals (e.g.: *Journal of Technology in Human Services*; *Cyberpsychology and Behavior*) now publish solid research in the field.

Recently, Azy Barak and his colleagues at the University of Haifa (2008b) produced the first meta-analysis of effectiveness research in the field. A meta-analysis is a systematic method to integrate and assess the results of different studies in a particular field. Only studies that meet criteria for rigorousness of research methods are included and their results are combined statistically, giving rise to more powerful conclusions than those that could be drawn from any of the studies individually. Barak and his colleagues reviewed 92 studies, which examined Internet-based psychotherapeutic interventions involving a total of 9,764 clients. These clients represent the full gamut of client groups in terms of age, gender, race and language. The authors concluded that "Internet-based therapy on the average is as effective or nearly as effective as face-to-face therapy" (p. 147).

Over the past decade, many studies have been conducted examining various aspects of online and other forms of Internet-based counselling. Different modalities have been studied including support groups (Barak, Boniel-Nissim and Suler, 2008a), audio and video counselling (Day and Schneider, 2002), and asynchronous text-based work (Murphy and Mitchell, 1998; Mitchell and Murphy, 1998; Collie, et al, 2000; Reynolds, Stiles and Grohol, 2006).

Work has also explored the characteristics of online clients (DuBois, 2004; Johnson and

Kulpa, 2007, Tsan and Day, 2007). And some published work looks at the use of cybercounselling with specific client groups like opioid-dependent outpatients (Bickel, Marsch, Buchhalter and Badger, 2008) and problem gamblers (Griffiths and Cooper, 2003).

ETHICS

Since the publication of the NBCC code, some counselling associations have weighed in with ethical statements on cybercounselling. Some, like the American Psychological Association, have simply integrated telephone and Internet-based services into their broader code. Other associations, though, make no comment at all on the practice of cybercounselling. Leaving the issue unaddressed seems inadvisable, particularly when there are certain fundamental issues that remain to be researched and resolved. We will address three specific issues that require further thought and debate.

Location

One of the troubling things about working online is the location of the activity. Here is an example from one of the authors' own cybercounselling experiences. The counsellor lived in British Columbia and had a client in a rural area of another province. After the counselling had gone on for some time, the client found the courage and will to move into the city to begin pursuing a diploma. Soon after that, the counsellor moved to Saskatchewan. After the client completed his diploma, he moved to another province to take a job. The counsellor then moved to Ontario. During summer vacation, the counsellor checked in and sent the client a message from Portugal. The question of where the counselling happened seems absurd at best.

The issue of location, though, becomes important if clients feel they have been harmed and want to seek legal redress, and when clients require emergency intervention, such as cases of imminent suicidality, which we will discuss later in this article. Where one can sue, how much one might receive in a suit, which laws govern the activities of the individuals involved and other such questions go to the heart of most legal battles. In the United States of America, most state licensing boards assert that the counselling happens wherever the client is located.

Our approach is to assert that the counselling happens where the counsellor resides. Our clients understand and consent to this assertion before online counselling begins. This means that counsellors need only know and apply their local codes of conduct and rules for reporting. Social workers who are considering setting up a cybercounselling practice should check with their local college or association to determine if guidelines have been developed, which can assist social workers with jurisdictional issues.

Even in the case of a conflict between the counsellor's own legal and ethical responsibilities and a foreign client's local laws, the counsellor and client have an *a priori* agreement that defines the laws governing online counselling and the counsellor's ethical responsibilities. Some object that this means clients wishing to follow legal channels would need to pursue a lawsuit in a jurisdiction other than their own. True though this is, it is not without legal precedent. If, for example, as a Canadian, one decides to go on safari in Tanzania with a British tour company, one will sign a form that requires the pursuit of legal remedies in Britain and under British law. So even if one is injured in Tanzania, and even though one is Canadian, one would have to seek redress in Britain.

We believe that it is inevitable that cybercounselling services, like other activities on the Internet, will continue to be practiced across borders. Clients should be able to access counselling services regardless of their location. Trained and qualified counsellors should be able to offer those services globally.

Inappropriate Client Concerns

It seems self-evident that if a cybercounsellor commits to responding to a client for the first time within 72 hours, this is an inappropriate modality for suicidal clients. Services do exist online for people who are experiencing suicidal ideation (cf. Befrienders Worldwide, 1999) and even the American Department of Veterans Affairs is piloting a suicide-prevention chat program (VA suicide-prevention program adds chat service, 2009) but unless the response is immediate, such clients are better served through other modalities. Counsellors must be able to perform two critical duties in order to

provide appropriate suicide response: to immediately converse with the client (including conducting a suicide risk assessment), and, if necessary, to forthwith engage appropriate medical and/or legal resources in the client's close proximity. The former condition is not possible in the context of email counselling.

There are other client issues that may be more or less inappropriate to online work. In our practice we screen out individuals with severe distortions of reality. This includes individuals with severe anorexia and those with psychiatric disorders including some Axis I and most Axis II disorders. This decision, however, is based on our own experiences with such clients and our knowledge of the cybercounselling experience, rather than research into the specific clinical issues.

In particular, the screening out of such clients rests on concerns about misinterpretation of the text. Face to face, most counsellors can detect when a client has misinterpreted a statement, ask the client about their interpretation, and clarify the meaning of the counsellor's statement. Online, once an email is sent, there is no opportunity for the counsellor to observe the client's reaction and clarify its meaning. Therefore, clients who are prone to misinterpretation and distortion are screened out.

Recent research does exist in the area of eating disorders and it is promising. Paxton, McLean, Gollings, Faulkner and Wertheim (2007) delivered an 8-session intervention for body dissatisfaction both face-to-face and synchronously online. They concluded that although the face-to-face modality was best, the Internet-based intervention was effective and had the potential to increase access to therapy. Other intriguing work with bulimic and binge-eating clients has been done by Serfaty and Robinson (2008). This work suggests that clients with eating disorders may benefit from cybercounselling interventions although the parameters of such work and how it would be integrated into a clinical approach require further investigation.

As the field of cybercounselling progresses, more refinement to assessment and treatment procedures may make it possible to appropriately address the needs of clients with other distortions of reality. For example, if a physician were consulted (with, needless to say, an

appropriate signed consent to release) during the online counselling process, there would be a secondary source of information regarding the nature and impact of the primary client's distortions of reality.

Unique Competencies

Without exception, ethical codes require counsellors to be competent and trained both in the methods that they use and the client groups with which they work. It is disconcerting that even a cursory review of cybercounsellors offering services reveals that few of them identify any training in the modality. The field of cybercounselling is still young, but it behoves counsellors to seek to develop their competencies.

Quality training, based on emerging identification of core cybercounselling competencies, does exist for counsellors wishing to develop expertise to practice online. The authors deliver two levels of post-graduate training in cybercounselling in collaboration with the University of Toronto Factor-Inwentash Faculty of Social Work. In addition, this faculty now offers an MSW course in cybercounselling and a full-year MSW cybercounselling practicum. A handful of other training programs exist online but none are overseen by a social work faculty.

Along with training is the need for ongoing quality control. Clinical supervision as well as client feedback are essential in this emerging field. In the area of quality control, cybercounselling can excel. It is not difficult to ask clients to complete a brief online questionnaire at the completion of the cybercounselling process. And online supervision can be very direct.

The fact is that conversing with clients via secure email creates transcripts. This is very unlike face-to-face situations, where verbatim records are rarely obtained. In cybercounselling settings, transcript creation means there is a very high level of accountability. Counsellors' every word can be scrutinized. Policies for record keeping need to be in place. Fortunately, clinical supervision is very easy as a result of transcript creation. In fact, it is even possible to supervise a therap-e-mail session before the counsellor sends it to the client.

Other technological aspects of being online create a qualitatively different set of circum-

stances than simply being in another office. Confidentiality, for example, is only assured using encrypted email. Numerous sites either assure clients that they will not share the client's information with anyone else – the same thing one would say face to face – and yet fail to acknowledge that outsiders could easily steal unencrypted emails. Sniffer software allows for the capture of information transmitted on the Internet. Anyone with sufficient knowledge could capture and publish, or use in some other way, any unencrypted information transmitted over the Internet.

And then there are the challenges of solving technical issues for the client. Counsellors may think that this is not an issue they ought to have to deal with. But it is akin to providing clients with directions to one's office or the numbers of buses that serve the location. If a client calls and asks for directions, efforts are most certainly made by most professionals to help them make it to the appointment on time.

Clients can be assumed to expect nothing less online. Indeed, there are indications that clients take into account all of their experience in the online environment when assessing the value of their cybercounselling experience (Murphy et al., 2009). Just as a client might complain about the road work outside the office when asked to rate their face-to-face counselling experience, so too can we expect clients to complain about their slow Internet connection or the frustration of having to upgrade their web browser.

In neither case is any of this the fault or responsibility of the counsellor. Yet to deal appropriately with the online example, counsellors ought to be familiar with the ins and outs of the Internet, problems that arise and solutions to those problems, and typical human experiences online. The bar is higher with the technology involved, yet it is unclear how many counsellors are aware of the bar being there.

CLINICAL CHALLENGES

Beyond the ethical considerations, there are a number of clinical challenges that professionals (rightly) question. The first is whether the therapeutic alliance can be established.

The Therapeutic Alliance

The therapeutic alliance is the open, respectful and collaborative bond between counsellors and clients (Horvath & Luborsky, 1993). Research clearly indicates that the therapeutic alliance is a critical factor when it comes to effective counselling (Gelso & Carter, 1994; Wampold, 2000).

Cook and Doyle (2002) compared the ratings of the therapeutic alliance from 15 online therapy clients with ratings from clients who engaged in face-to-face counselling. These researchers found that clients participated more in the distance modes and reported a therapeutic alliance equivalent to the face-to-face ratings.

Prado and Meyer (2004) found similar results. In this work, done exclusively with asynchronous email counselling, counsellors were able to establish a solid therapeutic alliance as measured by the responses of 29 clients to the Working Alliance Inventory (Horvath & Greenberg, 1989).

Cohen and Kerr (1998) found that clients provided similar ratings between online and face-to-face counselling regarding the counsellor's expertise, attractiveness, and trustworthiness. In addition, clients were asked to rate the depth, smoothness, positivity, and arousal of the counselling sessions as measured by the Session Evaluation Questionnaire (Stiles & Snow, 1984). Clients rated the level of arousal higher in the face-to-face modality but there were no other significant differences between groups.

Finally, recent research (Murphy et al., 2009) comparing online clients and face-to-face clients resulted in outcomes supporting the results reviewed above.

The establishment of a therapeutic alliance is integral to the practice of social work. A trusting and respectful relationship between a social worker and a client sets the tone for any effective social work intervention. Online counselling presents both challenges and opportunities for social workers who are considering connecting with their clients online. For example, the question is often asked how one can effectively assess a client in the absence of audio and visual cues. Most counselling courses, including those found in social work curriculums, place an emphasis on assessing

nonverbal body language in addition to the spoken word. As noted earlier, Murphy and Mitchell (1998) have created a set of Presence Techniques, which allow the counsellor to establish a presence online with their client.

Social workers engaged in direct practice can now apply the Presence Techniques to effectively connect with their clients in an online relationship. Use of these techniques enables the social worker to establish a trusting and collaborative relationship from which a counselling client can begin to discuss the possibilities for change and growth.

Outcome Measures

The second relevant question is whether in fact this modality works. Cohen and Kerr (1998) had counselling psychology graduate students deliver single sessions of either face-to-face or synchronous chat counselling to undergraduate students. The clients showed significant decreases in anxiety in both modes of treatment as measured by the State-Trait Anxiety Inventory (Spielberger, Gorsuch, & Lushene, 1970), with no difference in the level of change between the two modes.

Mitchell and Murphy (1998) report a case study of a client who provided feedback to the authors after her online counselling was complete. When asked about the impact of the physical absence of the counsellor and the need for her to engage in writing, she said:

I learnt to become more aware of the feelings I was expressing, and to emphasize them. (e.g. being attentive to explaining how I feel, sending hugs, etc., that I could then imagine.) I think this is a great skill to learn -- to become more conscious of one's behaviour. It's useful all the time in life. Impact suggests something negative, but I don't think it was negative at all. I learnt a new and useful skill.

Lange, van de Ven, Schrieken, and Emmelkamp (2001) randomly assigned individuals experiencing post-traumatic stress (PTSD) to either a computer-based treatment group or a wait-list control condition. Individuals in the computer-based writing group showed larger reductions in symptoms related to PTSD than did control-group participants and these results held at a 6-week follow up.

Murphy et al., (2009) compared outcomes using a convenience sample of online clients

and face-to-face clients. All clients completed a Client Satisfaction Survey (CSS) and were rated on the Global Assessment of Functioning (GAF) scale. The authors found no statistically significant differences in either degree of GAF change or final GAF rating between the two groups. There were also no statistically significant differences between the two groups on the CSS questions designed to measure therapeutic alliance and progress in counselling.

This research supports the conclusions drawn from the meta-analysis work previously noted (Barak, Hen, Boniel-Nissim and Shapira, 2008b): cybercounselling is at least the equal of face-to-face counselling.

CLINICAL ADVANTAGES

The practical advantages of cybercounselling have been covered in other manuscripts (e.g. Murphy and Mitchell, 1998). Most people understand that computer-mediated communication allows one to write when one wants, from any place, in large measure regardless of disability. Less well known are the clinical advantages. One phenomenon that contributes to the power of cybercounselling is disinhibition.

Disinhibition

We see disinhibition online in clients' willingness to get to the heart of (what they know of) their issue very quickly. Frequently, even in their first therapy-email reply. In our experience, it is the rare client who gets down to brass tacks in the first face-to-face session. Although experimental research needs to be done to confirm our anecdotal experience, we have found that clients tend to be more honest and more willing to explore themselves online.

We also see disinhibition in peoples' willingness to be rude, judgemental and offensive online. Although this is rarely seen in clients, the two sets of behaviours, the beneficial and the ugly, are theorised to come from the same root: disinhibition.

Suler (2004) identifies six components of disinhibition: dissociative anonymity, invisibility, asynchronicity, solipsistic introjection, dissociative imagination, and minimizing authority. Let us deal with each of these in turn and reflect on their impact in cybercounselling.

First, clients feel anonymous; this despite the fact that we have their real name, address, phone number and so on through registration. Their experience of anonymity may give them a sense of control.

Second, clients feel invisible. Far from being felt negatively, this too can give a sense of power and control, as well as allowing clients to reveal what they wish when they wish.

Third, because they can go away and come back later, as in asynchronous communication, clients do not have to deal with the immediate ramifications of their words. They can write something they feel is shameful, hit Send, and go for a walk. They do not find themselves staring intently at us, looking for a sign in our faces that we are disgusted with them (and perhaps detecting it even when it is not there).

Fourth, because we experience reading inside our own heads, clients may integrate our words in ways more impactful than when they hear us speak. Face to face, our words are mediated by physical distance, by the client's hearing, and by our own accent or manner of speech.

Consider reading a book written by an Irish author. The typical individual will not read the entire book putting on an Irish brogue. Rather, we read the text with the accent and in the manner in which we ourselves think and speak. In the context of cybercounselling, this means that we may bypass differences that arise because of different accents. The potential for getting past certain differences is promising. Dissociative imagination suggests that individuals online may consider their behaviour there like a game that does not imply consequences in the real world. Interestingly, we have not experienced this type of attitude in cyberclients. This may be because in counselling, clients are intent on goals for themselves and gameplaying gets in the way.

Finally, there is the construct of minimising authority. This plays out online when individuals show a willingness to send emails to those in positions of authority, treating these individuals as no better than they themselves. In cybercounselling, we see this as empowering clients, allowing them to assert themselves and their ideas without the tentativeness that sometimes accompanies face-to-face disclosures.

Demands on Clients

In the online environment, clients must bring their 50% (or more) to the relationship. In our text-based asynchronous work, we cannot compensate moment to moment for the client's lack of engagement. Thus, the onus is on them. Cybercounselling demands client engagement and this level of engagement cannot be satisfied simply by showing up. It involves reading, articulating, writing thoughts and showing up physically and psychologically.

Moreover, cyberclients must be more directive in their treatment. The burden is on them to identify their goals, work through the questions and homework provided, and ultimately take significant responsibility for the outcome. Although this will not be suitable to all clients, we consider this, overall, a positive.

Client self-determination is a fundamental tenet of social work theory and practice. Having control over one's course of counselling or therapy is something with which many clients struggle. Social workers engaged in the practice of online counselling offer their clients the opportunity to regulate the degree to which they wish to self disclose. Timing is crucial in counselling, and social work clients engaged in online counselling can control the pace of their work online.

Asking Questions

This is perhaps less an advantage of cybercounselling than an element that makes it qualitatively different from face-to-face work. Face to face, we might say to a client something like "it sounds like you are angry at your parents" and then sit silently and wait. At the very least the client would eventually say "Oh I'm sorry, did you want me to respond?" More often, the client will naturally reply.

Not so in text-based work. If we write a comment like this in a therap-e-mail, the client is more than likely simply to read this and carry on. Indeed, if one's reply to a client were to lack questions entirely, it is hard to imagine what would push the client to write back.

Thus, questions become an integral part of effective text-based therapy. But it is the way in which questions are asked and the placement of these questions, which is critical. This is but one example of a set of skills that are not

self-evident in moving from face-to-face to online work and a major reason that we believe that training in this modality is a must.

FUTURE DIRECTIONS

Throughout this paper, issues have been raised that require further research. Although the evidence that this is a modality equal in effectiveness to face-to-face work is strong, in some respects, all questions continue to be fair game. That said, we will note three specific areas where research will lead to significant advances.

First, more work needs to be done identifying client demographics and clinical concerns that are more or less appropriate for particular modalities within the online world. Our restrictions are based on our knowledge of psychological disorders and their manifestation in clinical situations and our commitment to taking an ethically conservative position with respect to the practice of cybercounselling. Further research may or may not support these exclusions.

Second, textual analysis needs to be done to explore the specific components of effective therapeutic interactions in asynchronous text-based work. Although the research noted above makes plain that cybercounselling works, the specific elements of effective text-based work need to be identified. The authors, in collaboration with researchers in the Factor-Inwentash Faculty of Social Work at the University of Toronto, are presently engaged in such work.

Third, research using qualitative methodologies needs to be undertaken exploring the lived experience of cybercounselling methods for counsellors and clients alike. Strauss and Corbin (1990) suggest that qualitative methods are ideal for exploring phenomena that are not well understood. They also point to the value of such methods for exploring the meaning of individuals' experiences. Qualitative work of this type will serve to complement the quantitative work already undertaken and deepen our understanding of the value and meaning of cybercounselling for those directly involved. As the field grows and more and more counsellors practice online, a solid research foundation will be critical. Given how new cybercoun-

selling practice is and the challenges identified, we believe it is incumbent on practitioners to ground their work in what is demonstrably effective.

For social workers, online counselling offers a new and unique way in which to deliver services to their clientele. And given the growing body of research, which examines the effectiveness of the practice of online counselling, social work educators have an opportunity to contribute to this research.

Descripteurs :

Service social - Informatique // Cybercounselling // Désinhibition chez l'adulte

Social service - Computer science // Cybercounselling // Disinhibition in adults

References

- Banerjee, S., & Hodge, A. (2007). Internet usage: A within race analysis. *Race, Gender & Class, 14*, 228-246.
- Barak, A., Boniel-Nissim, M., & Suler, J. (2008a). Fostering empowerment in online support groups. *Computers in Human Behavior, 24*, 1867-1883.
- Barak, A., Hen, L., Boniel-Nissim, M., & Shapira, N. (2008b). A Comprehensive Review and a Meta-Analysis of the Effectiveness of Internet-Based Psychotherapeutic Interventions. *Journal of Technology in Human Services, 26*, 109-160.
- Befrienders Worldwide (1999). <http://www.befrienders.org/>. Consulted September 9, 2009.
- Bickel, W. K., Marsch, L. A., Buchhalter, A. R., & Badger, G. J. (2008). Computerized behavior therapy for opioid-dependent outpatients: A randomized controlled trial. *Experimental and Clinical Psychopharmacology, 16*, 132-143.
- Cohen, G. E., & Kerr, B. A. (1998). Computer-mediated counseling: An empirical study of a new mental health treatment. *Computers in Human Services, 15*, 13-26.
- Collie, K., Mitchell, D. L., & Murphy, L. J. (2000). Skills for on-line counseling: Maximum impact at minimum bandwidth. In J. W. Bloom, & G. R. Walz (Eds.). *Cybercounseling and cyberlearning: Strategies and resources for the millennium*: 219-236. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Cook, J. E., & Doyle, C. (2002). Working Alliance in Online Therapy as Compared to Face-to-Face Therapy: Preliminary Results. *CyberPsychology & Behavior, 5* (2), 95-105.

- Day, S. X., & Schneider, P. L. (2002). Psychotherapy using distance technology: A comparison of face-to-face, video and audio treatment. *Journal of Counseling Psychology, 49*, 499-503.
- DuBois, D. (2004). Clinical and demographic features of the online counselling client population. *Counselling and Psychotherapy Research, 4*, 18-22.
- ELIZA, Computer Therapist (nd). <http://www.manifestation.com/neurotoys/eliza.php3>. Consulted September 9, 2009.
- Gelso, C. J., & Carter, J. (1994). Components of the psychotherapy relationship: Their interaction and unfolding during treatment. *Journal of Counseling Psychology, 41*, 296-306.
- Granello, P. F. (2000). Historical Context: The Relationship of Computer Technologies and Counseling. ERIC/CASS Digest, <http://www.ericdigests.org/2001-3/context.htm>. Consulted September 9, 2009.
- Griffiths, M., & Cooper, G. (2003). Online therapy: Implications for problem gamblers and clinicians. *British Journal of Guidance and Counselling, 31*, 113-135.
- Horvath, A. O., & Greenberg, L. S. (1989). Development and validation of the Working Alliance Inventory. *Journal of Counseling Psychology, 36*, 223-233.
- Horvath, A. O., & Luborsky, L. (1993). The role of the therapeutic alliance in psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61*, 561-573.
- Johnson, G. M., & Kulpa, A. (2007). Dimensions of online behavior: Toward a user typology. *CyberPsychology & Behavior, 10*, 773-779.
- Lange, A., van de Ven, J., Schrieken, B., & Emmelkamp, P. M. G. (2001). Interapy: Treatment of post-traumatic stress through the Internet: A controlled trial. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 32*, 73-90.
- Mitchell, D. L., & Murphy, L. J. (1998). Confronting the challenges of therapy online: A pilot project. Proceedings of the Seventh National and Fifth International Conference on Information Technology and Community Health; Victoria, Canada.
- Mitchell, D. L., & Murphy, L. J. (2004). E-mail rules! Organizations and individuals creating ethical excellence in telemental-health. In J. Bloom & G. Walz (Eds.). *Cybercounseling and Cyberlearning: An ENCORE*: 203-217. Alexandria, VA: CAPS Press and American Counseling Association.
- Murphy, L. J., & Mitchell, D. L. (1998). When writing helps to heal: E-mail as therapy. *British Journal of Guidance & Counselling, 26*, 21-32.
- Murphy, L. J., Parnass, P., Mitchell, D. L., Hallett, R. H., Cayley, P., & Seagram, S. (2009). Client satisfaction and outcome comparisons of online and face-to-face counselling methods. *British Journal of Guidance and Counselling, 39*, 627-640.
- Paxton, S. J., McLean, S. A., Gollings, E. K., Faulkner, C., & Wertheim, E. H. (2007). Comparison of face-to-face and Internet interventions for body image and eating problems in adult women: An RCT. *International Journal of Eating Disorders, 40*, 692-704.
- Prado, S., & Meyer, S. B. (2004). Evaluation of the Working Alliance in Asynchronous Therapy via Internet, University of Sao Paulo, Sao Paulo. <http://www.psico.net/arquivos/>. Consulted September 9, 2009.
- Pruijt, H. (2006). Social interaction with computers: An interpretation of Weizenbaum's ELIZA and her heritage. *Social Science Computer Review, 24*, 516-523.
- Reynolds, D. J., Stiles, W. B., & Grohol, J. M. (2006). An investigation of session impact and alliance in Internet based psychotherapy: Preliminary results. *Counselling and Psychotherapy, 6*, 164-168.
- Serfaty, M., & Robinson, P. (2008). Getting better byte by byte: A pilot randomised controlled trial of email therapy for bulimia nervosa and binge eating disorder. *European Eating Disorders Review, 16*, 84-93.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. (1970). *State-Trait Anxiety Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spiro, R. H., & Devenis, L. (1991). Telephone therapy: Enhancement of the psychotherapeutic process.
- Stiles, W. B., & Snow, J. S. (1984). Counseling session impact as viewed by novice counselors and their clients. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 3-12.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology and Behavior, 7*, 321-326.
- Tsan, J. Y., & Day, S. X. (2007). Personality and gender as predictors of online counseling use. *Journal of Technology in Human Services, 25*, 39-55.
- VA suicide-prevention program adds chat service (2009). <http://www.army.mil/news/2009/09/02/26873-va-suicide-prevention-program-adds-chat-service/>. Consulted September 9, 2009.
- Wampold, B. E. (2000). Outcomes of individual counseling and psychotherapy: Empirical evidence addressing two fundamental questions. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.). *Handbook of counseling psychology* (3rd ed): 711-739. New York: John Wiley.
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: W.W. Norton and Company.

Validation du contenu d'un instrument de mesure de la surcharge parentale pour les familles dont un enfant présente une incapacité

par

Marie Le Bourdais, Mss, t.s.

Institut de réadaptation en déficience physique de Québec (IRD PQ)

Courriel : marie.lebourdais@irdpq.qc.ca

Claire Dumont, erg., Ph. D.

Agente de planification de programmation et de recherche

IRD PQ

Luce Leclerc, t.s.

IRD PQ

Amélie Rajotte, étudiante

Programme d'ergothérapie

Université Laval

Sylvie Tétreault, Ph. D.

Professeur titulaire

Département de réadaptation

Université Laval

Literature review on stress for parents of handicapped children. Results of a study on the creation and validation of an assessment tool to measure this stressful labor.

Recension des écrits sur la surcharge des parents d'enfants ayant une incapacité.

Résultats d'une recherche portant sur la création et la validation d'un instrument d'évaluation de cette surcharge de travail.

L'arrivée d'un enfant handicapé dans une famille cause un bouleversement important. Les attentes des parents et leurs espoirs reliés au nouvel enfant peuvent être affectés. La réalité qu'ils vivent peut être différente de celle d'autres familles, ce qui peut entraîner des inquiétudes ou des insatisfactions. La charge de travail liée aux besoins particuliers

de l'enfant, le manque de sommeil et l'inaccessibilité aux services de répit peuvent provoquer rapidement une surcharge pour ces parents. Tout cela peut avoir un impact sur leur vie familiale ainsi que sur leur santé physique et psychologique. En fait, les ressources personnelles des parents deviennent fortement sollicitées de même que celles de leur réseau social.

Le projet de recherche sur la surcharge parentale est issu d'une préoccupation clinique en service social, ainsi que d'une préoccupation d'amélioration de la qualité des interventions dans les programmes de réadaptation. Dans leur pratique, les travailleurs sociaux accompagnent les familles, principalement les parents dont un enfant présente une incapacité. Ils sont souvent confrontés à des familles vivant des situations de surcharge qui entraînent des problèmes organisationnels et émotifs. Ce constat justifie le besoin d'évaluer la surcharge pour, entre autres, mieux en définir les impacts, déterminer avec plus de précisions les moyens d'en diminuer les effets et de mieux soutenir les demandes auprès des ressources du milieu. En effet, des organismes offrant de l'aide financière, matérielle ou des ressources humaines peuvent être sollicités pour diminuer cette surcharge. De plus, le travail en équipe interdisciplinaire qui prévaut en réadaptation permet de faire bénéficier l'ensemble des intervenants de ces informations.

Deux types de surcharge sont décrits dans les écrits scientifiques, soit concrète et émotionnelle (Tétreault, 1992). La surcharge concrète se définit comme les actions, les tâches et les responsabilités supplémentaires que doivent accomplir les parents ayant un enfant avec des incapacités, comparativement à ceux dont l'enfant ne présente pas de déficience ou de problème de santé. La surcharge émotionnelle pourrait se définir comme une accumulation d'émotions intenses.

Les ressources du réseau sont mieux préparées à soutenir les demandes d'aide concrète, qu'à offrir des services concernant les aspects

Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec.

Numéro 132 (2010.1) : 94-104.

émotifs. De plus, la recherche de ressources visant la diminution de la surcharge concrète constitue une première étape, qui pourrait éventuellement avoir un impact sur la surcharge émotionnelle. Pour cette étude, nous nous sommes concentrées sur la surcharge concrète. À ce propos, il s'avère difficile d'évaluer la surcharge concrète en raison de l'absence d'un outil valide. D'ailleurs, les instruments disponibles sont incomplets, non spécifiques de l'apport parental, plus souvent orientés vers la surcharge émotionnelle ou encore destinés aux adultes. En effet, aucun outil spécifique évaluant la surcharge des parents d'enfants et d'adolescents ayant des incapacités physiques n'a été trouvé dans la littérature. Un outil pouvant être utilisé en clinique ou lors de l'élaboration d'un plan d'intervention pour la clientèle des jeunes handicapés (0-18 ans) du réseau de services s'avère nécessaire.

1. Recension des écrits sur la surcharge parentale

Les écrits scientifiques consultés concernant la surcharge parentale mettent plus fréquemment l'accent sur la surcharge émotionnelle des aidants. Or, des auteurs rapportent que les familles semblent être plus grandement affectées par la surcharge concrète (Green, 2007; Luescher, Dede, Gitten, Fennel et Maria, 1999; Plant et Sanders, 2007; Robert et Lawton, 2001; Sen et Yurtseven, 2007). Cette surcharge concrète comprend plusieurs facettes qui sont moins connues (Ray, 2002). C'est ainsi que quatre volets seront abordés : la nature de la surcharge, ses spécificités, ses éléments déclencheurs et l'impact sur les parents.

1.1 Nature de la surcharge

Selon plusieurs études, les parents d'un enfant vivant avec des incapacités peuvent toutefois tirer des bénéfices de la situation (Barlow et Ellard, 2006; Green, 2007; Murphy, Christian, Caplin et Young, 2007; Reichman, Corman et Noonan, 2008; Schwartz, 2003). Cependant, la surcharge est présente dans plusieurs familles et constater les besoins importants du jeune est la réalité de tous les jours de ces parents (Brehaut et al., 2004; Brinchmann, 1999; Libow, 2006; Reichman et al., 2008; Sen et al., 2007). La majorité des jeunes vivant des situations de

handicap nécessitent des soins supplémentaires dans la plupart des sphères de la vie quotidienne (Plant et al., 2007; Robert et al., 2001; Sen et al., 2007). Les lourdes tâches et l'inquiétude amènent des contraintes dans la gestion du quotidien (Brinchmann, 1999). Avec le temps, au lieu de diminuer, le nombre des tâches ne fait qu'augmenter, engendrant plus de surcharge (Brinchmann, 1999). Luescher et ses collègues (1999) mentionnent que la majorité des parents est surchargée dans ses tâches quotidiennes, mais seulement une minorité se sent affectée émotionnellement. Ainsi, les mères ayant participé à une étude affirment être plus grandement affectées par le stress financier et la surcharge concrète que par le stress relié à la surcharge émotionnelle (Green, 2007). Dans les rares cas où une détresse émotionnelle est présente et persiste, elle ne serait pas associée à la sévérité de l'incapacité du jeune, mais plutôt à la manière dont il est stigmatisé par les membres de sa communauté (Green, 2007).

1.2 Spécificité de la surcharge concrète

Des soins particuliers sont liés à l'incapacité de l'enfant. Par exemple, un jeune ayant un trouble d'apprentissage nécessitera des activités de stimulation alors qu'un autre ayant des troubles de comportement aura besoin de plus de supervision et d'encadrement (Robert et al., 2001). Les jeunes dépendant de la technologie, comme de l'équipement médical, nécessitent plus de soins spécialisés (Robert et al., 2001). Les tâches les plus exigeantes et les plus fréquemment documentées sont : aider l'enfant et le surveiller lors des repas, l'aider à s'endormir, l'aider et le superviser lors des soins personnels (Plant et al., 2007). Plusieurs tâches effectuées par ces parents sont cependant moins connues. Par exemple, l'attention constante qu'ils doivent porter aux symptômes de l'enfant lorsqu'il est malade, l'implication dans le milieu scolaire et social ainsi que concernant les soins de santé de l'enfant et le développement constant de stratégies adaptatives en fonction de ces besoins (Ray, 2002). Ces parents doivent investir beaucoup de temps, d'efforts et d'énergie supplémentaires pour remplir les rôles d'administrateur, de coordonnateur et d'avocat pour leur enfant (Ray, 2002). Selon Knafel, Gillis et leurs collègues (2004), les tâches accomplies

par les parents se divisent en quatre catégories principales : 1) gérer la maladie; 2) trouver, rejoindre et coordonner les différentes ressources; 3) maintenir l'unité familiale; 4) prendre soin de soi (Knafl et al., 2004). La délégation de tâches s'avère souvent difficile pour ces parents (Case-Smith, 2004). Cette situation provoque l'isolement et le risque de perte d'identité personnelle (Case-Smith, 2004).

1.3 Principaux déclencheurs de la surcharge parentale

Pour une même situation, la surcharge parentale peut différer. En effet, la perception de surcharge peut être influencée par plusieurs facteurs : les caractéristiques de l'enfant, celles des parents ainsi que la qualité du soutien physique et psychologique.

1.3.1 Les caractéristiques de l'enfant

Les écrits soulignent à maintes reprises que le niveau d'incapacité de l'enfant n'influence pas la perception de la surcharge parentale (Angold et al., 1998; Green, 2007; Luescher et al., 1999; Smith, Oliver et Innocenti, 2001; Tétreault, 1992). Cependant, la nature des incapacités peut avoir un impact significatif sur la perception de la surcharge.

Tout d'abord, la présence de troubles de comportement chez l'enfant augmente le sentiment de surcharge émotionnelle et concrète des parents (Cooper, Robertson et Livingston, 2003; Gupta, 2007; Jonhson, O'Reilly et Vostanis, 2006; Plant et Sanders, 2007; Raina et al., 2004; 2005; Smith et al., 2001). Les troubles de comportement sont des facteurs de stress majeurs. Les types de problèmes comportementaux les plus fréquents chez les jeunes et les plus exigeants pour les parents sont l'irritabilité, l'opposition, les changements soudains d'attitudes et les problèmes d'attention (Mitchell et Hauser-Cram, 2008). Ils peuvent provoquer une panoplie d'effets secondaires, comme l'isolement du jeune et de sa famille, des conflits entre eux ainsi que la culpabilité des parents (Gupta, 2007; Johnson et al., 2006; Plant et al., 2007; Raina et al., 2004; Smith et al., 2001). Ces effets néfastes peuvent transformer les épisodes de stress en périodes de tension chronique, qui engendrent des répercussions négatives sur la vie personnelle des jeunes et de leurs parents (Johnson et al., 2006). Par son impact sur le

fonctionnement familial, le comportement de l'enfant représente un important facteur de risque pour la santé psychologique (surcharge émotionnelle) des parents (Raina et al., 2005). Parmi les préjudices sur la santé physique des parents, on note les agressions physiques du jeune en état de crise (gestes à caractère violent) et tout ce qui a trait à la gestion des comportements (techniques de contention, approche de l'enfant...) (Raina et al., 2005).

Un autre facteur influençant négativement la perception de surcharge est lié à l'âge de l'enfant (Schwartz, 2003). Plus le temps passe, plus l'enfant grandit et plus les tâches exigent un effort physique important (force, manipulations...) (Mac Donald et Callery, 2007). Les responsabilités face à l'enfant changent et les préoccupations concernant l'avenir du jeune s'installent (Mac Donald et Callery, 2007).

L'aspect imprévisible d'une atteinte ou d'une maladie peut également augmenter la perception de surcharge des parents : requêtes constantes de l'école, renvoi de l'enfant à la maison à la suite d'un malaise ou d'une crise subite, des incidents qui se traduisent en tâches supplémentaires (Gatford, 2003; Murphy et al. 2007).

1.3.2 Les caractéristiques des parents et de la situation familiale

L'âge avancé du parent ainsi qu'une fragilité émotionnelle seraient des facteurs pouvant augmenter la perception de surcharge (Angold et al., 1998; Schwartz, 2003). En effet, les parents ayant un problème de santé mentale sont sujets à une plus grande surcharge émotionnelle. Leur problème de santé mentale peut notamment provoquer des sentiments de culpabilité liés à l'état de leur enfant et des inquiétudes au sujet des comportements de celui-ci (Schwartz, 2003).

Le manque de ressources de la famille influence la perception de surcharge parentale (Libow, 2006; Murphy et al., 2007; Seligman, 1999; Sen et al., 2007; Smith et al., 2001). Ainsi, un grand nombre de parents rapportent que les soins à l'enfant ayant une incapacité limitent le temps disponible pour effectuer les activités de la vie quotidienne et domestique, pour prendre soin des autres membres de la famille et de soi (Murphy et al., 2007). Le stress financier est

également présent chez nombre de familles ayant un enfant handicapé (Murphy et al., 2007; Smith et al., 2001). Par exemple, il arrive qu'un des parents doive arrêter de travailler pour prendre soin du jeune (Murphy et al., 2007; Smith et al., 2001). De plus, les frais directs ou indirects liés à l'obtention des services médicaux et de réadaptation ne sont pas tous couverts par le système de santé (Murphy et al., 2007). Par ailleurs, les stratégies d'adaptation, comme la résolution de problème, l'acceptation et la confiance en soi permettraient à la famille de mieux faire face à l'incapacité de l'enfant (Murphy et al., 2007).

1.3.3 La qualité du soutien physique et psychologique

Plusieurs familles reçoivent du soutien de la part des autres membres de la famille (Sen et al., 2007). Pourtant, même la famille immédiate n'a pas toujours la connaissance ni l'expertise nécessaire pour répondre aux besoins du jeune et procurer du répit aux parents (Yantzi, Rosenberg et McKeever, 2007). Il arrive fréquemment que le soutien de la part des proches diminue avec le temps (Yantzi et al., 2007).

Concernant le soutien offert par les intervenants du réseau des services, des études mettent en évidence des insatisfactions des parents liées, entre autres, au manque d'information pour l'accès aux ressources et aux difficultés de coordination entre les différents intervenants œuvrant autour de la famille (Gatford, 2004; Reichman et al., 2008; Sen et al., 2007; Sloper, 1999). Par ailleurs, les familles dont l'enfant n'a pas de diagnostic précis auraient plus de difficultés à se procurer des services de soutien, car l'enfant ne répondrait pas aux critères des organismes d'aide (Reichman et al., 2008). En outre, les parents ressentent parfois de l'insatisfaction à l'égard des intervenants qui ne reconnaissent pas toujours leur expertise et leurs compétences (Sen et al., 2007).

Un autre élément d'insatisfaction concerne les services de répit. Or, le répit serait un outil efficace pour donner du repos aux parents, mais il serait souvent difficilement accessible ou peu adapté aux besoins de l'enfant et de sa famille (Mac Donald et al., 2007; McLellan et Cohen, 2007; Mitchell et al., 2008; Yantzi et al., 2007).

Très souvent le manque de soutien sociétal est déploré. En effet, plusieurs familles interrogées lors des recherches affirment avoir souffert de préjugés et de stigmatisation (Gatford, 2001; Green, 2007; Libow, 2006; Seligman, 1999). La stigmatisation vécue augmente significativement la perception parentale de surcharge concrète (Green, 2007). Elle a également un impact important sur la détresse émotionnelle vécue par les parents (Green, 2007).

1.4 Impact de la tâche d'élever un enfant ayant une incapacité sur la santé des aidants

La majorité des aidants d'enfants handicapés rapportent des impacts négatifs sur leur santé physique et psychologique (Brehaut et al., 2004; Ha, Hong, Seltzer et Greenberg, 2008; Raina et al., 2004; 2005). Élever un jeune ayant une incapacité demeure une tâche complexe. Plusieurs facteurs entrent en interaction de sorte que, pour certaines familles, il s'avère plus ou moins facile de surmonter la situation. Si plusieurs facteurs de surcharge (faible réseau de soutien physique et psychologique, mauvaises stratégies d'adaptation, caractéristiques familiales) sont présents et que la surcharge devient chronique, la santé des aidants est irrémédiablement affectée (Murphy et al., 2007). Cela peut s'expliquer en partie par la combinaison de la lourdeur des tâches journalières et l'anxiété du futur de l'enfant (Murphy et al., 2007). En général, les parents des enfants ayant une incapacité présentent un plus grand degré d'affects négatifs et un plus grand nombre de symptômes somatiques que les parents d'un groupe témoin (Ha et al., 2008). Les mesures de santé psychologique font état d'une grande souffrance et de problèmes émotionnels et cognitifs chez ces parents (Brehaut et al., 2004). Les problèmes de santé physique les plus souvent relevés sont les problèmes de dos, les migraines, les ulcères d'estomac, l'asthme, l'arthrite, les rhumatismes, les troubles du sommeil, le mauvais fonctionnement social, les difficultés d'actualisation des activités quotidiennes, le manque d'énergie et les difficultés à gérer les émotions (Brehaut et al., 2004; Hatzmann, Heymans, Carbonell, Van Prag et Grootehuis, 2008). Ces problèmes de santé, lorsque présents, tendent à s'installer à long terme plutôt qu'à diminuer. Murphy et ses collègues (2007) mettent en évidence le fait que

les parents ont tendance à négliger leur santé pour s'occuper en priorité de celle de leur enfant ayant une incapacité et de celle du reste de la famille. Les parents sont conscients de leurs problèmes de santé, mais ils mentionnent plusieurs barrières à l'amélioration de leur condition : manque de temps, de repos, d'alternatives adéquates de soins et faible priorisation des besoins (Murphy et al., 2007).

La surcharge parentale décrite dans la littérature est le reflet de la réalité quotidienne des parents qui ont un enfant handicapé. Le développement d'un instrument évaluant cette surcharge paraît essentiel pour l'intervention auprès de ces familles. L'utilisation d'un indicateur de surcharge concrète valide et fiable pourrait en effet soutenir la mise en place de ressources adéquates pour la famille.

2. Méthodologie

L'objectif de l'étude était d'élaborer et de valider le contenu d'un instrument d'évaluation de la surcharge parentale concrète, liée à la présence d'un enfant ou d'un adolescent ayant des incapacités physiques dans une famille. La démarche de validation de contenu de l'instrument de mesure de la surcharge parentale concrète comprenait plusieurs étapes (Laver-Fawcett, 2007). La première étape a été l'élaboration d'une liste préliminaire des tâches des parents liées à la surcharge. Cette première liste a été effectuée par les 14 travailleuses sociales œuvrant à l'Institut de réadaptation en déficience physique de Québec (IRDPQ) dans les programmes à l'enfance et à l'adolescence (14 années d'expérience en moyenne). Ces personnes ont agi à titre d'expertes. La deuxième étape consistait à valider la liste auprès de 18 parents d'enfants et d'adolescents handicapés recevant des services à l'IRDPQ (dix mères seules, sept couples de parents et un père seul). Cet échantillon comprenait des parents représentatifs de toutes les clientèles desservies par les programmes pour les groupes d'âge de 0 à 18 ans. L'échantillon comprenait au moins un parent d'enfant représentant chaque type de déficience et bénéficiant des services de réadaptation à l'IRDPQ : maladie neuromusculaire (n = 4), myélopathie (n = 3), traumatisme cranio-cérébral (n = 2), dysphasie (n = 2), déficience motrice cérébrale (n = 4), lésion musculo-squelettique (n = 2) et

retard de développement (n = 1). Les groupes d'âge suivants étaient représentés : 0-3 ans, 3-5 ans, 6-12 ans et 13-18 ans. La moyenne d'âge des enfants était de 8 ans (écart type : 5 ans). Tous les groupes d'âge ont été choisis, car la surcharge évolue à mesure que l'enfant grandit et il était important de documenter l'ensemble de la problématique de surcharge concrète. La sélection des participants a été réalisée par les travailleuses sociales. Les parents ont été interrogés lors d'une entrevue. Ils devaient se prononcer sur chaque tâche notée dans la liste élaborée par les travailleuses sociales à partir d'une journée type et de leur expérience personnelle. Les données recueillies étaient de nature qualitative. Une autorisation du comité d'éthique a été obtenue avant de procéder aux entrevues. La troisième étape était l'analyse des données recueillies qui a été réalisée à l'aide du logiciel N'Vivo. Les énoncés ont été regroupés par thèmes et ce regroupement a été soumis à un processus de validation auprès des responsables de l'étude. Les thèmes ont été regroupés afin de créer la liste d'éléments ou d'énoncés qui seraient inclus dans un instrument de mesure de la surcharge parentale concrète. La quatrième étape consistait en une dernière validation des éléments retenus. Elle a été effectuée auprès du groupe des travailleuses sociales.

3. Résultats

3.1 Éléments de surcharge mis en évidence

Lors de la première étape, les travailleuses sociales ont relevé au départ 36 tâches effectuées par les parents. Ces tâches sont reliées aux soins de santé et de réadaptation, aux soins de base, à l'éducation, aux loisirs, au soutien psychologique, à l'accès aux services et à l'initiation au travail. Lors de la seconde étape (entrevues avec les parents), aucun élément sélectionné par les travailleuses sociales n'a été retranché par les parents. Plusieurs autres énoncés ont par contre été ajoutés à la suite de ces consultations, dont des éléments reliés à l'encadrement du jeune et à la socialisation, ainsi qu'aux répercussions de la réalisation des tâches concrètes, dont la surcharge émotionnelle et l'impact sur la vie professionnelle, familiale et sociale. Lors de la troisième étape (analyse N'Vivo et validation par l'équipe de recherche), des thèmes principaux liés à des

tâches contribuant à la surcharge ont été dégagés du discours des intervenants et des parents. Le regroupement a donné 54 énoncés regroupés en sept catégories, soit : 1) la santé de l'enfant; 2) l'encadrement nécessaire; 3) l'éducation du jeune; 4) les activités courantes; 5) ses loisirs et ses jeux; 6) sa socialisation; 7) les impacts sur les parents et la famille d'avoir un enfant ayant des incapacités. Ainsi, douze énoncés liés à

la surcharge émotionnelle ont été conservés afin de mieux cerner les impacts des tâches concrètes. À la dernière étape (dernière validation effectuée auprès des travailleuses sociales), les 54 énoncés ont tous été conservés sous le même libellé. Dans l'outil, le terme « jeune » a été utilisé pour désigner à la fois les enfants et les adolescents.

Questionnaire sur la surcharge parentale

Section 1 : surcharge concrète

Soins de santé et de réadaptation

1. Accompagner mon jeune aux rendez-vous médicaux ou aux séances de thérapie
2. Acquérir les connaissances nécessaires pour les soins de mon jeune
3. Gérer et administrer la médication
4. Donner des soins médicaux
5. Assurer une présence lors d'hospitalisation
6. Accompagner mon jeune à l'hôpital ou à la clinique médicale lors de situations d'urgence
7. Faire ou superviser les exercices thérapeutiques
8. Entretenir le matériel thérapeutique (ex. : fauteuil roulant, orthèses)
9. Organiser l'horaire des services de santé et de réadaptation (ex. : prise de rendez-vous)
10. Enseigner à l'entourage les soins à l'enfant ou les superviser
11. Enseigner à mon jeune à réaliser ses propres soins
12. Fournir du soutien psychologique à mon jeune (ex. : le consoler, le rassurer et autre)

Encadrement

1. Faire les rappels verbaux (ex. : lui rappeler ce qu'il doit faire)
2. Développer et encourager son autonomie
3. Gérer et surveiller ses comportements

Éducation

1. Stimuler son éveil
2. Faire faire les apprentissages à mon jeune
3. Faire des démarches pour les services de garde
4. Faire des démarches pour les services à l'école
5. Aider aux devoirs et aux leçons à la maison

Activités courantes

1. S'occuper de son hygiène corporelle
2. S'occuper de son hygiène excrétrice
3. Préparer les aliments et la prise de repas
4. Aider à l'habillage et au déshabillage
5. Lever/coucher et confort pendant le sommeil (ex. : le tourner)
6. Assurer le transport en l'absence d'autres transports adéquats

7. Faire les transferts de mon jeune (ex. : au bain, aux toilettes)
8. Laver, nettoyer, entretenir l'habitation (ex. : laver le plancher en raison du fauteuil roulant, le lit en raison de l'incontinence)
9. Gérer et planifier l'horaire familial (en tenant compte de la situation de mon jeune)
10. Aider aux déplacements (ex. : aider à monter les marches, contourner les obstacles environnementaux)
11. Trouver les ressources d'aide à domicile (ex. : soins personnels)
12. Faire les démarches pour le matériel, les équipements ou aides techniques (ex. : couches, barres d'appui, bicyclette adaptée)
13. Adapter le domicile ou faire les démarches pour l'adaptation du domicile
14. Faire les démarches pour l'adaptation du véhicule
15. Faire les achats pour mon jeune (en tenant compte de ses besoins particuliers)

Loisirs et jeux

1. Rechercher des activités ou des loisirs pour mon jeune (ex. : camps, cours)
2. Choisir, planifier, organiser ses activités de loisirs à la maison
3. Choisir, planifier, organiser ses activités de loisirs dans la communauté
4. Organiser les activités communes pour tous les membres de la famille
5. Planifier les congés et les vacances

Socialisation

1. Faciliter les relations sociales de mon jeune (ex. : inviter les amis à la maison, enseigner les bons comportements)
2. Faciliter la communication de mon jeune (ex. : aider à se faire comprendre)

Section 2 : Impact des tâches concrètes

1. La vie de couple
2. Le partage des tâches avec le conjoint
3. La vie familiale (proche et élargie)
4. Ma santé physique et émotionnelle
5. Mes valeurs personnelles (ex. : ma sensibilité aux droits des jeunes ayant des incapacités)
6. Mon cheminement personnel
7. Mon travail, ma vie professionnelle
8. Ma situation financière et matérielle
9. L'organisation des temps libres
10. Mon implication sociale et communautaire
11. Mes activités sociales
12. Mon réseau d'entraide

Afin d'en faire un indicateur de surcharge ayant des propriétés métrologiques satisfaisantes, nous avons envisagé d'associer à chaque énoncé une échelle de Likert à quatre niveaux pour évaluer la surcharge. Cette étape pourra éventuellement faire l'objet d'études ultérieures.

4. Discussion

Lors des entrevues de recherche, plusieurs parents ont témoigné de la lourdeur des tâches. Ils ont décrit les impacts importants que peuvent avoir ces tâches sur la vie et la santé des

membres de la famille, sur leur vie familiale, sociale et professionnelle. Ces impacts sont indissociables des tâches elles-mêmes. Cela justifie le choix de conserver dans le questionnaire les impacts, puisque la surcharge concrète perçue est le résultat d'une interaction entre de nombreux facteurs (santé physique et mentale, famille, loisirs, travail) (Brehaut et al., 2004; Brinchmann, 1999; Libow, 2006; Reichman, 2008; Sen et al., 2007).

Par ailleurs, l'analyse des propos obtenus a permis de dégager certains constats. Parmi les éléments pouvant augmenter la surcharge, les parents ont souligné que les soins de santé à donner à l'enfant représentent une composante majeure de surcharge, alors que cet élément n'a pas été perçu de la même façon par les travailleuses sociales. Les parents participent, en effet, beaucoup à ces soins et les travailleuses sociales n'obtiennent pas nécessairement cette information lors de leurs interventions habituelles. Cet aspect devrait être mieux pris en considération lors de l'évaluation de la surcharge par les intervenants. Cet élément est plus mis en relief dans les situations où la santé physique est en cause étant donné les nombreuses interventions médicales requises pour ces jeunes. Les problèmes de comportement de l'enfant ont également été reconnus comme une source importante de surcharge, ce qui a été corroboré dans les écrits scientifiques consultés (Gatford, 2003; Murphy et al., 2007). Peuvent également être à l'origine d'une surcharge certaines caractéristiques des parents, mais aussi les impacts de la situation sur les ressources financières. Par exemple, l'orientation professionnelle des parents (choix d'une profession qui laisse des disponibilités pour s'occuper de l'enfant) ainsi que sur les frais médicaux engendrés par la situation particulière de l'enfant peuvent en être l'une des causes. Selon les répondants, un soutien social limité influence négativement la perception de surcharge de même qu'un faible soutien du réseau des services. Cet état de situation concorde avec les écrits scientifiques (Libow, 2006; Murphy et al., 2007; Seligman, 1999; Sen et al., 2007; Smith et al., 2001).

L'interaction entre les différentes responsabilités des parents représente un élément qui n'était pas ressorti dans la première liste de

tâches établie par les intervenantes, mais qui a été relevée lors des entrevues avec les parents. Les situations dans lesquelles les parents se retrouvent en interaction sont celles où le nombre de responsabilités s'accumule. Par exemple, si un jeune qui présente des troubles de comportement est malade, les risques de surcharge parentale sont augmentés. L'interaction peut faire en sorte que la surcharge globale est plus grande que le serait la somme des deux éléments de surcharge vécus séparément. Autre exemple, quand un parent doit s'absenter de son travail pour prendre soin de l'enfant et que ses tâches s'accumulent au travail, il vit une double surcharge. De la même façon, les tâches relatives à l'utilisation d'aides techniques et à l'aménagement résidentiel sont ressorties comme des composantes de surcharge. De nombreuses démarches doivent être faites relativement à ces éléments, en plus de s'occuper quotidiennement du jeune. En effet, un nombre élevé de parents présentent des risques d'épuisement. Les différences constatées entre les tâches des parents consultés et celles décrites par les travailleuses sociales soulèvent l'importance de vérifier le niveau de surcharge perçu par les parents et leur besoin de soutien, particulièrement lors du plan d'intervention de l'enfant. Il s'avère essentiel de mieux cerner les besoins propres aux aidants du jeune handicapé afin de prévenir les effets de surcharge et l'épuisement.

5. Conclusion et implication pour la pratique

Les intervenants en réadaptation savent d'expérience que les parents ayant un enfant avec une incapacité vivent une surcharge. Pour l'évaluer, il apparaît nécessaire d'adopter une perspective centrée sur la famille et non sur l'individu. La situation doit être analysée selon le point de vue des parents et non uniquement en fonction des besoins de l'enfant. Il importe de tenir compte des nombreuses contraintes qui pèsent sur la famille dans la réalisation de ses propres habitudes de vie ainsi que des obstacles liés à l'environnement. L'outil d'évaluation de la surcharge concrète des parents ayant un enfant handicapé a été développé pour mieux cerner l'ensemble de la situation des familles et adapter l'intervention à leurs besoins spécifiques par le biais de solutions concrètes.

L'originalité de cette étude a été de rendre compte de l'aspect multidimensionnel de la surcharge concrète vécue par les familles ayant un enfant avec une incapacité et des diverses interactions entre les facteurs qui engendrent la surcharge, qui occasionnent à leur tour d'autres éléments de surcharge. Ainsi, cet outil permet d'avoir une meilleure vision d'ensemble du quotidien de ces familles et des principaux déclencheurs du phénomène de surcharge. La présente étude souligne l'importance de considérer la surcharge concrète et de sensibiliser l'ensemble des intervenants à ce vécu des parents. Les intervenants psychosociaux pourront mieux faire connaître la réalité de ces familles aux autres intervenants, aux différents partenaires du réseau et aux ressources d'aide. De plus, il est possible de raffiner l'outil proposé en poursuivant les étapes de validation, notamment en évaluant la fidélité de l'échelle de mesure proposée. Les énoncés pourraient être utilisés non seulement à des fins d'évaluation et d'intervention clinique en service social, mais éventuellement comme instrument de mesure.

Remerciements

Nous aimerions remercier les parents qui ont contribué à la collecte de données.

Descripteurs :

Parents d'enfants handicapés - Québec (Province) // Aidants naturels - Aspect psychologique - Québec (Province) // Évaluation - Formulaires // Parents d'enfants handicapés - Psychologie

Parents of handicapped children - Québec (Province) // Caregivers - Psychological aspects - Québec (Province) // Evaluation - Forms // Parents of handicapped children - Psychology

Références

- Angold, A., Messer, S. C., Stangl, D., Farmer, E. M. Z., Costello, E. J., & Burns, B. J. (1998). Perceived parental burden and service use for child and adolescent psychiatric disorder, *American Journal of Public Health, 88* (1), 75-80.
- Barlow, J., & Ellard, D. (2006). The psychological well-being of children with chronic disease, their parents and siblings: an overview of the research evidence base, *Child: Care, Health & Development, 32* (1), 19-31.
- Brehaut, J. C., Kohen, D., Raina, P., Walter, S. D., Russell, D. J., Swinton, M., O'Donnell, M., & Rosenbaum, P. (2004). The health of primary caregivers of children with cerebral palsy: How does it compare with that of other canadian caregivers?, *Pediatrics, 114* (2), 182-191.
- Brinchmann, B. S. (1999). When the home becomes a prison: Living with a severely disabled child, *Nursing Ethics, 6* (2), 137-143.
- Case-Smith, J. (2004). Parenting a child with a chronic medical condition, *The American Journal of Occupational Therapy, 58* (5), 551-560.
- Cooper, C., Robertson, M. M., Livingston, G. (2003). Psychological morbidity and caregiver burden in parents of children with Tourette's disorder and psychiatric comorbidity, *J.A.M.Acad. Child Adolescent Psychiatry, 42* (11), 1370-1375.
- Gatford, A. (2001). Problems of parent carers of severely disabled children, *Professional Care of Mother and Child, 11* (4), 109-110.
- Gatford, A. (2004). Time to go home: Putting together a package of care, *Child: Care, Health & Development, 30* (3), 243-246.
- Green, S. E. (2007). « We're tired, not sad »: Benefits and burdens of mothering a child with a disability, *Social Science and Medicine, 64* (1), 150-163.
- Gupta, V. B. (2007). Comparison of parenting stress in different developmental disabilities, *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 19* (4), 417-425.
- Ha, J. H., Hong, J., Seltzer, M. M., & Greenberg, J. S. (2008). Age and gender differences in the well-being of midlife and aging parents with children with mental health or developmental problems: Report of a national study, *Journal of Health and Social Behavior, 49* (3), 301-316.
- Hatzmann, J., Heymans, H. S., Ferrer-I-Carbonell, A., Van Praa, B. M., & Grootehuis, M. A. (2008). Hidden consequences of success in pediatrics: Parental health-related quality of life: Results from the Care Project, *Pediatrics, 122* (5), 1030-1038.

- Johnson, R., O'Reilly, M., & Vostanis, P. (2006). Caring for children with learning disabilities who present problem behaviours: A maternal perspective, *Journal of Child Health Care*, 10 (3), 188-198.
- Knafelz, K.-A., Gillis, C.-L., Sullivan-Bolyai, S., & Sadler, L. (2004). Great expectations: A position description for parents as caregivers: Part II, *Pediatric Nursing*, 30, 52-56.
- Laver-Fawcett, A. (2007). *Principles of Assessment and Outcome Measurement for Occupational Therapists and Physiotherapists: theory, skills and application*. West Sussex: John Wiley and Sons Ltd.
- Libow, J. A. (2006). Children with chronic illness and physical disabilities. In L. Combrink-Graham. *Children in family contexts: Perspectives on treatment: 223-241*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Luescher, J. L., Dede, D. E., Gitten, J. C., Fennel, E., & Maria, B. L. (1999). Parental burden, coping and family functioning in primary caregivers of children with Joubert Syndrome, *Journal of Child Neurology*, 14 (10), 642-648.
- Mac Donald, H., & Callery, P. (2007). Parenting children requiring complex care: A journey through time, *Child Care Health Development*, 34 (2), 207-213.
- Mcclellan, C. B., & Cohen, L.L. (2007). Family functioning in children with chronic illness compared with healthy controls: A critical review, *The Journal of Pediatrics*, 150 (3), 221-223.
- Mitchell, D., & Hauser-Cram, P. (2008). The well-being of mothers of adolescents with developmental disabilities in relation to medical care utilization and satisfaction with health care, *Research in Developmental Disabilities*, 29 (2), 97-112.
- Murphy, N.-A., Christian, B., Caplin, D.-A., & Young, P.-C. (2007). The health of caregivers for children with disabilities: Caregivers perspectives, *Child Care Health Development*, 33 (2), 180-187.
- Plant, K.-M., & Sanders, M.-R. (2007). Predictors of care-giver stress in families of preschool-age children with developmental disabilities, *Journal of Intellectual Disability Research*, 51 (2), 109-124.
- Raina, P., O'Donnell, M., Rosenbaum, P., Brehaut, J., Walter, S.-D., Russell, D., Swinton, M., Zhu, B., & Wood, E. (2005). The health and well-being of caregivers of children with cerebral palsy, *Pediatric*, 115 (6), 626-636.
- Raina, P., O'Donnell, M., Schwellnus, H., Rosenbaum, P., King, G., Brehaut, J., Russell, D., Swinton, M., King, S., Wong, M., Walter, S.-D., & Wood, E. (2004). Caregiving process and caregiver burden: Conceptual models to guide research and practice, *BMC Pediatrics*, 4, 1-13.
- Ray, L. D. (2002). Parenting and childhood chronicity: Making visible the invisible work, *Journal of Pediatric Nursing*, 17 (5), 424-438.
- Reichman, N. E., Corman, H., & Noonan, K. (2008). Impact of child disability on the family, *Journal of Matern Child Health*, 12 (6), 679-683.
- Roberts, K., & Lawton, D. (2001). Acknowledging the extra care parents give their disabled children, *Child: Care, Health & Development*, 27 (4), 307-319.
- Schwartz, C. (2003). Parents of children with chronic disabilities: The gratification of caregiving, *The Journal of Contemporary Human Services*, 84, 576-584.
- Seligman, M. (1999). Childhood disability and the family. In V. L. Schwann & D. H. Saklofske. *Handbook of Psychological Characteristics of Exceptional Children, Plenum series on human exceptionality: 111-131*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Sen, E., & Yurtsever, S. (2007). Difficulties experienced by families with disabled children, *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 12 (4), 238-252.
- Sloper, P. (1999). Models of service support for parents of disabled children. What do we know? What do we need to know?, *Child: Care, Health & Development*, 25 (2), 85-99.
- Smith, T. B., Oliver, M. N. I., Innocenti, M. S. (2001). Parenting stress in families of children with disabilities, *American Journal of orthopsychiatry*, 71 (2), 257-261.
- Tétreault, S. (1992). *Étude exploratoire de la réalité des mères d'enfants ayant une incapacité motrice et des facteurs associés à la surcharge perçue*. Thèse de doctorat, École de service Social, Université Laval, Québec.
- Yantzi, N. M., Rosenberg, M. W., & Mckeever, P. (2007). Getting out of the house: the challenges mothers face when their children have long-term care needs, *Health and Social in the Community*, 15 (3), 45-55.

Violence dans l'enfance, qualité des relations avec les parents et attitudes éducatives à l'égard de la violence

par

Marie-Ève Clément, Ph. D.

Département de psychoéducation et de psychologie

Université du Québec en Outaouais

Saint-Jérôme (Québec)

Courriel : Marie-eve.clement@uqo.ca

Edith Boileau, B.A.

Département de psychoéducation et de psychologie

Université du Québec en Outaouais

Results of a study with university students seeking to understand the links between child abuse, the quality of victims' current relationships with their parents, and attitudes on violence in children's education.

Résultats d'une étude auprès d'étudiants universitaires visant à comprendre les liens entre la violence dans l'enfance, la qualité des relations actuelles avec les parents et les attitudes relatives à la violence dans l'éducation des enfants.

La violence familiale est un problème social important qui touche un nombre élevé d'enfants en Amérique et en Europe (OMS, 2002). Habituellement définie en fonction de la nature des gestes faits et de ses impacts sur les victimes, la notion de violence renvoie à l'usage délibéré, ou à la menace d'usage délibéré, de la force physique ou de la puissance contre une autre personne qui entraîne un risque pour son intégrité physique ou psychologique (OMS, 2002). En contexte familial, l'UNICEF (2006 : 5) définit la violence envers les enfants comme « toute violence physique,

psychologique et sexuelle infligée à des enfants par abus, négligence ou exploitation, comme des actes commis ou omis de forme directe et indirecte qui met en danger ou nuit à la dignité, à la condition physique, psychologique ou sociale ou au développement de l'enfant ».

Ces catégories de violence commises et omises se retrouvent au Québec dans les alinéas de l'article 38 de la *Loi sur la protection de la jeunesse* (ex. : négligence, mauvais traitements psychologiques, abus sexuel, abus physiques).

Le dernier bilan des directeurs de la protection de la jeunesse montre que, sur l'ensemble des signalements retenus en 2008, 21 % concernent la négligence, 19 % les abus physiques, 13 % les mauvais traitements psychologiques (incluant l'exposition à la violence conjugale et familiale) et 7,6 % les abus sexuels (ACJQ, 2009). Les données populationnelles révèlent aussi des taux élevés de violence physique et psychologique envers les enfants dans les familles québécoises. La dernière enquête de l'Institut de la statistique du Québec réalisée en 2004 montre que 43 % des enfants sont victimes d'au moins une forme de punition corporelle annuellement (ex. : taper les fesses, pincer ou secouer un enfant). Plus de trois parents sur quatre déclarent l'occurrence de cris, de jurons, d'humiliations ou de menaces (agression psychologique) à l'endroit d'un enfant et environ 6 % déclarent au moins un épisode de violence physique sévère au cours d'une année (Clément, Chamberland, Côté, Dubeau et Beauvais, 2005).

Deux autres études québécoises réalisées auprès d'échantillons représentatifs d'adultes ont montré que plus d'un Québécois sur trois déclare avoir vécu une forme ou l'autre de violence pendant son enfance (Tourigny, Gagné, Joly et Chartand, 2006; Tourigny, Hébert, Joly, Cyr et Baril, 2008). Plus particulièrement, 13 % déclarent avoir subi de la punition corporelle, 15 % de la violence physique sévère, 16 % des abus sexuels et 22 % de l'agression psychologique (Tourigny et

Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec.
Numéro 132 (2010.1) : 104-113.

al., 2008). Bien qu'elles documentent la prévalence à vie, ces deux études présentent plusieurs limites, dont le recours à une seule question pour évaluer la présence de chacune des formes de violence documentées (ex. : Avez-vous été frappé plus durement qu'une fessée par vos parents durant votre enfance?, pour mesurer la prévalence de la violence physique sévère), entraînant ainsi un risque élevé de sous-estimer l'ampleur réelle de la violence dans les familles. Une seconde limite importante des études de prévalence à vie concerne le fait de ne pas considérer l'ensemble des formes de violence et leur cooccurrence (ex. : négligence émotionnelle, exposition à la violence conjugale). À cet égard, l'étude de Paquette, Laporte, Bigras et Zoccolillo (2004) a montré à l'aide d'une mesure standardisée que la négligence émotionnelle est la forme de maltraitance la plus souvent rapportée dans l'enfance (30 %) alors que la négligence physique serait la moins fréquente (3 %).

Enfin, plusieurs études réalisées pour la plupart auprès d'échantillon d'étudiants universitaires rapportent des taux élevés de punition corporelle dans l'enfance de trois à cinq fois supérieurs à ceux des études québécoises populationnelles de Tourigny et al. (2006; 2008). Entre 30 % et 93 % des répondants déclarent avoir reçu une forme ou l'autre de punition corporelle dans l'enfance (Bower-Russa, Knutson et Winabarger, 2001; Graziano et Namaste, 1990; Miller-Perrin, Perrin et Kocur, 2009). Les recherches montrent aussi qu'une grande majorité des victimes de punitions corporelles vivent également d'autres formes de violence beaucoup plus sévères au cours d'une année, dont la violence psychologique et la violence physique sévère (Clément et al., 2005; Straus et Stewart, 1999). D'ailleurs, de plus en plus de chercheurs considèrent la punition corporelle comme une forme de violence, notamment en raison des risques d'escalade qu'elle entraîne dans la dynamique de discipline coercitive (Straus et Stewart, 1999; Zolotor, Theodore, Chang, Berkoff et Runyan, 2008) et de ses impacts potentiels sur le développement des enfants. En effet, bien que le sujet soit encore l'objet de controverse (Benjet et Kazdin, 2003), de plus en plus d'études longitudinales ont montré ses effets néfastes sur l'enfant, dont le développement d'un

comportement antisocial et agressif à l'adolescence (Grogan-Kaylor, 2005; Thomas, 2004).

La punition corporelle dans l'enfance, tout comme la violence physique sévère (aussi appelée abus physique), est fortement associée aux attitudes favorables à la violence dans l'éducation des enfants à l'âge adulte, attitudes qui sont en retour fortement reliées au recours à la violence envers les enfants (Clément et Bouchard, 2003). Par exemple, des recherches ont trouvé que les victimes de violence dans l'enfance sont plus nombreuses à penser que la punition corporelle est efficace, que les enfants ont besoin d'une fessée pour apprendre à bien se conduire ou que la responsabilité de la violence est attribuable non aux parents mais aux caractéristiques de l'enfant (Clément et Chamberland, 2009; Fortin, Chamberland et Lachance, 2000; Gagné, Tourigny, Joly et Pouliot-Lapointe, 2007). De telles attitudes et attributions sont d'ailleurs utilisées comme un facteur de risque d'abus physiques dans de nombreuses études (Narang et Contreras, 2005; Rodriguez et Price, 2004).

Outre le rôle des attitudes dans le cycle de violence, des recherches ont aussi démontré l'importance d'une relation significative avec un adulte dans l'enfance et d'une relation conjugale ou d'un soutien social jugé satisfaisant à l'âge adulte dans le bris de la transmission intergénérationnelle de l'abus physique (Dixon, Browne et Hamilton-Giachritsis, 2009; Egeland, Jacobvitz et Soufre, 1988). Dans le même ordre d'idées, Trickett et Susman-Stillman (1989) ont montré que les adultes victimes de violence dans l'enfance qui rejettent les attitudes proviolentes de leur propre parent ont un désir de maintenir une distance en regard du soutien que ces derniers veulent offrir dans l'éducation des enfants, ce qui contribue au bris éventuel du cycle de violence. Ce dernier constat renvoie aussi à la qualité de la relation qu'entretiennent, une fois adulte, les victimes de violence dans l'enfance avec leur parent. De fait, très peu d'études ont documenté le rôle de cette relation dans l'adoption ou le rejet des attitudes et des pratiques proviolentes. Litty, Kowaski et Minor, (1996) ont bien montré que les parents abusifs déclarent de moins bonnes relations avec leurs parents, mais on en sait encore très peu sur le rôle de cette

relation dans la transmission de la violence. Bien que le rôle d'un soutien social positif dans le bris du cycle de violence soit bien documenté, on peut se questionner si ce soutien, lorsqu'il est offert de la part des grands-parents agresseurs de leurs propres enfants devenus parents, permet de briser le cycle intergénérationnel au même titre qu'un soutien offert par un conjoint ou des amis.

Objectifs et hypothèse

La présente étude vise à documenter l'ampleur et la cooccurrence de la violence et de la maltraitance dans l'enfance chez un échantillon d'étudiants universitaires ainsi que le rôle modérateur de la qualité des relations actuelles avec leurs parents sur les attitudes concernant la violence dans l'éducation des enfants. L'hypothèse veut que les adultes victimes de violence dans l'enfance qui déclarent des attitudes défavorables à la violence dans l'éducation des enfants auront une moins bonne relation avec leurs parents que les adultes victimes qui endossent des attitudes proviolentes.

Méthodologie

Participants

L'étude a été réalisée auprès d'un échantillon d'étudiants universitaires de premier cycle en sciences sociales (psychologie, psychoéducation, travail social) et en sciences infirmières. Au total, 252 étudiants ont rempli un questionnaire autoadministré à la session d'automne 2008. Ces étudiants sont âgés de 18 à 45 ans ($M = 24$, $ET = 6,2$) et sont pour la plupart en première année de leur programme d'étude (61 %). La majorité des répondants sont des femmes (91 %) et habitent encore chez leurs parents au moment de l'étude (40 %). Les autres sont en couple (31 %) ou habitent seul ou avec un colocataire (29 %). Seuls cinq participants déclarent être parent au moment de l'étude (2 %).

Questionnaire

Le questionnaire autoadministré est composé de trois sections. La première section porte sur la violence et la maltraitance dans l'enfance. Il s'agit de la version brève du *Childhood Trauma Questionnaire* (CTQ) qui a été traduite et validée par une équipe de chercheurs québécois

(Paquette et al., 2004). La version brève de cet instrument comporte 25 questions qui permettent de documenter, sur une échelle Likert de 1 (jamais) à 5 (très souvent), l'occurrence des différentes formes de maltraitance dans l'enfance telles que l'abus physique (5 questions), l'abus sexuel (5 questions), l'abus émotionnel (5 questions), la négligence physique (5 questions) et la négligence émotionnelle (5 questions) (Bernstein et al., 1994). Dans la présente étude, ces sous-échelles ont démontré une bonne consistance interne, avec un coefficient de Cronbach variant de 0,79 à 0,94. Pour les besoins du calcul des scores de prévalence, les points de coupures originaux proposés par Bernstein et Fink (1998) ont été utilisés; ils permettent ainsi d'établir la présence minimale (faible à modérée) de maltraitance dans l'enfance. À cette première section s'ajoute également la sous-échelle de punition corporelle du *Parent-Child Conflict Tactics Scales* (Straus Hamby, Finkelhor, Moore et Runyan, 1998), dont la version française a été plusieurs fois utilisée au Québec auprès de la population générale (Clément et Chamberland, 2007). Cette sous-échelle ($\alpha = 0,77$) permet de compléter l'ensemble des situations de violence physique de type mineur vécues dans l'enfance à l'aide de la même échelle. La deuxième section comporte 12 questions qui évaluent les attitudes à l'égard de la discipline et de la violence dans l'éducation des enfants ($\alpha = 0,83$). Il s'agit d'une version adaptée de la sous-échelle de punition corporelle du questionnaire *Adult Adolescents Parenting Inventory-form B* (Bavoleck, 1984). Pour chaque question (ex. : si on aime un enfant on doit lui donner une fessée lorsqu'il se comporte mal; les enfants qui mordent doivent se faire mordre en retour pour apprendre à arrêter), les échelles de réponse varient de 1 (tout à fait d'accord) à 4 (tout à fait en désaccord). Ainsi, un score plus élevé indique le rejet des attitudes en faveur de la discipline violente alors qu'un score plus faible indique l'adoption d'attitudes proviolentes. Enfin, la troisième section porte sur la qualité de la relation qu'entretiennent actuellement les répondants avec leurs parents. Il s'agit d'une version traduite et adaptée du questionnaire *Network of Relationship Inventory* (Furman et Buhrmester, 1985) qui comporte 10 questions mesurant les conflits et la satisfaction des

relations avec les parents (ex. : jusqu'à quel point parlez-vous de choses que vous ne voulez pas que d'autres sachent avec votre père / votre mère?, Jusqu'à quel point vous et votre père / votre mère vous arrive-t-il de vous disputez l'un avec l'autre?). Cet instrument a été traduit suivant la procédure de traduction inversée proposée par Vallerand (1989). L'échelle proposée varie de 1 (pas du tout) à 5 (la plupart du temps). La consistance interne de cette échelle s'est avérée excellente dans la présente étude ($\alpha = 0,89$).

Procédure

Les questionnaires ont été remplis en groupe à la fin ou en début des cours, en 15 minutes en moyenne. Avant la passation des questionnaires, l'assistante de recherche a présenté aux étudiants les objectifs de l'étude, la procédure et certaines informations d'ordre éthique. À noter que cette étude a reçu l'aval d'un comité d'éthique et de recherche institutionnel.

Résultats

Prévalence et cooccurrence de la violence dans l'enfance

La punition corporelle est de loin la forme de violence la plus souvent rapportée par les étudiants dans l'enfance (85 %), suivie de la négligence émotionnelle (34 %), de l'abus émotionnel (27 %) et de l'abus sexuel (22 %). L'abus physique et la négligence physiques sont les formes les moins souvent rapportées avec des prévalences respectives de 15 % et 8 %. En ce qui concerne les cooccurrences de violence et de maltraitance, au total, 43 % des étudiants ont déclaré avoir vécu une seule forme de maltraitance dans l'enfance alors que, de manière cumulative, 47 % déclarent avoir vécu deux formes ou plus. Par ailleurs, une minorité d'entre eux déclarent n'avoir jamais vécu de maltraitance dans leur enfance (11 %).

Corrélations entre les variables

Des analyses de corrélations ont permis d'explorer la force des liens entre la maltraitance dans l'enfance, les attitudes proviolentes, le sexe des répondants et la qualité de la relation actuelle avec les parents (tableau 1, en p. 108). De manière générale, il appert que parmi les différentes formes de maltraitance et de violence dans l'enfance, seules la punition

corporelle et l'abus physique sont significativement corrélées aux attitudes proviolentes ($r = -0,36$ et $r = -0,20$); la présence d'une relation négative indiquant que les répondants qui déclarent plus de violence de nature physique dans l'enfance adoptent des attitudes plus favorables à la violence dans l'éducation des enfants. Par ailleurs, on observe que la qualité des relations actuelles avec les parents n'est pas corrélée avec les attitudes proviolentes de sorte qu'elle peut être considérée comme un modérateur potentiel. En effet, une variable agit comme modératrice lorsqu'elle influence la direction ou la grandeur de l'effet d'une variable indépendante sur une variable dépendante. Il s'agit habituellement d'une variable qui n'est pas directement liée à la variable indépendante (Baron et Kenny, 1986).

Du côté des formes de maltraitance et de violence, on observe qu'elles corrélaient toutes fortement et significativement entre elles; résultat qui appuie le constat précédent sur les taux élevés de cooccurrence. Cette corrélation est particulièrement forte entre la négligence émotionnelle et l'abus émotionnel ($r = 0,72$), entre l'abus physique et la punition corporelle ($r = 0,66$) et entre la négligence émotionnelle et la négligence physique ($r = 0,62$). Enfin, le sexe est également associé, quoique faiblement, à la punition corporelle ($r = 0,26$), à l'abus physique ($r = 0,22$) et à la négligence physique ($r = 0,26$); les hommes étant plus nombreux à avoir déclaré ces trois formes de maltraitance dans leur enfance.

Analyse de régression multiple : rôle de la qualité de la relation avec les parents

À la suite des analyses de corrélations, une analyse de régression linéaire (méthode *enter*) a été réalisée. Compte tenu de la faible corrélation des formes de maltraitance dans l'enfance avec la variable dépendante (attitudes), seules les formes de violence physique (punition corporelle et violence physique) ont été considérées. Un score moyen a donc été calculé sur la base des 10 questions mesurant ces deux formes de violence. Ainsi, le modèle de régression inclut les variables suivantes : sexe du répondant, violence physique vécue dans l'enfance et qualité de la relation avec les parents. Le rôle modérateur de la qualité de la relation actuelle avec les parents a été analysé

Tableau 1 : Matrice de corrélations des variables documentées

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Sexe	1								
2. Qualité relation parents	0,02	1							
3. Attitudes face à la violence	0,14*	0,04	1						
4. Puntion corporelle	- 0,23**	- 0,32**	- 0,36**	1					
5. Abus physique	- 0,22**	- 0,29**	- 0,20*	0,66**	1				
6. Négligence physique	- 0,26**	- 0,39**	- 0,09	0,41**	0,53**	1			
7. Négligence émotionnelle	- 0,07	- 0,59**	- 0,11	0,41**	0,44**	0,62**	1		
8. Abus émotionnel	- 0,10	- 0,55**	- 0,10	0,47**	0,48**	0,53**	0,72**	1	
9. Abus sexuel	- 0,02	- 0,18**	- 0,04	0,21*	0,34**	0,35**	0,35**	0,36**	1

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$

par le biais de son interaction avec la violence physique dans l'enfance, et la procédure d'Aiken et de West (1991) a été utilisée afin de décomposer l'effet d'interaction. Ainsi, la relation entre l'histoire de violence dans l'enfance et l'adoption d'attitudes proviolentes est estimée à différents niveaux du modérateur (qualité de la relation avec les parents) soit : à un niveau de qualité faible, moyen et élevé (la distribution de cette variable est alors centrée à - 1, et + 1 écart-type).

Les résultats de l'analyse de régression sont présentés dans le tableau 2. À la première étape du modèle, la violence physique vécue dans l'enfance permet d'expliquer l'adoption d'attitudes favorables à la violence plus marquées dans l'éducation des enfants ($\beta = - 0,28$; $p \leq 0,001$) alors que le sexe et la qualité de la

relation avec les parents n'apportent aucune contribution à cet égard. Dans la seconde étape, la violence physique contribue encore à expliquer les attitudes de manière significative ($\beta = - 0,42$; $p \leq 0,001$). Il en est de même de l'effet d'interaction entre la qualité de la relation avec les parents et la violence vécue dans l'enfance qui explique une augmentation de 5 % de la variance supplémentaire ($F [4,246] = 9,972$; $p \leq 0,001$).

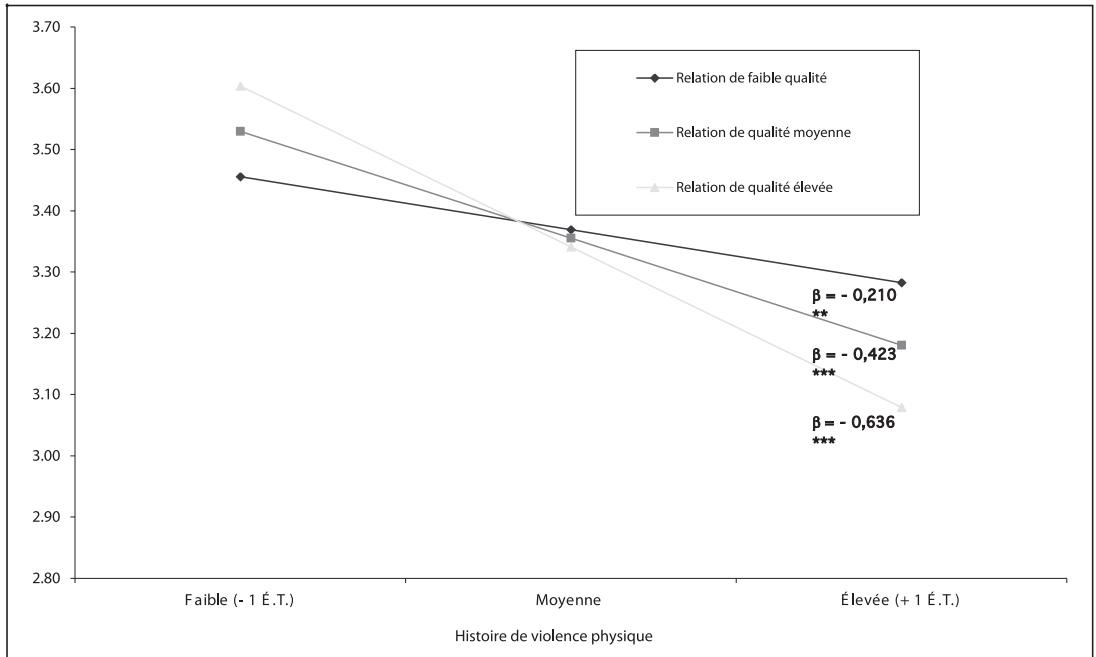
La figure 1 illustre comment l'histoire de violence dans l'enfance est associée aux attitudes à l'égard de la violence à différents niveaux du modérateur (qualité de la relation avec les parents). Les étudiants qui déclarent avoir vécu un niveau élevé de violence physique dans l'enfance (+ 1 ET) endossent plus d'attitudes

Tableau 2 : Modèle de régression hiérarchique de prédiction des attitudes proviolentes

	R ²	ΔR^2	β
Modèle 1	0,09***		
Sexe			0,07
Violence physique dans l'enfance			- 0,28***
Qualité de relation avec parents			- 0,01
Modèle 2	0,14***	0,05***	
Sexe			0,06
Violence physique dans l'enfance			- 0,42***
Qualité de relation avec parents			- 0,03
Violence physique dans l'enfance X Qualité de relation avec parents			- 0,26***

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$

Figure 1 – Effet d’interaction entre l’histoire de violence dans l’enfance et la qualité de la relation avec les parents sur les attitudes proviolentes



favorables à la violence (score plus faible) lorsqu'ils déclarent entretenir une bonne relation avec leurs parents ($\beta = -0,64$; $p \leq 0,001$). D'autre part, les étudiants ayant vécu un niveau élevé de violence dans l'enfance et qui déclarent une relation de moins bonne qualité avec leurs parents rejettent davantage les attitudes proviolentes (score plus élevé) ($\beta = -0,21$; $p \leq 0,05$). En contrepartie, les étudiants qui déclarent avoir moins souvent vécu une telle histoire de violence dans l'enfance (-1 ET) endossent plus d'attitudes favorables à la violence lorsqu'ils déclarent une relation de moins bonne qualité avec leurs parents.

Discussion

Prévalence et cooccurrence de la violence et de la maltraitance dans l'enfance

La présente étude a permis de documenter la prévalence de diverses formes de maltraitance et de violence dans l'enfance, incluant la punition corporelle, auprès d'un échantillon d'étudiants universitaires francophones. Les résultats obtenus montrent que la punition corporelle, considérée par de nombreux auteurs comme une forme mineure de violence physique (Clément et Chamberland, 2007; Straus et al., 1998), est la forme la plus souvent

déclarée dans l'enfance (85 %). Ce résultat concorde avec ceux obtenus dans les études américaines qui couvrent une période similaire (0-18 ans) (Bower-Russa et al., 2001; Graziano et Namaste, 1990; Hemenway, Solnick et Carter, 1994). Ils sont par ailleurs de loin supérieurs à ceux obtenus dans les études québécoises (Clément et Chamberland, 2007; Tourigny et al., 2008); différence qui pourrait s'expliquer notamment par le nombre de questions mesurant son occurrence ainsi que la période couverte (à vie/annuellement). Le fait que la présente étude s'intéresse au vécu d'une population d'étudiants universitaires en sciences sociales et en sciences infirmières pourrait également expliquer la présence de taux élevé de violence déclarée; ces derniers étant probablement plus sensibilisés au phénomène de la violence familiale que la population générale.

En ce qui concerne les autres formes de maltraitance déclarées dans l'enfance, les prévalences obtenues concordent généralement avec celles des études antérieures. Plus particulièrement, la négligence émotionnelle est la forme de maltraitance la plus souvent rapportée selon le CTQ. Dans la présente étude, 34 % des répondants la déclarent; résultat similaire à ce qu'avaient trouvé Paquette et al. (2004). La

présence de cooccurrences entre les différentes formes de maltraitance est aussi relativement similaire à celles obtenues dans les études antérieures qui s'intéressent de plus en plus à ce phénomène (Clemmons, Walsh, Dilillo et Messman-Moore, 2007; Higgins et McCabe, 2001). Seuls 11 % des répondants ne déclarent aucune violence dans l'enfance, 43 %, une seule forme et 46 %, deux formes ou plus. Ces pourcentages sont inquiétants compte tenu des impacts documentés liés aux expériences multiples de maltraitance (Higgins et McCabe, 2003). Aussi importe-t-il de documenter la présence de plusieurs formes de maltraitance, même si elles ne surviennent pas simultanément. À cet effet, on sait d'ailleurs que les expériences de maltraitance tendent à augmenter avec le temps (Finkelhor, Ormrod et Turner, 2009). Ce constat appelle au dépistage précoce de toute forme de violence, incluant la punition corporelle.

Rôle de la violence physique dans l'enfance et des relations avec les parents comme modérateur de transmission des attitudes proviolentes

Les étudiants qui déclarent plus de violence dans l'enfance sont plus susceptibles d'adopter des attitudes favorables à la violence dans l'éducation des enfants. Ce résultat n'est pas surprenant et confirme ce que d'autres études antérieures avaient trouvé (Clément et Chamberland, 2009; Gagné et al., 2007; Graziano et Namaste, 1990). Les recherches antérieures ont d'ailleurs largement discuté du rôle de l'apprentissage social dans la transmission intergénérationnelle de la violence parentale; les adultes victimes dans l'enfance étant plus susceptibles d'approuver et d'avoir recours aux pratiques parentales observées et apprises dans l'enfance. Dans la présente étude, l'absence de corrélations entre la maltraitance émotionnelle et sexuelle dans l'enfance et les attitudes actuelles à l'égard de la violence physique confirme ce que d'autres chercheurs ont trouvé (Buntain-Ricklefs, Kemper, Bell et Babonis, 1994; Bower-Russa et al., 2001; Haapasalo et Aaltonen, 1999). Ce résultat fait en quelque sorte écho à la théorie de l'apprentissage social puisqu'une association significative est trouvée uniquement entre la violence physique et les attitudes favorables à cette forme de violence. Cela contredit cependant

ce que Clément et Bouchard (2003) ont observé soit que la violence observée, imitée et apprise dans l'enfance peut se manifester à l'âge adulte par une approche aux conflits généralisée par la violence, toutes formes confondues. Une fois adulte, les parents pouvant avoir recours à des formes différentes de celles observées et vécues dans l'enfance (ex. : agression verbale, violence physique, etc.), et ce, dans divers contextes (relation avec l'enfant, relation avec le conjoint, etc.). D'autres recherches sont toutefois nécessaires afin de comprendre l'impact de ces différentes formes et combinaisons de violence dans l'enfance sur la genèse des processus cognitifs et des pratiques disciplinaires coercitives à l'âge adulte, que ce soit dans le cadre de conflits parentaux ou conjugaux.

À première vue, les résultats à l'égard du rôle modérateur de la qualité de la relation actuelle avec les parents sur le lien entre l'histoire de violence physique dans l'enfance et l'adoption d'attitudes éducatives favorables à la violence semblent contredire ceux des recherches antérieures. En effet, des études montrent que les victimes de maltraitance qui reproduisent le cycle de violence ont tendance à déclarer un environnement familial moins chaleureux dans l'enfance, une pauvre relation d'attachement avec l'un ou l'autre parent et moins de soutien social à l'âge adulte (Dixon et al., 2009; Green, 1998; Narang et Contreras, 2005). Or, les chercheurs ayant documenté le rôle du soutien social actuel sur la transmission intergénérationnelle de la violence l'ont rarement évalué selon la nature des relations entretenues (parents, amis, affiliation religieuse, etc.) (Litty et al., 1996). Il est vrai que certains se sont penchés sur la question de l'attachement et de la qualité des relations actuelles avec les parents auprès des victimes de maltraitance, démontrant que les victimes d'abus physique et sexuel présentent des risques accrus de dissociation cognitive et de troubles de l'attachement (Ballen, Demers et Bernier, 2006). Toutefois, le rôle de la qualité de la relation des victimes dans l'enfance avec leurs parents dans le cycle de violence a rarement été documenté. Pourtant, les résultats de la présente étude montrent que l'adoption d'attitudes proviolentes varie selon la qualité de cette relation chez les victimes de violence physique dans l'enfance. On pourrait ainsi présumer, à l'instar

de Trickett et Susman-Stillman (1989), que les adultes qui refusent d'endosser les attitudes proviolentes de leurs parents désirent éduquer leurs enfants différemment de ce qu'ils ont eux-mêmes connu dans leur enfance. Ces victimes entretiennent ainsi, une fois adultes, une moins bonne relation avec leurs parents puisqu'ils ne s'identifient pas à leurs valeurs éducatives comparativement à ceux qui déclarent avoir une bonne relation. À lui seul, ce constat, bien qu'exploratoire, amène à une réflexion sur la nécessité de travailler également auprès de la famille élargie dans les cas de maltraitance à l'enfance et de porter attention dans nos interventions à la nature des liens des victimes dans l'enfance avec leurs parents, et ce, tant au niveau de la transmission des attitudes que des conduites éducatives favorables à la violence.

Limites de l'étude

Bien qu'elle ajoute aux connaissances sur le cycle de la violence parentale, la présente étude comporte plusieurs limites qu'il importe de considérer. D'abord, l'échantillon est de petite taille et non représentatif. De plus, peu de répondants sont actuellement parents. La considération de cette variable serait importante dans une étude future puisqu'on peut présumer que les attitudes à l'égard de l'éducation des enfants peuvent changer lorsque l'on devient soi-même parent. Le nombre de répondants de sexe masculin est aussi très limité, ce qui rend difficile la généralisation d'un modèle qui tient compte du genre. Enfin, le modèle de régression hiérarchique, bien que significatif, n'explique qu'une mince part de la variance des attitudes à l'égard de la violence dans l'éducation des enfants. L'ajout d'autres variables, telles que la qualité de la relation conjugale, l'appartenance culturelle ou la présence d'un adulte significatif dans l'enfance, serait nécessaire pour mieux comprendre les liens intergénérationnels observés.

Conclusion

Cette étude a montré que les étudiants universitaires rapportent des taux élevés de violence dans leur enfance, vécue le plus souvent sous forme de punition corporelle. En outre, près de la moitié des étudiants interrogés déclarent avoir vécu plus d'une forme de violence au cours de leur enfance. Bien que les personnes

répondantes soient surtout des femmes qui étudient dans des domaines liés à l'intervention psychosociale et qu'elles sont probablement plus sensibilisées au phénomène de la violence familiale que la population générale, ces résultats confirment l'importance de dépister ces situations le plus tôt possible. Considérant les liens trouvés avec les attitudes favorables à la violence, un tel dépistage (des expériences de violence infantile) auprès des futurs parents pourrait tirer profit d'une intervention cognitive axée, entre autres, sur la reconnaissance des impacts de la violence sur l'enfant. À cet effet, des études ont montré que la reconnaissance des conséquences de la violence physique sur l'enfant est un prédicteur important des attitudes favorables à cette pratique disciplinaire (Clément et Chamberland, 2009). Ainsi, une intervention axée sur la reconnaissance des impacts de sa propre victimisation dans l'enfance et le développement de l'empathie parentale pourraient ainsi contribuer à contrer le cycle de violence parentale (Wiehe, 1997).

Enfin, les résultats suggèrent qu'une évaluation de la qualité des relations entretenues actuellement avec les parents pourrait servir à mieux cerner les risques de transmission intergénérationnelle auprès des jeunes parents dans le cadre, par exemple, des services intégrés en périnatalité destinés aux familles en situation de vulnérabilité psychosociale (SIPPE). D'autres recherches sont nécessaires pour valider ce résultat, mais on peut penser que des parents violentés dans leur enfance qui disent entretenir de bonnes relations avec leurs parents sont plus susceptibles d'être favorables à la violence dans l'éducation des enfants. Évidemment, les recherches futures devront explorer avec plus de précisions les caractéristiques de l'agresseur, la nature exacte de ses liens avec l'enfant (ex. : parent biologique, beau-parent) ainsi que les diverses dimensions de la qualité des relations dans la famille (conflits, intimité, satisfaction). L'exploration du rôle de la nature et de la qualité des liens dans la famille élargie dans la transmission des attitudes et des conduites éducatives favorables à la violence pourrait, dans le même esprit, permettre de mieux nuancer les résultats obtenus dans la présente étude et d'apporter un éclairage différent à l'intervention.

Descripteurs :

Violence envers les enfants // Enfants victimes de violence psychologique - Québec (Province) - Attitudes // Puniton corporelle - Aspect psychologique // Puniton corporelle des enfants // Enfants - Discipline // Enfants maltraités devenus adultes // Enfants maltraités devenus adultes - Relations familiales

Child abuse // Psychologically abused children - Québec (Province) - Attitudes // Corporal punishment - Psychological aspects // Corporal punishment of children // Discipline of children // Adult child abuse victims // Adult child abuse victims - Family relationships

Références

- Association des Centres Jeunesse du Québec (2009). *Depuis trente ans, des enfants à protéger. Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse*. ACJQ : Montréal.
- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple Regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bavolek, S. J. (1984). *Handbook for the Adult-Adolescent Parenting Inventory*. Schaumburg, IL: Family Development Ass.
- Ballen, N., Demers, I., & Bernier, A. (2006). A differential analysis of the subtypes of unresolved states of mind in the adult attachment interview. *Journal of Trauma Practice, 5* (4), 69-93.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51* (6), 1173-1182.
- Benjet, C., & Kazdin, A. E. (2003). Spanking children: the controversies, findings, and new directions. *Clinical Psychology Review, 23* (2), 197-224.
- Bernstein, D. P., Fink, L., Handelsman, L., Foote, J., Lovejoy, M., Wenzel, K., Sapareto, E., & Ruggiero, J. (1994). Initial reliability and validity of a new retrospective measure of child abuse and neglect. *American Journal of Psychiatry, 151* (8), 1132-1137.
- Bower-Russa, M. E., Knutson, J. F., & Winaberger, A. (2001). Disciplinary history, adult disciplinary attitudes, and risk for abusive parenting. *Journal of Community Psychology, 29* (3), 219-240.
- Buntain-Ricklefs, J. J., Kemper, K. J., Bell, M., & Babonis, T. (1994). Punishment: What predicts adult approval? *Child Abuse & Neglect, 18* (11), 945-955.
- Clément, M.-È., et Bouchard, C. (2003). Liens intergénérationnels des conduites parentales à caractère violent : recension et résultats empiriques. *Revue de Psychoéducation, 32* (1), 49-77.
- Clément, M.-È., Chamberland C., Côté, L., Dubeau, D., et Beauvais, B. (2005). *La violence familiale dans la vie des enfants du Québec, 2004*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Clément, M.-È., & Chamberland, C. (2007). Physical violence and psychological aggression towards children: Five-years trends in practices and attitudes from two populations surveys. *Child Abuse & Neglect, 31* (9), 1001-1011.
- Clément, M.-È., & Chamberland, C. (2009). The role of parental stress, mother's childhood abuse and perceived consequences of violence in predicting approval and attribution in favor of corporal punishment. *Journal of Child and Family Studies, 18* (2), 163-171.
- Clemmons, J. C., Walsh, K., Dillillo, D., & Messman-Moore, T. L. (2007). Unique and combined contributions of multiple child abuse types and abuse severity to adult trauma symptomatology. *Child Maltreatment, 12* (2), 172-181.
- Dixon, L., Browne, K., & Hamilton-Giachritsis, C. (2009). Patterns of risk and protective factors in the intergenerational cycle of maltreatment. *Journal of Family Violence, 24*, 111-122.
- Egeland, B., Jacobvitz, D., & Soufre, A. (1988). Breaking the cycle of violence. *Child Development, 59*, 1080-1088.
- Finkelhor, D., Ormrod, R. K., & Turner, H. A. (2009). The developmental epidemiology of childhood victimization. *Journal of Interpersonal Violence, 24* (5), 711-731.
- Fortin, A., Chamberland, C., & Lachance, L. (2000). La justification de la violence envers l'enfant : un facteur de risque de violence. *Revue internationale de l'éducation familiale, 4* (2), 25-34.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal nature of their social networks. *Developmental Psychology, 56*, 448-461.
- Gagné, M.-H., Tourigny, M., Joly, J., & Pouliot-Lapointe, J. (2007). Predictors of adult attitudes toward corporal punishment of children. *Journal of Interpersonal Violence, 22* (10), 1285-1304.
- Graziano, A. M., & Namaste, K. A. (1990). Parental use of physical force in child discipline. A survey of 679 college students. *Journal of Interpersonal Violence, 5* (4), 449-463.
- Green, A. H. (1998). Factors contributing to the generational transmission of child maltreatment. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 37* (12), 1334-1336.

- Grogan-Kaylor, A. (2005). Corporal punishment and the growth trajectory of children's antisocial behavior. *Child Maltreatment, 10* (3), 283-292.
- Haapasalo, J., & Aaltonen, T. (1999). Mothers' abusive childhood predicts child abuse. *Child Abuse Review, 8* (4), 231-250.
- Hemenway, D., Solnick, S., & Carter, J. (1994). Child-rearing violence. *Child Abuse & Neglect, 18* (12), 1011-1020.
- Higgins, D. J., & McCabe, M. P. (2001). Multiple forms of child abuse and neglect: adult retrospective reports. *Aggression and Violent Behavior, 6* (6), 547-578.
- Higgins, D. J., & McCabe, M. P. (2003). Maltreatment and family dysfunction in childhood and the subsequent adjustment of children and adults. *Journal of Family Violence, 18* (2), 107-120.
- Litty, C. G., Kowalski, R., & Minor, S. (1996). Moderating effects of physical abuse and perceived social support on the potential to abuse. *Child Abuse & Neglect, 20* (4), 305-314.
- Narang, D. S., & Contreras, J. M. (2005). The relationships of dissociation and affective family environment with the intergenerational cycle of child abuse. *Child Abuse & Neglect, 29* (6), 683-699.
- Organisation mondiale de la santé (2003). *Rapport mondial sur la santé et la violence*. Genève : OMS.
- Paquette, D., Laporte, L., Bigras, M., et Zoccolillo, M. (2004). Validation de la version française du CTQ et prévalence de l'histoire de maltraitance. *Santé mentale au Québec, 19* (1), 201-220.
- Rodriguez, C. M., & Price, B. L. (2004). Attributions and discipline history as predictors of child abuse potential and future discipline practices. *Child Abuse & Neglect, 28* (8), 845-861.
- Straus, M. A., Hamby, S. L., Finkelhor, D., Moore, D. W., & Runyan, D. (1998). Identification of child maltreatment with the Parent-Child Conflict Tactics Scales: development and psychometric data for a national sample of American parents. *Child Abuse & Neglect, 22* (4), 249-270.
- Straus, M. A., & Stewart, J. H. (1999). Corporal punishment by american parents: National data on prevalence, chronicity, severity and duration, in relation to child and family characteristics. *Clinical Child and Family Psychology, 2* (2), 55-70.
- Thomas, E. M. (2004). *Aggressive behaviour outcomes for young children : change in parenting environment predicts change in behaviour*. Ottawa, Statistics Canada, Special survey Division.
- Tourigny, M., Gagné, M.-H., Joly, J., et Chartrand, M. (2006). Prévalence et cooccurrence de la violence envers les enfants dans la population québécoise. *Revue canadienne de santé publique, 97* (2), 109-113.
- Tourigny, M., Hébert, M., Joly, J., Cyr, M., & Baril, K. (2008). Prevalence and co-occurrence of violence against children in the Quebec population. *Australian and New Zealand Journal of Public Health, 32* (4), 331-335.
- Trickett, P. K., & Susman-Stillman, E. J. (1989). Perceived similarities and disagreements about childrearing practices in abusive and nonabusive families: Intergenerational and concurrent family processes. In D. Cicchetti & V. Carlson (Eds.). *Child maltreatment. Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*: 280-301. New York: Cambridge University Press.
- UNICEF Canada (2006). *Consultation régionale nord-américaine pour l'étude du secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies sur la violence contre les enfants*. Toronto : UNICEF Canada.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française. *Canadien Psychology, 30*, 662-680.
- Wiehe, V. R. (1997). Approaching child abuse treatment from the perspective of empathy. *Child Abuse & Neglect, 21*, 1191-1204.
- Zolotor, A. J., Theodore, A. D., Chang, J. J., Berkoff, M. C., & Runyan, D. K. (2008). Speak softly – and forget the stick: Corporal punishment and child physical abuse. *American Journal of Preventive Medicine, 35* (4), 364-369.

Poser la question du « genre » dans le travail social : une contribution européenne¹

par

Bernard Fusulier

Chercheur qualifié du FNRS

Professeur de sociologie

Université de Louvain (Belgique)

Courriel : bernard.fusulier@uclouvain.be

Reflections on sexual stereotypes in social roles and social work practice.

Réflexions sur les stéréotypes sexuels dans les rôles sociaux et dans la pratique du travail social.

Il n'est pas inutile de rappeler que le champ de l'intervention sociale est constitué de métiers fortement sexués avec une main-d'œuvre largement féminine qui travaille pour/sur/avec des sujets sexués. Il importe par conséquent de s'interroger sur les rapports sociaux de sexe, les stéréotypes sexués qui traversent les schèmes de perception et d'interprétation du monde, les phénomènes de ségrégation et de hiérarchisation sociale selon les sexes, bref de poser la question du genre dans le travail social (Fusulier et Cornet, 2008).

Dans cette contribution, qui est de l'ordre de l'essai, il s'est tout d'abord agi de nous interroger sur notre propre connaissance du débat sur le genre, étant interpellé par ce dernier sans en être un expert. Il nous est ainsi apparu utile de repérer les grands schémas qui guident la manière dont est appréhendée la question du genre, schémas que nous avons thématiques à partir de leur conception de l'individu : un individu abstrait universel, un individu sexué-généré (où le sexe précède le genre), un individu généré-sexué (où le genre précède le sexe), un

individu post-sexué/généré (Section 1). Si ce socle conceptuel a certes une vocation réflexive primordiale, il n'est pas de notre point de vue une fin en soi; ce qui importe c'est de pouvoir poser des balises pour agir sur la problématique du genre. À cet effet, nous avons déterminé quatre niveaux d'analyse sociologique : celui des pratiques, des valeurs et des opinions; celui des représentations et des stéréotypes; celui des rôles sociaux; celui de la hiérarchie sociale et du pouvoir (Section 2). Ces différents niveaux d'analyse peuvent s'appliquer à divers sujets, ce que nous avons dénommé dans le corps du texte des axes autour desquels articuler la question du genre dans le champ du travail social. Sans être exhaustif, nous en suggérons quatre qui nous paraissent assez majeurs : la lutte contre les inégalités, la relation d'aide, la profession, la formation (Section 3).

1. Sexe, genre et au-delà

Encore aujourd'hui, il n'est pas rare d'entendre des expressions banales telles que : « c'est un métier d'homme », « le sexe fort ou le sexe faible », « l'instinct maternel »... Manifestement, l'argument naturaliste reste prégnant, comme le dénonce Élisabeth Badinter dans son dernier ouvrage (2010). « L'alibi de la nature », pour reprendre les termes consacrés de Christine Delphy, interprète la différence sexuelle et les rôles masculins et féminins comme le fruit d'un déterminisme biologique qui assignerait des fonctions différenciées aux hommes et aux femmes selon un ordre de la nature. Il a ainsi été longtemps considéré comme évident que, lors d'un conflit conjugal, la garde d'un enfant soit attribuée à la mère soutenant, sur le plan symbolique, une lecture qui tend à naturaliser la maternité et, sur le plan pragmatique, un écart d'investissement des pères et des mères vis-à-vis des enfants; d'où dans la sphère professionnelle à pénaliser davantage les femmes comparativement aux hommes (Fusulier et Marquet, 2007).

Contre l'argument naturaliste, qui a favorisé l'oppression des femmes à travers l'histoire, les

Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec.
Numéro 132 (2010.1) : 114-123.

féministes anglo-saxonnes (Oakley, 1972; Scott, 1988) et francophones (Delphy, 1991; Mathieu, 1991; Hirata et Kergoat, 1998) vont distinguer le sexe biologique « mâle/femelle » et le genre « masculin/féminin ». Ce dernier exprime les constructions sociales autour ou en lien avec le sexe biologique et les mécanismes par lesquels on est identifié et on s'identifie comme appartenant au groupe social féminin ou masculin. Le genre constitue un principe majeur de régulation de la vie sociale, des comportements et des rapports de pouvoir. Il continue à générer, y compris dans nos sociétés démocratiques, un accès inégal aux ressources socialement valorisées (matérielles et symboliques). Comme outil, l'analyse de genre permet d'appréhender sociologiquement les différences sexuées (c'est-à-dire rapportées au sexe) et leur hiérarchisation construite autour du féminin et du masculin (Fusulier et Cornet, 2008).

Dans la vie quotidienne et au cours de la pratique professionnelle, la question du genre va être régulièrement posée : par exemple, lors d'un recrutement, refuser de prendre en compte le sexe des candidats au nom d'un traitement égalitaire ou, au contraire, en tenir compte au nom d'un objectif de mixité de l'équipe afin de pouvoir bénéficier à la fois des compétences « féminines » et des compétences « masculines »; ou lors de l'orientation professionnelle de personnes faiblement qualifiées, éviter de n'assigner les femmes qu'à des segments d'emploi touchant aux soins aux personnes (aide-soignante) ou au nettoyage (aide-ménagère), et les hommes qu'aux métiers techniques (soudure, construction...). Ces choix sont implicitement sous-tendus par des regards spécifiques sur le « sexe » et le « genre », selon un certain nombre d'*a priori* qui construisent les postures analytique, éthique, politique et pragmatique autour des différences et des inégalités entre les hommes et les femmes (Bert, 2008)². En particulier, ces *a priori* touchent à une conception anthropologique de ce qu'est l'individu et à une conception éthico-politique de l'égalité. Il convient de les avoir à l'esprit, car ils bornent en quelque sorte notre espace d'appréhension de la question du genre. Il s'agit donc de ressources cognitives et axiologiques engendrant un débat éthique difficilement arbitrable par une « vérité scientifique » proclamée. Certainement, que chacun et

chacune se sentira plus en phase avec l'une des conceptions. Il est utile d'en être conscient pour aborder une analyse de genre avec l'esprit critique nécessaire, y compris quant à ses propres prises de position.

Évoquons brièvement ces conceptions à partir des exemples susmentionnés.

1.1. Un individu abstrait universel

Lorsque l'on décide, lors d'un recrutement, de ne pas tenir compte du sexe des candidats pour éviter des formes de discrimination, on peut prendre appui sur une vision d'un individu abstrait universel.

L'enjeu est ici de transcender les particularismes (comme le sexe mais aussi la couleur de peau, l'appartenance religieuse...) qui sont perçus comme des constructions socioculturelles qui servent des rapports de pouvoir. La revendication égalitaire promeut des principes de justice généraux valables pour tous : les Droits de l'Homme (requalifiés de Droits humains pour éviter une labellisation *genrée*) en constituent la figure emblématique. De nombreuses politiques sociales épousent cette vision universaliste.

Cette approche prône l'égalité dans l'indifférence des sexes. Le travail social peut d'ailleurs être marqué par cette conception à caractère universaliste, notamment à travers une approche objectivante et scientifique de la relation d'aide. Le professionnel doit alors être capable de se présenter comme un individu détaché de ses particularités (par exemple, être une femme ou un homme ne doit pas interférer sur la relation d'aide) et de considérer comme tel le sujet de son intervention méthodique, même si la relation s'établit sous le sceau de l'empathie. Par conséquent, la question du genre n'est guère formulée, si ce n'est en creux par son effacement.

1.2. Un individu sexué-genré

Vouloir bénéficier des compétences « féminines » et des compétences « masculines » au sein d'une équipe et, par conséquent, tenir compte du sexe des candidats comme critère de recrutement repose sur une autre approche largement diffusée : le différentialisme.

Celui-ci se propose de partir du constat que l'humanité est constituée autour d'une différence objective entre les sexes. Chaque être

humain est un sexe doublé d'un genre. L'enjeu est de reconnaître les différences de sexe et « de ne pas faire comme si elles n'existaient pas ». Il s'agit ensuite de contester les usages sociaux du sexe qui traduisent une structure inégalitaire et d'en comprendre les fondements y compris biologiques (par exemple, cette approche soulignera l'importance de la fonction biologique de procréation de la femme). À ce titre, l'attribut biologique constitue ici une donnée importante (par ex., les caractères biophysiques, psychoaffectifs, voire cognitifs...) pour saisir les différenciations sociales. Cette approche contient de ce fait une part d'essentialisme dans la mesure où être un homme ou une femme est considéré comme ontologiquement différent.

Le genre et la domination masculine, selon l'ethnologue Françoise Héritier (1996), plongeraient d'ailleurs leurs racines dans une différence sexuelle essentielle : ce sont les femmes qui donnent naissance. Il en résulterait la tentative des hommes de contrôler la reproduction biologique qui leur échappe par l'assujettissement des femmes. Les avancées qui ont permis aux femmes de disposer de leur corps, notamment grâce à la contraception, rendraient partiellement obsolète la principale raison de leur domination. Toutefois, les systèmes de représentation et les logiques sociales auraient une grande inertie, ce qui expliquerait les inégalités persistantes entre les deux sexes.

Contrairement à la vision naturaliste qui peut rendre légitime l'inégalité au nom d'un ordre naturel et à l'universalisme qui délégitime la prise en considération des particularités, la présente approche, différentialiste, vise l'expression de l'identité féminine historiquement écrasée par le sexe masculin par le biais des logiques du genre (construites socialement). Comme l'écrit Catherine Bert à propos de l'éthique du différentialisme : « Un monde plus juste ne peut se construire qu'en intégrant dans les différents domaines de l'existence les valeurs proprement féminines, complémentaires des valeurs masculines » (2008 : 140). Cette approche va donc de pair avec un appel à la reconnaissance égalitaire de la complémentarité naturelle entre les sexes.

1.3. Un individu genré-sexué et, au-delà, un individu post-genré/sexué dans un ordre social sans genre

Intervenant au niveau du marché du travail, on refuse d'orienter les hommes et les femmes dans des segments d'emploi, ce qui contient la dénonciation d'une attribution naturaliste ou différentialiste des activités.

Derrière ce refus se profile une autre conception où il ne s'agit pas nécessairement de nier le sexe des individus, mais de considérer que la définition de filières masculines ou féminines est un fait social contestable. En effet, selon cette approche, ce sont les rapports sociaux qui sont premiers, car ils constitueraient le mécanisme qui sélectionnerait le sexe parmi la multitude d'attributs biologiques pour fonder une structure sociale différenciée et hiérarchisée pouvant être injustifiée (par ex., pourquoi une femme ne pourrait-elle pas être orientée vers la métallurgie et un homme vers les services à la petite enfance?).

Dans un souci de précision, Erwing Goffman (2002) ou Candace West et Don Zimmerman (1991), par exemple, estiment qu'il y a un classement social initial selon le sexe qui trie tous les individus, alors que la différence sexuelle serait une différence biologique somme toute mineure, mais qui aurait cependant des conséquences sociales majeures à travers la socialisation. Autrement dit, la différence est avant tout sociale. À cet égard, pour faire référence à la fameuse formulation de Simone de Beauvoir (1949) : on ne naît pas femme (ou homme), on le devient. Ce sont les rapports sociaux, la socialisation et les interactions qui produisent et reproduisent le masculin et le féminin, et les inégalités entre les hommes et les femmes.

Le problème éthique n'est pas tant l'égalité des genres dans la complémentarité des sexes (le féminin a autant de valeur que le masculin, et les hommes et les femmes sont sexuellement complémentaires) que l'égalité des sexes dans la différence des genres (la classe sexuelle ne peut être socialement discriminante et libre à chacun de décliner son genre sans que celui-ci ne génère de l'inégalité).

Cette approche favorise une perspective socioconstructiviste de toute relation qui se donne comme allant de soi et, par conséquent,

dénaturalise le « naturel » en le sociologisant. Néanmoins, il ne remet pas fondamentalement en question l'attribut biologique, seulement le genre précède en importance le sexe.

Il existe une approche plus radicale à caractère déconstructiviste qui s'est affirmée récemment à travers la mouvance « queer », le transgenre et le transsexualisme (voir notamment l'entretien avec Marie-Hélène Bourcier dans Andrieu, 2008). Au sein de cette constellation, l'attribut biologique est lui-même défini comme objectivement et culturellement instable, puisqu'on peut changer de sexe. Pour Judith Butler (2006), c'est déjà un fait arbitraire que de nommer certaines parties du corps (pénis, vagins, seins...) de parties sexuelles et de réduire le corps à celles-ci pour construire les catégories du sexe. Par conséquent, cette approche propose de sortir de la logique binaire mâle/femelle, masculin/féminin, et conteste *ipso facto* les présupposés des approches de genre. Les frontières sont vaporeuses et permettent à l'individu le choix tant de définir son sexe que d'opter pour un genre ou de sortir de ces catégories pour se construire une identité propre. L'espace des possibles est dès lors ouvert. Judith Lorber (1991) parle d'atteindre « a social order without gender » (traduction libre, un ordre social sans genre). Dans cette perspective, l'individu devient post-sexué et post-genré, et les principes de justice qui, contrairement à l'universalisme évoqué, se construisent autour de la reconnaissance égalitaire des particularités librement choisies.

Si ces approches du sexe et du genre présentent, comme nous l'avons vu, des contradictions entre elles, elles sont potentiellement mobilisables en fonction des situations dans lesquelles nous sommes amenés à agir et à prendre position. Mais, en même temps, chacune de ses prises de position peut faire l'objet d'une controverse qui prend appui sur l'une ou l'autre des autres approches. Elles participent néanmoins d'une préoccupation commune : contrer les injustices que « l'alibi de la nature » engendre. La distinction entre ces approches peut aussi avoir une vocation heuristique en vue de poursuivre la réflexion sur leur implication dans le champ des politiques et de l'intervention sociale. Ce travail reste à faire.

Il ne suffit donc pas de se cantonner dans un débat théorique. Il importe d'essayer d'opérationnaliser l'analyse de genre. C'est notre objectif maintenant. Nous proposons tout d'abord des niveaux graduels pour mener une telle analyse, c'est-à-dire où il s'agit de saisir la façon dont les différences de genre interviennent dans le jeu social. Nous déterminons ensuite des axes thématiques autour desquels cette dernière peut être appliquée. Notons que nous demeurons emprisonné dans les catégories sémantiques établies, peut-être aussi parce que nous avons des affinités avec la conception goffmanienne, dans la mesure où nous partons de la « classe sexe » qui différencie le sexe « homme » et le sexe « femme », tout en reconnaissant qu'elle est intellectuellement insatisfaisante.

2. Quatre niveaux interreliés d'analyse de genre

L'analyse de genre traite des différences, des inégalités, des rapports de pouvoir et de domination entre les hommes et les femmes du point de vue de leurs activités, de leurs actions et de leurs représentations sociales, considérant que celles-ci ne sont pas déterminées par la dimension biologique des sexes. Partant des principes d'une différenciation et d'une hiérarchisation, elle peut notamment s'opérer à partir de quatre niveaux interreliés : les pratiques, les valeurs et les opinions; les représentations et les stéréotypes; les rôles sociaux; la hiérarchisation sociale et le pouvoir. Évidemment, ces plans ne sont pas exclusifs et d'autres axes d'analyse, plus complexes, peuvent être envisagés³.

2.1. Les pratiques, les valeurs et les opinions

Un premier niveau d'analyse, assez classique, porte sur la comparaison de pratiques, d'attitudes, de valeurs ou d'opinions entre les hommes et les femmes. Ainsi, les enquêtes budget-temps qui sont courantes dans nos sociétés occidentales soulignent que les femmes consacrent en moyenne plus de temps aux activités domestiques que les hommes, ceux-ci passant davantage de temps que les femmes aux activités professionnelles et aux loisirs. Ou encore les études sur l'usage du congé parental montrent qu'il est encore largement une affaire de mères et qu'il diffère tendanciellement dans ce qu'on en fait en pratique selon qu'on est une femme ou un homme. L'analyse de genre peut

aussi porter sur des dimensions symboliques, c'est-à-dire des principes de sens, des valeurs ou des opinions. Il peut s'agir de comparer la hiérarchie des valeurs surtout promues par les femmes à celles des hommes, d'étudier les intentions de vote en fonction du sexe, etc.

Bref, au sujet des actes, des opinions ou d'une situation donnée, la question directrice revient à s'interroger sur des différences observables entre les hommes et les femmes. Il constitue un premier moment d'objectivation/description des différences de genre dans une collectivité (une société) donnée. Ce constat appelle alors à s'interroger sur les conditions et les raisons de leur existence en même temps que sur les problèmes de reconnaissance sociale et sur les injustices qui en découlent.

2.2. Les représentations et les stéréotypes

Ce deuxième niveau d'analyse s'avère complémentaire au premier. Être mère et réduire son temps de travail ou prendre un congé parental, ou être père et renforcer son investissement professionnel, renvoie à une structure symbolique profonde, à des représentations et à des stéréotypes sociaux qui véhiculent un « imaginaire » et un cadre normatif où les femmes ont la responsabilité de la sphère privée, celle du « care » et de la reproduction, alors que les hommes doivent être plus présents dans la sphère publique de la production selon le modèle du père principal pourvoyeur de revenu et de la mère principale agente des soins.

Notre vie quotidienne est modelée par nombre de stéréotypes de genre, entendus comme des images caricaturales de ce qu'est être un homme ou une femme. Ces stéréotypes sont très utiles et efficaces car ils fluidifient la vie sociale, puisqu'ils nous engagent dans une pratique et une relation à autrui qui ne demandent pas une réflexivité constante, c'est-à-dire qu'ils favorisent le suivi d'un préprogramme. Celui-ci constitue donc un système d'attente et d'anticipation. À cet égard, les représentations sociales et les stéréotypes génèrent une reproduction des différences et des inégalités. Pour sortir d'une logique de reproduction sociale, une des tâches consiste à traquer et à dévoiler ces stéréotypes qui s'expriment dans des comportements, des

discours, des règlements ou des politiques sociales, et d'en montrer les effets pratiques et symboliques.

2.3. Les rôles sociaux

La vie sociale s'organise autour de rôles sociaux qui sont joués dans différentes sphères d'activité qui sont autant de scènes sociales. Ces rôles peuvent être *genrés* dans la mesure où : a) soit ils sont divisés entre les hommes/le masculin (par ex., rôle paternel) et les femmes/le féminin (par ex., rôle maternel); b) soit ils sont déclinés de façon distincte en fonction du sexe (par ex., le rôle d'un travailleur social dans une institution pour délinquants ou délinquantes ne sera pas nécessairement le même que celui d'une travailleuse sociale). Les deux niveaux précédents constituent une base d'analyse des rôles sociaux selon le genre. Par exemple, dans le partage des rôles parentaux selon le sexe ou le genre, il peut être attendu qu'une figure paternelle qui joue « bien » son rôle aujourd'hui assure les conditions matérielles d'existence de sa famille, mais en ne désinvestissant pas la relation affective et éducative avec son enfant et en soutenant son épouse dans les responsabilités domestiques; la figure maternelle contribue au revenu du ménage, mais son rôle incorpore une plus grande responsabilité dans les tâches familiales.

Bien entendu, chacun possède une certaine liberté de jouer son rôle comme il l'entend. Toutefois, on le voit dans l'exemple ci-dessus, il existe une normativité des rôles, c'est-à-dire des scripts et des attentes sur la façon de bien remplir son rôle dans un contexte socio-culturel donné.

La répartition des rôles n'est cependant pas statique, pas plus d'ailleurs que son jeu, et est susceptible d'évoluer dans le temps, de varier d'un milieu social ou d'une culture à l'autre. Des tensions et des incompréhensions peuvent d'ailleurs naître entre ce qui est attendu d'un rôle dans un milieu et dans un autre. Dans certains milieux, être un bon père et époux peut s'accompagner d'une certaine violence physique à l'égard de l'enfant et de l'épouse pour marquer l'autorité masculine, alors qu'une telle conception du rôle paternel et conjugal est désapprouvée dans d'autres (Herla, 2008).

En tant qu'intervenant, il importe de comprendre l'organisation des rôles sociaux et des relations entre eux à travers des questions du type : quel rôle social veut-on me faire jouer comme intervenante ou intervenant dans telle situation? Quel rôle j'attribue à tel usager ou telle usagère? Qu'est-ce que j'attends d'elle ou de lui dans l'accomplissement de son rôle? Quels sont les stéréotypes de genre sous-jacents? En quoi sont-ils fonctionnels ou dysfonctionnels, ou porteurs d'inégalité? Etc.

2.4. La hiérarchie sociale et le pouvoir

Ce ne sont pas les différences de genre en tant que telles qui font problème, mais bien les fondements, les processus et les usages des différences et leur inscription dans un système reproducteur d'inégalités d'accès aux ressources matérielles et symboliques socialement valorisées. Pourquoi et comment justifier que les femmes, à qualification égale, gagnent moins que les hommes? Comment expliquer que les femmes accèdent moins aux ressources éducatives les plus performantes sur le marché du travail? Pourquoi sont-elles moins présentes dans les instances dirigeantes? Etc. Remarquons que la structure sociale *genrée* n'est pas sans inconvénient pour les hommes. Ainsi, l'accès des hommes à certains métiers dits féminins n'est pas aisé, par exemple vouloir être un homme sage-femme. Il en est de même de la difficulté des pères à faire usage du congé parental alors qu'ils voudraient être plus présents avec leur enfant en bas âge.

Pour en revenir à la question des facteurs de l'inégalité (Goffinet, 2008), les études féministes mettent en avant une double segmentation entre les hommes et les femmes :

- une segmentation horizontale avec des « parois de verre » (tendanciellement les femmes suivent des filières scolaires différentes des hommes et se retrouvent dans des secteurs professionnels différents, souvent moins bien rémunérés);
- et une segmentation verticale avec un « plafond de verre » (les femmes accèdent plus difficilement que les hommes à des postes à responsabilité socialement et financièrement valorisés) et un « plancher gluant » (pour désigner le fait que les femmes n'arrivent pas à se déployer pleinement dans la sphère

professionnelle étant donné, entre autres choses, qu'elles sont plus fortement « obligées » de concilier travail/famille que les hommes).

L'analyse de genre est ainsi amenée à saisir les pratiques, les stéréotypes et les processus de différenciation des rôles sociaux selon le sexe et le genre mais, plus fondamentalement, les processus de hiérarchisation et de distribution inégalitaire du pouvoir et les conséquences qui découlent en particulier en matière de fragilisation sociale et d'injustice. À cet égard, les rapports sociaux de sexe constituent un concept synthétique englobant les jeux multiples qui contribuent à asseoir la division relationnelle entre les sexes, entre le genre masculin et le genre féminin, en même temps qu'une hiérarchisation sociale, la domination masculine et la reproduction sociale. Étant de nature sociopolitique, ces rapports peuvent se transformer sous l'agrégation des comportements individuels, de l'action collective et des politiques publiques (par ex., la *Loi sur l'équité salariale* au Québec). Bien que l'égalité reste un idéal non atteint, des comparaisons historiques ou internationales démontrent des changements effectifs dans la division sexuée du travail productif et reproductif, dans les rapports entre les hommes et les femmes.

3. Quatre axes de questionnement

Les questions du genre dans le champ du travail social sont nombreuses et non résolues. Au terme de cette contribution, nous proposons quelques grands axes de questionnement, qui sont autant de pistes pour mener une analyse de genre dans ce champ et pour développer des modalités d'intervention adéquates : la lutte contre les inégalités; la relation d'aide; la profession; la formation initiale et continue.

3.1. La lutte contre les inégalités

Nous l'avons dit, la différence n'est pas le problème. En revanche, lorsque la différence va de pair avec l'inégalité, elle pose la question de l'injustice. L'analyse de genre représente un outil pour déceler les inégalités que les rapports sociaux de sexe génèrent. Elle s'inscrit par le fait même au cœur des finalités du travail social autour de la lutte contre les inégalités. La participation aux mouvements sociaux contestataires ou aux mouvements culturels

pour la reconnaissance des identités spécifiques, la contribution à la définition de nouvelles politiques sociales, l'engagement dans des actions collectives intermédiaires ou la création de collectifs d'usagers souffrant d'une même situation, le soutien individuel à des personnes maltraitées, etc., sont autant de modes d'intervention pour plus de justice, qu'ils opèrent à une échelle globale, macro-sociale, ou à des échelles plus modestes, méso ou microsociales, comme le montre l'exemple repris ci-dessous.

En effet, nous présentons une action concrète menée par le Collectif régional pour l'information et la formation des femmes (Corif) situé à Lille en France : le cas des femmes maçonnes (Lemaire, 2008). Elle illustre clairement une tentative de déségmentation des rôles et de promotion de l'égalité, en même temps que les difficultés rencontrées.

En 2006, à l'initiative d'une grande entreprise de construction, le Corif est convié à une réunion pour réfléchir à une action de recrutement et de formation de six maçonnes. Le secteur a signé un accord national interprofessionnel dans le cadre d'une politique d'égalité professionnelle avec comme perspective l'embauche de femmes. En outre, les métiers des bâtiments sont considérés comme des métiers en pénurie. De ce fait, l'introduction de la mixité sur les chantiers pourrait améliorer l'image du secteur, susciter de nouvelles vocations et réduire les problèmes de recrutement. Pour le Corif, c'est un enjeu qui concerne le droit des femmes en leur permettant de traverser les « parois de verre », et donc de contribuer à la déségmentation du marché de l'emploi. Bref, « en ce sens, travailler à la mixité est un levier d'égalité » (Lemaire, 2008 : 54).

Le projet fait vite débat, en particulier autour de la « nature » physique des femmes : elles n'ont pas les conditions physiques requises, on évoque l'exposition aux troubles musculo-squelettiques, l'incompatibilité avec la grossesse... Mais aussi : « des femmes maçons, cela ne s'est jamais vu ». Arguments naturalistes, représentations stéréotypées, attribution *genrée* des rôles, les obstacles s'avèrent puissants à l'insertion des femmes dans ce métier.

Finalement, un accord au sommet se conclut. Il s'agit de soutenir la mixité en créant un profil

de métier sur mesure ouvert aux femmes : la fonction de maçonne briqueteuse qui nécessite peu de port de charge et surtout beaucoup de dextérité. Ce faisant, le projet prend la forme d'un arrangement qui permet l'insertion de femmes dans un métier masculin tout en puisant dans un imaginaire social où le soin et la dextérité sont des aptitudes spécifiques des femmes et la force physique une caractéristique des hommes. La virilité est ménagée : les femmes auront des tâches et une fonction « considérées par les maçons en place comme celles traditionnellement réservées aux maçons usés » (*Idem* : 56).

Pour le Corif, cet arrangement ne laisse guère augurer une égalité de traitement des hommes et des femmes. Les chefs d'équipe n'aiment guère gérer des exceptions et craignent de ne pas avoir assez de travail pour cette fonction, en même temps que les collègues estiment qu'un travail moins dur physiquement doit déboucher sur un moindre salaire. Le Corif a essayé de convaincre les employeurs de revoir plus en profondeur l'organisation du travail pour promouvoir une véritable « mixité de coexistence » plutôt qu'une « mixité aménagée » en défaveur des femmes. Pourtant, « ces métiers sont durs et pénibles. Les hommes en souffrent, s'usent prématurément au travail » (*Idem* : 60). Pour le Corif, une refonte de l'organisation du travail aurait par conséquent pu profiter à tout le monde en rendant le travail plus soutenable dans la durée et plus attrayant sur le marché du travail. Toutefois, la culture professionnelle continue à valoriser la manutention des charges et l'usage de la force paraît être plus rentable à court terme. *In fine*, quatre des six femmes sont aujourd'hui embauchées par des entreprises de construction, mais l'article consulté ne précise pas si elles l'ont été en fonction de ce à quoi elles ont été formées.

3.2. La relation d'aide

La relation d'aide est aussi traversée par les stéréotypes de genre.

Dans l'interaction avec l'utilisateur ou l'utilisatrice, les professionnels réfléchissent, sans nécessairement en être conscients, selon les stéréotypes de genre. Il peut par exemple être attendu de la part de celui-ci ou de celle-ci des comportements où il ou elle dévoile sa vie personnelle et

ses faiblesses, reconnaît ses échecs et son besoin d'aide, etc., c'est-à-dire des comportements qui correspondent davantage au modèle dominant de féminité (où le féminin est associé au sensible) par opposition au modèle dominant de masculinité qui justement tend à réduire les possibilités d'expression des problèmes personnels (la figure de l'homme héroïque qui endure sans se plaindre ni pleurer, froid et rationnel). Par conséquent, prévient Jean-Martin Deslauriers (2008), la relation d'aide contient intrinsèquement un risque de malentendu lorsqu'elle s'adresse aux hommes et aux pères vulnérables en particulier, lesquels sont alors trop souvent évacués des processus d'intervention (Parent et al., 2008).

La structure organisationnelle peut également être révélatrice de tels stéréotypes et manifester une différenciation selon le genre. Dans cette perspective, Marie-Thérèse Coenen (2009) cite le cas d'une maison d'accueil contenant deux règlements intérieurs différents selon qu'ils s'adressent à un public de femmes ou un public d'hommes. Elle démontre notamment une différenciation dans les logiques d'action avec un projet masculin basé sur l'occupationnel (TV et sport) et légèrement sur l'insertion professionnelle, avec une petite rétribution financière pour les activités domestiques entreprises au sein de la structure d'hébergement, tandis que le projet féminin est maternaliste et *ménagèrialiste* (centré sur le rôle de mère et de ménagère) privilégiant une logique du don, en même temps qu'il vise une diversité des compétences dans une pluralité d'activités ayant une dimension de genre avérée (atelier d'écriture, atelier de relaxation, atelier maman/bébé, atelier de vêtement seconde main, atelier « La vie en rose » pour mieux se connaître).

Les bénéficiaires eux-mêmes entrent dans la relation d'aide avec un certain nombre d'*a priori*. Frédérique Bribosia (2008) nous livre quelques petites perles extraites d'entretiens avec des intervenants sociaux des deux sexes : « Elle ouvre la porte et me dit de partir car je mens, je ne suis pas aide familial. Pourtant je connais mon métier (...). Elle me dit que les aides familiales sont des femmes. Elle menace même d'appeler la police » (aide familial – homme); « Non, je n'irai pas dehors car tu n'as aucun ordre à me donner. Je fais ce que je veux

et ce n'est pas une femme qui va me dire ce que je dois faire » (commentaire d'un adolescent à une éducatrice).

L'analyse de genre de la relation d'aide permet de remettre en cause certaines évidences. Il convient alors d'appréhender conjointement les visions stéréotypées autour des deux sexes, les effets qu'elles induisent (exclusion/inclusion; logique d'action), les interactions et l'organisation des rôles sociaux ainsi que leurs conséquences au sujet des relations de pouvoir.

3.3. La profession

L'espace professionnel du travail social lui-même est un objet de questionnement. Son histoire et ses liens avec les mouvements féministes, sa place dans la segmentation horizontale du marché du travail, ses modes de régulation interne selon le genre, etc., sont autant d'objets d'une analyse de genre.

C'est un truisme de dire que la profession d'assistante sociale se conjugue au féminin depuis ses origines philanthropiques. Le processus de professionnalisation a ouvert le champ du travail social aux hommes, mais ceux-ci restent minoritaires. Les carrières à l'intérieur de l'espace professionnel semblent se décliner de façon différente selon le genre. L'étude des régulations professionnelles dans la perspective de genre est un enjeu pour la recherche.

Par exemple, Bernard Fusulier et al. (2008) constatent qu'avec plus de 80 % de femmes, la mixité est peu présente parmi les affiliés à l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec. Ces auteurs analysent dans une perspective de genre la situation professionnelle et la situation familiale des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux ainsi que leur vécu de l'articulation entre leur vie professionnelle et leur vie familiale. Si sur le plan formel (fonctions occupées, types d'emploi, temps plein et temps partiel...), il n'y a pas de différences saillantes entre les hommes et les femmes (ce qui peut être un effet de la loi québécoise sur l'équité salariale et de la syndicalisation du secteur), en revanche, elles s'expriment quant au recours aux politiques de conciliation emploi/famille et au ressenti de leurs effets, notamment sur la carrière. Les femmes investissent plus que les hommes dans

la conciliation. Ce qui n'est bien entendu pas propre à cette profession et à cette société.

3.4. La formation initiale et continue

Longtemps, la formation en travail social a privilégié une approche objectivante et sexuellement neutre de la construction de la professionnalité. Or, depuis quelques années, en tout cas dans l'espace francophone, nous voyons le développement d'une réflexion sur l'intérêt de l'analyse de genre : les intervenants sociaux et les intervenantes sociales sont-ils équipés pour mener une telle analyse? Les programmes de formation pour accéder à la profession ou entretenir les compétences intègrent-ils les questions du genre? Etc.

Si l'introduction de l'analyse de genre dans les programmes de formation est une nécessité comme l'affirme Marie-Thérèse Coenen (2008), il s'agit d'une dimension encore trop peu présente, semble-t-il, dans les écoles sociales belges. Ayant mené une enquête auprès des enseignants des Hautes Écoles Spécialisées de Suisse, Marianne Modak et Morgane Kuehni (2008) montrent notamment que la question du genre dans les filières de la santé et du travail social dans les enseignements et la recherche est faiblement institutionnalisée. En effet, lorsqu'elle est posée et étudiée, c'est généralement à l'initiative de personnes qui se trouvent isolées et peu outillées pour former leurs étudiants à une véritable analyse des rapports sociaux de sexe. Il y a ici un appel à une prise de conscience des acteurs institutionnels pour soutenir le développement, sous peine d'épuisement, des études de genre dans le contexte de la formation professionnelle initiale et continue ainsi que de la recherche. Ceci est le reflet de la situation européenne; qu'en est-il au Québec?

Conclusion

Nous l'avons vu, l'analyse de genre est un incontournable dans le travail social, comme dans toute pratique sociale (ce qu'évoque d'ailleurs la politique européenne du « gender mainstreaming »). Pourtant, elle a été longtemps ignorée ou minorée. Le présent article a pour seule ambition de contribuer à sa prise en considération en soulignant quelques enjeux et axes de questionnement qui sont autant de pistes de développement d'un travail social

conscient de sa propre action et de ses effets. Prendre la mesure des différences de comportement entre les hommes et les femmes, des stéréotypes qui matricent les perceptions du monde et guident les actions, de la distribution des rôles sociaux selon le genre et des inégalités qui en découlent sont un préalable à une action plus efficace et moins reproductrice des inégalités instituées. Certainement, faut-il aussi s'interroger sur les modes d'intervention à promouvoir, que ce soit sous la forme d'une égalité de traitement, d'actions positives voire de discriminations positives ou de gestion de la diversité (Cornet, 2008). Le chantier est vaste et encore en friche. C'est également à travers l'établissement de lieux d'échange de savoirs, de réflexion et de débat que nous pourrions collectivement concourir à faire progresser la perspective « genre » et l'idéal de l'égalité qui la sous-tend.

Descripteurs :

Rôle selon le sexe // Stéréotypes // Travailleurs sociaux // Travailleuses sociales
Sex role // Stereotypes (Social psychology) // Social workers // Women social workers

Notes

- 1 Cet article est issu d'une réflexion entamée à l'occasion des congrès de l'AIFRIS de 2007 à Namur (Belgique) et de 2009 à Hammamet (Tunisie), et d'une conférence à l'Université d'été du Travail Social tenue à Lausanne (Suisse) en 2009.
- 2 Ce travail sur les postures d'appréhension du sexe et du genre n'est pas neuf. Citons la fameuse typologie de Nicole-Claude Mathieu (1991) qui distingue trois modes de conceptualisation du rapport entre sexe et genre en y soulignant pour chacun des trois types d'identité : l'identité sexuelle, l'identité sexuée et l'identité de sexe.
- 3 Joan Scott (1988) plaide pour une analyse des symboles, des concepts normatifs, des institutions, des organisations sociales et des identités subjectives.

Références

- Andrieu, B. (2008). Entretien avec Marie-Hélène Bourcier, *Corps*, 1 (4), 5-11.
- Badinter, E. (2010). *Le conflit : la femme et la mère*. Paris : Flammarion.
- Bert, C. (2008). Enjeux éthiques de la différence dans l'approche du genre, *Les Politiques Sociales*, 1-2, 139-146.
- Bribosia, F. (2008). Parce que l'intervention sociale n'est pas neutre... Analyse de 104 récits, *Travailler le social & Chronique féministe*, 41, 53-65.
- Butler, J. (2006). *Trouble dans le genre. Le féminisme et la subversion de l'identité*, traduit de l'anglais par Krauss C. Paris : Éditions la Découverte.
- Coenen, M.-T. (2008). Introduire le genre dans la formation initiale des travailleurs sociaux, une nécessité!, *Les Politiques Sociales*, 1-2, 112-126.
- Coenen, M.-T. (2009). L'analyse de genre dans le travail social : une mise en œuvre, dans *3^e congrès de l'AIFRIS*. Hammamet 2009.
- Cornet, A. (2008). Le service social sous le regard du genre, *Les Politiques Sociales*, 1-2, 9-28.
- De Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe*. Paris : Gallimard.
- Delphy, C. (1991). Penser le genre, quels problèmes?, dans M.-C. Hurtig, M. Kail et H. Rouch (Dir.). *Sexe et genre*. Paris : CNRS Éditions.
- Deslauriers, J.-M. (2008). Paternités exclues et la formation en travail social, *Les Politiques Sociales*, 1-2, 83-98.
- Fusulier, B., et Cornet, A. (2008). Questions du genre dans le travail social, *Les Politiques Sociales*, 1-2.
- Fusulier, B., et Marquet, J. (Dir.) (2007). Articuler vie familiale et vie professionnelle : une entrée par les pères, *Recherches sociologiques et anthropologiques*, XXXVIII (2).
- Fusulier, B., Tremblay, D.-G., et Di Loreto, M. (2008). La conciliation emploi-famille dans le secteur du travail social au Québec : une différence de genre? Quelques éléments de réponse, *Les Politiques Sociales*, 1-2, 63-82.
- Goffinet, F. (2008). Dimensions du genre et formation en travail social en Belgique, *Les Politiques Sociales*, 1-2, 43-51.
- Goffman, E. (2002). *L'arrangement des sexes*, traduit par Maury H. Paris : La Dispute et Les Cahiers du Cedref.
- Herla, R. (2008). Travail social, violence conjugale et multiculturalité, *Les Politiques Sociales*, 1-2, 29-42.
- Héritier, F. (1986). *Masculin/Féminin I, La pensée dans la différence*. Paris : Odile Jacob.
- Hirata, H., et Kergoat, D. (1998). La division du travail revisitée, dans M. Maruani (Dir.). *Les nouvelles frontières de l'inégalité. Hommes et femmes sur le marché du travail* : 93-106. Paris : Éditions La découverte.
- Lemaire, D. (2008). Les exigences de la mixité au travail. Le cas de maçonnes dans le Nord de la France, *Les Politiques Sociales*, 1-2, 52-62.
- Lorder, J. (1991). Dismantling Noah's Ark. In J. Lorder & S. A. Farrell (Eds). *The Social Construction of Gender*: 355-369. Newbury Park: Sage.
- Mathieu, M.-C. (1991). *L'anatomie politique. Catégorisation et idéologies du sexe*. Paris : Côtés-femmes Éditions.
- Modak, M., et Kuehni, M. (2008). Les études "genre" dans les filières de la santé et du travail social des HES de Suisse. Enquête auprès des enseignants et des chercheurs, *Les Politiques Sociales*, 1-2, 127-138.
- Oakley, A. (1972). *Sex, gender and society*. Londres: Temple Smith.
- Parent, C., Saint-Jacques, M.-C., Beaudry, M., Robitaille, C., et Charbonneau, C. (2008). Inclure les beaux-pères dans l'intervention en Centres jeunesse : un défi pour la formation, *Les Politiques Sociales*, 1-2, 99-111.
- Scott, J. (1988). Genre : une catégorie utile d'analyse historique, *Cahier du GRIF*, 37-38.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1991). Doing Gender. In J. Lorder, & S. A Farrell (Eds). *The Social Construction of Gender*: 13-37. Newbury Park: Sage.

Mobilité, réseaux et résilience : le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec,

Piste de lecture

**de Michèle Vatz Laaroussi,
collection Problèmes sociaux et
interventions sociales, Presses de
l'Université du Québec, 2009,
254 pages.**

Résumé et commenté par
Marie Senécal Émond, t.s.

Il s'agit de la trente-neuvième parution dans la collection Problèmes sociaux et interventions sociales, des Presses de l'Université du Québec, autrefois dirigée par Robert Mayer, de l'Université de Montréal, et maintenant par Henri Dorvil et Hélène Racine. L'auteure, assistante sociale et titulaire d'un doctorat en psychologie culturelle, est professeure de travail social à l'Université de Sherbrooke, depuis 1992. Elle est responsable du Réseau international de recherche sur l'immigration en dehors des grands centres et s'intéresse particulièrement aux mobilités familiales et à l'accueil des immigrants dans les petites localités.

Dans l'introduction, Michèle Vatz Laaroussi se demande si la mobilité est un problème social ou un droit. En abordant cette question sous l'angle des mobilités secondaires, son ouvrage propose de comprendre différemment les questions d'intégration et de migration. Le livre est divisé en quatre chapitres : mobilités et immigration, la transgression des frontières; les réseaux immigrants à la jonction des territoires et de l'Histoire; la mobilité des familles immigrantes en société d'accueil; de la mobilité à la résilience, place à l'intervention, pour conclure par de la géographie symbolique à la géographie politique.

Chaque chapitre comporte de multiples sections et sous-sections, bien répertoriées dans

la table des matières au début, qui permet un repérage facile pour quelqu'un qui veut utiliser l'ouvrage comme référence. La biographie renvoie à des parutions récentes, tant en français qu'en anglais, incluant seize articles ou livres de l'auteure.

Le vaste tableau de l'immigration mondiale actuelle et les orientations politiques particulières au Canada et au Québec, qui désirent augmenter le nombre d'immigrants, contrairement aux pays européens, sont bien expliqués dans le premier chapitre. Les descriptions des différents visages que peut prendre le migrant pour les résidents de souche, ainsi que les types d'ouverture possibles des territoires à l'altérité sont une bonne façon, pour le lecteur, d'ancrer le sujet dans sa réalité.

Le chapitre deux explore les réseaux d'immigration sous toutes leurs formes et se termine par quatre types de rapport aux réseaux selon la façon de l'utiliser et de s'y insérer en fonction du pays d'origine. On trouve ainsi, ici et là, à travers ce livre, plusieurs sections présentant un intérêt immédiat pour ceux qui travaillent avec des familles immigrantes.

Le chapitre trois, particulièrement clair et réussi, traite de la mobilité des familles immigrantes en société d'accueil. Cinq histoires, décrivant les étapes et le trajet de familles d'origines très différentes, sont présentées. Les dynamiques et les stratégies familiales sont ensuite décrites. Vient ensuite une tentative de décoder trois types différents de famille, selon leur rapport à la mobilité et à la sédentarité.

Le chapitre quatre offre plusieurs exemples de politiques et de pratiques de reconnaissance qui favorisent l'intégration tant du point de vue des familles que des régions. Utile aux intervenants sociaux, il est par ailleurs agrémenté de récits vécus et de vignettes illustrant des histoires de résilience se passant dans un contexte international. Le concept de résilience est expliqué dans ce même contexte.

L'auteur conclut en espérant un enrichissement éventuel de la géographie symbolique et

**Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs
sociaux et des thérapeutes conjugaux
et familiaux du Québec.
Numéro 132 (2010.1) : 124-125.**

peut-être même des transformations dans la géographie politique. Je dirais que son livre contribue à cet enrichissement éventuel en explorant la mobilité d'une façon originale et constructive. L'originalité de l'approche consiste à situer dans la mobilité même les personnes et les populations dont il est question, en illustrant le tout par des récits d'histoires vécues au Québec.

L'auteure dépeint un vaste panorama qui englobe et présente un certain nombre d'expériences vécues dans d'autres pays, surtout en France, en Belgique et en Suisse, et dans d'autres provinces du Canada, notamment le Nouveau-Brunswick et l'Alberta. La mobilité est très bien explicitée, de l'international à la mobilité régionale, du rural à la grande métropole, en passant par les retours au pays d'origine. On considère beaucoup la famille, analysée sous l'angle des mobilités secondaires et des stratégies de citoyenneté et d'intégration.

L'approche théorique élaborée est allégée par les exemples et la grande variété des angles d'approche des trois thèmes proposés : la mobilité, les réseaux et la résilience. Tout en rappelant, à la page 202, « que 97 % de la population mondiale ne migre pas, » l'auteure met en évidence le mouvement complexe des migrants, tant par ses descriptions des mouvements d'ensemble, que par l'analyse minutieuse des cas particuliers.

Le livre réussit particulièrement bien à expliquer et à faire comprendre la mobilité sous toutes ses formes. Les réseaux spécifiques aux immigrants sont également bien décrits dans toute leur complexité. Toutefois, j'émet certaines réserves concernant l'emploi du concept de résilience et des termes vecteurs et tuteurs de résilience. L'auteur en fait un usage abondant. Ce concept devient synonyme de la capacité à s'adapter et à fonctionner dans un nouveau milieu. Même si l'origine et l'évolution du concept sont bien expliquées, il n'ajoute pas toujours une valeur explicative réelle à ce qui est décrit.

Si ce volume est utile aux praticiens œuvrant dans ce domaine, à cause de sa façon d'envisager la mobilité, il m'apparaît surtout indispensable à quiconque veut alimenter une réflexion plus approfondie sur ce sujet.

Descripteurs :

Familles immigrantes – Mobilité
Immigrants - Mobility

**de Claudette Guilmaine,
travailleuse sociale, Éditions du
CHU Sainte-Justine, Les éditions
du CRAM, 2009, 424 pages.**

Résumé et commenté par
Claire Leduc, t.s., t.c.f.

Le maintien de l'engagement parental en vivant une garde partagée concerne de plus en plus de parents et d'enfants. De plus, de nombreux travailleurs sociaux, thérapeutes conjugaux et familiaux et médiateurs familiaux sont interpellés afin d'améliorer le fonctionnement de ces nouveaux systèmes familiaux. L'auteure Claudette Guilmaine, travailleuse sociale et médiatrice, reprend le volume qu'elle a rédigé en 1989 sur ce sujet en nous présentant maintenant une nouvelle édition revue et enrichie.

Ce volume s'ouvre sur une préface de Lorraine Filion, travailleuse sociale et médiatrice, chef du Service de médiation et d'expertise au Centre jeunesse de Montréal et présidente de l'Association internationale francophone des intervenants auprès des familles séparées. L'experte exprime une profonde gratitude envers l'auteure pour ce travail colossal; selon elle, ce document sur « un sujet brûlant d'actualité (...) décrit avec lucidité les atouts et les écueils de la garde partagée » (p. 13).

Le chapitre 1 est consacré à la définition de la garde partagée dans différents pays en mettant l'accent sur « l'idée maîtresse qui est le maintien du lien et de l'engagement des parents dans le quotidien de l'enfant » (p. 28).

Nuancée, l'auteure mentionne les travaux de la chercheuse Francine Cyr qui émet des réserves sur ce mode de vie pour certains enfants. Vous

y verrez également les avantages et les inconvénients de ce type de garde ainsi que les bonnes et mauvaises raisons de souhaiter le mettre en place.

Le chapitre 2 « Le jugement de Salomon » met en lumière l'importance des motivations sous-jacentes aux choix des parents. L'auteure encourage à réviser régulièrement le plan de garde tout en soutenant l'apprentissage à la coparentalité « afin d'éviter les gardes parallèles sans communication et en absence d'esprit de collaboration ». Avec l'appui de professionnels expérimentés comme Isabelle Côté, travailleuse sociale, Louise Handfield-Champagne, psychologue, Doris Laverdière, médiatrice, et Jean-Claude Plourde, travailleur social et médiateur, elle illustre la complexité des enjeux postrupture et offre des pistes de solution concernant les situations plus conflictuelles. L'auteure explique les opinions divergentes avec finesse et objectivité; elle souligne le piège de penser qu'un jugement de cour de garde partagée met nécessairement fin aux conflits parentaux.

Les préalables à la garde partagée sont précisés au chapitre 3 tout en présentant des exemples et des contre-exemples. Le lecteur y trouvera différents modèles de garde partagée. Au chapitre 4, des nuances concernant le bien-être des tout-petits s'avèrent fort instructives dans des situations aussi délicates où la présence des pères doit être maintenue pour préserver les liens affectifs.

Après ces moyens concrets d'application, le lecteur passe à une évaluation de cette pratique au chapitre 5. L'auteure y recueille, avec intelligence et empathie, des témoignages de parents dont certains ont été revus après vingt ans de vécu en garde partagée. Pour ce qui est des témoignages de jeunes, c'est au chapitre 15 que nous les retrouverons principalement.

Au chapitre 7, Claudette Guilmaine partage avec sensibilité des notes du début de son expérience de garde partagée avec ses enfants Ève-Marie et Mathieu. Ce touchant témoignage amène le lecteur à se rattacher à un modèle vécu pouvant servir de référence.

**Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs
sociaux et des thérapeutes conjugaux
et familiaux du Québec.
Numéro 132 (2010.1): 126-128.**

À cette étape de la lecture, alors que de nombreuses questions se posent dont certaines restent sans réponse, l'auteure regroupe celles qui sont le plus souvent posées. Par exemple, plusieurs portent sur les types de relation que les parents doivent maintenir, la proximité entre les lieux de résidences des parents et ce qu'il advient des adolescents qui ne désirent qu'un seul foyer.

Au chapitre 9, intervenants et parents auront accès à un coffre à outils bien garni : des listes exhaustives de précisions préalables, des suggestions de contenu pour le contrat, le calendrier des séquences de garde, la confection du cahier parental et le mode de communication au sujet de l'éducation, de l'organisation, de la santé et de l'argent.

Au chapitre 10, le lecteur découvre des moyens de se simplifier la vie au sujet d'éléments concrets comme les clés, les valises, le réseau, le transport, les règles parentales et les finances.

Les parents aspirant à la garde partagée trouveront au chapitre 11 un test d'autoévaluation, sûrement fort apprécié, leur permettant de réfléchir sur leur capacité de vivre cette situation.

Tout au long du livre, nous accompagnons l'auteure. Au chapitre 12, elle nous fait partager un autre niveau de réflexion, soit son point de vue de mère. Claudette Guilmaine, de concert avec sa fille et son fils, fait une première rétrospective. Elle y cite son fils : « la garde partagée, c'est ce qui peut nous arriver de mieux dans le pire ». À ces témoignages s'ajoutent ceux d'autres jeunes qui se sont parfois sentis coincés dans leur relation avec leurs parents.

Chaque début de chapitre est accompagné d'une citation. Celle qui illumine le chapitre 13 portant sur la famille recomposée est éloquent. « Entre peurs et espérance vacille la flamme de notre vie au seuil d'une ère nouvelle », de Colette Nys-Mazure.

L'auteure déboulonne quelques mythes comme l'amour instantané, l'égalité entre les enfants de l'un et de l'autre et propose des pistes de réponses à des questions comme « Est-ce qu'on est une vraie famille? » ou des commentaires comme « Pour qui tu te prends, t'es pas mon père, ma mère! » Suit une histoire de cas approfondie.

Enfin un volume où l'homoparentalité a sa juste place. Au chapitre 14, des propositions pour apprivoiser l'homosexualité de l'autre parent complètent un récit fort approprié.

La maturité d'une travailleuse sociale compte lors de l'analyse d'un sujet aussi délicat. Ainsi, au chapitre 15, Claudette Guilmaine, avec une sagesse remarquable, évoque la relation qu'elle peut maintenant avoir, après plusieurs années, avec le père de ses enfants et avec ceux-ci devenus adultes. D'autres bilans personnels s'ajoutent aux leurs.

Au chapitre 16, Claudette Guilmaine présente des experts de notre milieu dont elle s'est entourée. Des collègues comme Gilles Tremblay, travailleur social et spécialiste de la condition masculine, Pierrette Brisson, travailleuse sociale, médiatrice, formatrice au programme national des Centres jeunesse du Québec et formatrice en Europe et en Amérique du Sud, Anne Daviault, docteure en psychologie et professeure à l'Université du Québec en Outaouais, et Denyse Côté, sociologue à la même université, font partie de sa mosaïque. Plusieurs spécialistes d'autres pays sont cités.

À ce volumineux document de travail s'ajoute une bibliographie considérable fort pertinente pour les professionnels ou les parents désirant pousser leur recherche. Une liste exhaustive des ressources sur l'internet constitue une mine d'information pour le grand public. Les documents audiovisuels mentionnés de même que les livres écrits à l'intention des enfants et des adolescents sont d'actualité.

Les huit annexes se composent d'un conte charmant, d'une liste des attitudes des parents séparés qui nuisent aux enfants, de quelques exemples de partage du temps assortis de commentaires, de conseils pour les parents qui traversent une séparation, d'un questionnaire pour les parents afin qu'ils réévaluent leurs buts et d'une liste des attitudes préventives pour éduquer les enfants.

L'une des annexes comprend, mis en relief, le schéma synthèse illustrant la complexité des relations entre les facteurs qui ont une influence sur l'adaptation de l'enfant au divorce de ses parents de Francine Cyr et Geneviève Carobene tiré d'un collectif dirigé par Marie-Christine Saint-Jacques, travailleuse sociale, professeure et chercheure à l'Université

Laval. Ces annexes comprennent également des indicateurs du partage du temps et des responsabilités parentales, pour les intervenants qui évaluent ces situations.

C'est un ouvrage qui offre un guide nuancé aux professionnels de la famille ainsi qu'aux parents qui souhaitent réfléchir et être mieux outillés pour vivre cette transition familiale. Reposant sur des recherches universitaires, des études de cas minutieuses accumulées depuis 20 ans, des témoignages de collègues experts reconnus, une expérience personnelle bien intégrée, ces analyses nous amènent « au cœur du projet... l'amour des parents pour leurs enfants et la qualité de la relation avec eux » (p. 21).

Dès l'introduction, l'auteure fait une mise en garde : « Le parent qui opte pour cette formule se doit d'être aussi responsable que s'il assumait seul le bien-être de ses enfants tout en étant capable de partager sans crainte majeure cette responsabilité avec l'autre parent en alternance » (p. 22).

Impressionnant volume où s'allient l'intelligence et le cœur, la connaissance et l'art thérapeutique. Écrit dans une langue accessible, ce livre fort bien documenté est un outil de tout premier ordre pour ceux qui travaillent avec des familles qui se questionnent sur la garde partagée. Pour ceux qui la vivent, le cheminement de l'auteure est un baume pour les blessures du cœur et un repère dans les méandres affectifs et organisationnels qu'une telle situation suppose.

Descripteurs :

Garde conjointe des enfants
Joint custody of children

Introduction à l'intervention auprès des victimes d'actes criminels,

Piste de lecture

**de Jean Boudreau, Lise Poupart,
Katia Leroux et Arlène Gaudreault,
Association québécoise Plaidoyer-
Victimes, 2009, 240 pages.**

Résumé et commenté par
Isabelle Côté, t.s.

Introduction à l'intervention auprès des victimes d'actes criminels est la nouvelle édition revue et augmentée d'un volume paru en 1986 sous le titre *Guide d'intervention auprès des victimes d'actes criminels*. L'Association québécoise Plaidoyer-Victimes, éditeur de ce nouvel ouvrage, a bénéficié de la collaboration financière du ministère de la Justice du Québec pour sa réalisation. Nous nous empressons de souligner le travail colossal qu'a nécessité, sans aucun doute, la mise à jour des 20 dernières années d'évolution de la victimologie et des lois et des services destinés aux victimes québécoises. Les principaux auteurs, dont l'expertise est bien reconnue dans le domaine de la victimologie, et leurs collaborateurs peuvent se vanter d'avoir relevé le défi avec brio.

Ce livre se veut un outil de sensibilisation sur les besoins encore trop souvent méconnus des victimes et sur les modes d'intervention à privilégier pour leur venir en aide. Le contenu de ce volume est rigoureux, très pédagogique, clairement énoncé et bien soutenu par une facture hautement visuelle et attrayante. Dès l'introduction, les auteurs interpellent directement les connaissances des lecteurs par la rubrique *Le saviez-vous?* Celle-ci contient des informations précises sur les besoins des victimes d'actes criminels. Ce procédé est récurrent pour tous les thèmes examinés dans les 15 chapitres du volume.

Globalement, l'ouvrage se divise en deux grandes parties qui présentent le contexte puis les modes d'intervention et les interventions spécifiques. La première section est une sorte d'initiation du travail à réaliser auprès des victimes et rend compte des concepts de base et des préalables à l'intervention. Les chapitres 1 à 8 traitent, en effet, de la victimologie et de l'aide aux victimes, des réactions et des conséquences de la victimisation, des besoins des victimes, des compétences pour intervenir auprès des victimes, des paramètres de l'intervention et de l'importance du premier contact, de la relation d'aide, des victimes et du système judiciaire, et se terminent par des informations liées à l'accès aux services les plus appropriés pour les victimes.

La deuxième section, soit les chapitres 9 à 15, nous introduit d'emblée dans l'univers des divers problèmes sociaux auxquels sont confrontées les victimes et qui commandent des interventions spécifiques. Les auteurs présentent des problématiques telles que : la violence conjugale, les agressions sexuelles, la maltraitance des enfants, l'homicide, les aînés victimes, la violence au travail et de nouvelles formes de crime comme le vol d'identité ou la cyberintimidation.

Les chapitres sont relativement courts, cinq à quinze pages, et l'on y retrouve pour chacun un plan spécifiant les éléments abordés, des photos couleur symbolisant le propos et des encadrés faisant ressortir des textes, des schémas ou des organigrammes mettant en relief des points majeurs du texte. On retrouve également à la fin des chapitres un questionnaire (questions réponses) sur le contenu présenté, une brève conclusion et quelques références bibliographiques. Pour les chapitres de la deuxième section, problèmes sociaux et interventions spécifiques, les auteurs ont aussi introduit une liste de ressources qui ne comprend malheureusement pas les CSSS. La mention de cette organisation n'apparaît qu'une seule fois dans l'annexe 4. Est-ce un

***Intervention*, la revue de l'Ordre des travailleurs
sociaux et des thérapeutes conjugaux
et familiaux du Québec.
Numéro 132 (2010.1) : 129-130.**

oubli? Une méconnaissance des différents services disponibles aux victimes par le biais des CSSS?

Soulignons que cet ouvrage comprend aussi une conclusion générale, une bibliographie détaillée contenant des références récentes et quatre annexes très intéressantes. La première annexe, dans un format original et pratique porte sur l'évolution des lois et des services destinés aux victimes au Québec et au Canada; la seconde contient la déclaration canadienne de 2003 sur les principes fondamentaux de justice relatifs aux victimes de la criminalité; la troisième annexe est un glossaire qui contient la définition des nombreux termes employés tout au long du livre; la quatrième et dernière annexe est une médiagraphie exhaustive des sites Web utiles pour les victimes d'actes criminels et, nous nous permettons d'ajouter, pour les intervenants et les proches qui les accompagnent.

Ce guide peut se targuer d'être un ouvrage de base et de référence. Son propos est empreint de rigueur, bien vulgarisé et jamais aride. Il s'avère de consultation facile et les repères graphiques contribuent à stimuler l'intérêt du lecteur. Outre les étudiants du collégial dans le cadre des différentes techniques sociales ou encore ceux qui entreprennent leur formation universitaire (ex. : service social, criminologie, psychoéducation, etc.), les intervenants sociaux et le grand public conviendront rapidement de son utilité et de sa pertinence. À sa façon, cet outil de sensibilisation prête une voix aux victimes... Souhaitons maintenant qu'il ne faille pas attendre encore 20 ans pour sa mise à jour.

Descripteurs :

Victimes d'actes criminels
Victimes of crimes

Politique éditoriale

La revue *Intervention* est publiée deux fois par année par l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ). Elle est destinée tant aux intervenants, aux chercheurs, aux enseignants qu'aux étudiants en travail social et en thérapie conjugale et familiale. La revue est distribuée gratuitement aux membres de l'OTSTCFQ et il est possible de s'abonner ou d'en acquérir des exemplaires en faisant la demande par courriel à : <revue.intervention@otstcfq.org> ou par téléphone aux numéros 514 731-3925 ou sans frais 1 888 731-9420.

Son objectif est de contribuer à l'amélioration de la pratique et à l'avancement des connaissances dans les différents champs d'exercice professionnel des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux. Les articles publiés touchent des questions de fond sur les plans professionnel et scientifique, traitent de manière documentée de questions d'actualité importantes, mettent en évidence et font l'analyse de nouveaux modes de pratique et d'expériences novatrices intéressantes pour le développement des pratiques professionnelles.

Le comité de la revue *Intervention* a retenu un certain nombre de critères à partir desquels se fait l'évaluation des articles qui lui sont soumis.

Contenu :

Originalité, rigueur logique et méthodologique, actualité, respect de l'éthique, documentation adéquate, contribution au domaine du service social québécois.

Forme :

Clarté, cohérence, qualité de la langue écrite, style approprié au contenu de la revue et au sujet traité.

La revue *Intervention* accepte des articles inédits, lesquels sont publiés dans la langue originale. Les auteurs qui soumettent un texte s'engagent à ne pas le présenter ailleurs avant d'avoir reçu la décision du comité de la revue *Intervention*.

Les textes doivent être tapés à **double interligne 12 points** et compter **au maximum 35 000 caractères**

20 pages) pour un article de fond ou **un maximum 26 000 caractères** (15 pages) pour un **autre type d'article**, en incluant les notes et les références. L'auteur fera parvenir son texte par courriel à <revue.intervention@optsq.org>.

Ce courriel devra contenir deux fichiers distincts.

- Le texte comme tel; et
- une fiche personnelle de l'auteur comprenant les renseignements suivants : le nom de l'auteur, son adresse, ses numéros de téléphone et de télécopieur, son courriel, ainsi que son statut professionnel, c'est-à-dire son titre d'emploi ainsi que le nom et l'adresse de son employeur.

Les textes qui ne sont pas conformes à l'une de ces exigences seront retournés aux auteurs.

Tous les articles sont soumis de façon anonyme à **trois lecteurs** du comité de la revue qui en font une évaluation. Par la suite, la décision de publier ou de refuser un article est prise par le comité de la revue qui peut au besoin consulter des experts externes.

L'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec offre aux auteurs un exemplaire gratuit du numéro d'*Intervention* auquel ils ont contribué.

Pour obtenir d'autres informations ou pour soumettre un article, veuillez vous adresser au :

Coordonnateur de la revue *Intervention*
Ordre des travailleurs sociaux et des
thérapeutes conjugaux et familiaux
du Québec
255, boulevard Crémazie Est, bureau 520
Montréal (Québec) H2M 1M2
Téléphone : 514 731-3925, poste 228
Ligne sans frais : 1 888 731-9420
Télécopieur : 514 731-6785
Courriel : revue.intervention@otstcfq.org
Site Web : www.optsq.org

NB Un *Guide de rédaction* est disponible sur demande.

Intervention Journal is published twice a year by the *Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec* (OTSTCFQ). Its contents are of interest to professionals active in the various areas of social work, including field workers, researchers, and teachers as well as students in social work and couples and family therapy. It is distributed free of charge to members of the OTSTCFQ and is also available by subscription. Copies can be requested by email at <revue.intervention@otstcfq.org> or by calling 514 731-3925 or toll-free 1 888 731-9420.

This publication seeks to contribute to the ongoing improvement of professional practices and the advancement of knowledge in the various areas of practice involving social workers, and couples and family therapists. Its articles deal with fundamental professional and scientific matters, address major current issues with corroborating documentation, present and analyze new practice methods and innovative experiments of interest for the development of professional practices.

The evaluation of the articles submitted to the Editorial Committee is based on the following criteria:

Contents:

Originality, rigorous logical development and methodological approach, topicality, respect for ethics, adequate documentation, contribution to the field of social work in Québec.

Style:

Clarity, consistency, quality of the writing, style's suitability to the subject matter and the publication's overall contents.

Intervention accepts **original** articles in **French** and **English**. English articles are published in English. Authors submitting a manuscript agree to refrain from submitting it elsewhere before receiving the decision of *Intervention's* Editorial Committee.

All manuscripts submitted to *Intervention* must be typed **double-spaced in 12-point font** with a maximum of **35,000 characters** (20 pages) for a **lead article** or a **maximum of 26,000 characters**

(15 pages) for **other articles**, including notes and references. Authors must email their articles to <revue.intervention@optsq.org>.

This email must contain two separate files.

- The article per se and
- personal data on the author including the following: author's name, address, fax and telephone numbers as well as professional status, job title and employer's name and address.

Documents that fail to comply with these requirements will be automatically returned to the author.

All articles are submitted anonymously to **three readers** on the Journal's Editorial Committee who will determine their suitability for publication in *Intervention*. Thereafter, a decision as to whether or not to publish an article will be made by the Editorial Committee, which may consult outside experts, if required.

The OTSTCFQ offers contributing authors one complimentary copy of the issue of *Intervention* in which their article appeared.

For more information or to submit an article, please contact:

Intervention Journal Coordinator
Ordre des travailleurs sociaux et des
thérapeutes conjugaux et familiaux
du Québec
255 Cremazie Blvd. East, Suite 520
Montreal, Quebec H2M 1M2
Telephone: 514 731-3925, ext. 228
Toll-free: 1 888 731-9420
Fax: 514 731-6785
Email: revue.intervention@otstcfq.org
Web site: www.optsq.org

N.B. A guide to assist writers in preparing articles for *Intervention* is available upon request.

Appel de contributions

Revue *Intervention*

NUMÉRO 134 (2011.1)

« À travers les âges... les soins en fin de vie »

En avril 2010, la députée Francine Lalonde du Bloc Québécois, déposait le projet de loi C-384 – Loi modifiant le Code criminel (droit de mourir dignement), qui fut rejeté par une forte majorité le 29 avril 2010. Cette démarche s'inscrit en parallèle aux travaux parlementaires de la Commission spéciale de la santé et des services sociaux de l'Assemblée nationale du Québec sur le droit de mourir dans la dignité, commencés en février 2010. Dès la fin de l'été 2010, la Commission mènera une large consultation générale auprès de la population québécoise pour rédiger ensuite un document de réflexion. La couverture médiatique de ces événements a mis en évidence les positions polarisées de citoyens et citoyennes, d'organismes publics et parapublics et de groupes d'intérêt, liées aux réalités complexes et controversées qui entourent les soins en fin de vie. Ce débat a lieu également dans certains pays européens et chez nos voisins du Sud. Déjà, les Pays-Bas (2001), la Belgique (2002) et le Luxembourg (2009) ont adopté une loi permettant aux personnes en fin de vie et répondant à des critères spécifiques de mourir dignement avec l'aide d'un médecin¹. L'un de ces critères, et certainement le plus important, est la demande explicite du patient. Ces nouvelles réalités supposent une démarche éthique intense afin de guider les décisions juridiques, politiques et médicales les plus appropriées et les plus respectueuses des besoins des personnes en fin de vie.

Nous saisissons donc l'occasion d'explorer le sujet sous ces multiples facettes et invitons les travailleurs sociaux et les thérapeutes conjugaux et familiaux à soumettre d'ici le 31 janvier 2011 des articles pour le numéro 134. Ce numéro aura pour thème l'accompagnement des mourants et les soins en fin de vie.

La réflexion entourant les soins en fin de vie ou les soins nécessaires aux personnes mourantes touche directement la réalité du vieillissement des populations, mais également d'autres personnes. La maladie, la souffrance physique et morale et finalement la mort peuvent survenir à tous les âges de la vie, sans discrimination. Bien qu'inhérente à la vie, la mort, particulièrement dans nos sociétés occidentales, demeure encore aujourd'hui un sujet tabou, une source de malaise à laquelle les divers professionnels sont confrontés et souvent ambivalents. Dans le mémoire présenté à la Commission spéciale en février 2010, le Collège des médecins du Québec pose trois questions importantes, celles de l'intensité de soins, de l'euthanasie et du suicide assisté. Ces trois grands axes nous permettent d'élargir notre perspective (ou débat) autour des personnes présentant des « conditions chroniques complexes », qu'elles aient été acquises à la naissance ou au cours de la vie.

Chaque jour, des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux soutiennent enfants, adolescents, adultes et aînés lors de cette dernière étape de leur vie. Ils les accompagnent ainsi que leurs familles à travers les différentes options qui leur sont offertes : mourir à l'hôpital ou chez soi, dans un centre de soins palliatifs ou dans une maison consacrée aux soins de fin de vie? Comment accompagne-t-on les individus et les familles? Comment s'effectuent les soins et le travail dans les services de soins palliatifs? Quelles sont les approches et les thérapies utilisées? Existe-t-il des expériences novatrices? Comment le travail interdisciplinaire se réalise-t-il? Comment s'inscrivent les dimensions culturelles et spirituelles dans l'intervention offerte? Dans un contexte de pluralité ethnique, est-ce que la mort ou les soins en fin de vie sont vécus différemment?

En regard du débat sur l'euthanasie ou le suicide assisté, la société et les lois changent. Le contexte social et politique nous conduit à revoir les enjeux philosophiques et éthiques qui entourent l'euthanasie, tout en tenant compte des droits individuels et collectifs. La notion de choix est au cœur de ce périlleux débat, la notion d'aptitude, d'inaptitude et de consentement aussi. Qui décide et surtout qui décidera lorsque je ne serai plus en mesure de le faire...? Que fait-on de ceux et celles qui ne sont pas en mesure de décider, qui ont des maladies chroniques sans possibilité de guérison ou de ces personnes polyhandicapées ou multihandicapées ayant des incapacités cognitives et physiques sévères et permanentes? Comment s'effectue le processus de décision avec les néonatalogues et les équipes soignantes? Est-ce que le système de santé et ses ressources sont en mesure de répondre adéquatement aux besoins des personnes malades et d'offrir l'aide adéquate? Comment s'articule le soutien aux proches aidants? Ce ne sont que quelques questions parmi toutes celles qui s'inscrivent au cœur de nos pratiques et remettent en question nos valeurs personnelles et professionnelles.

Les questionnements que nous vous proposons sont loin de couvrir le thème entourant les soins en fin de vie. En tant que praticiennes et chercheurs, chercheuses, vous avez certainement votre angle et vos perspectives uniques. Nous vous invitons, à travers ce numéro thématique, à les partager avec nous.

Au plaisir de vous lire bientôt.

Louise Provost, t.s., et Isabelle Côté, t.s.
Pour le comité de la revue *Intervention*

DATE LIMITE POUR SOUMETTRE LES ARTICLES : LE 31 JANVIER 2011

Claude Larivière, t.s., coordonnateur

Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec
255, boulevard Crémazie Est, bureau 520
Montréal (Québec) H2M 1M2
Tél. : 514 731-3925, poste 228; sans frais 1 888 731-9420
Courriel : revue.intervention@otstcfq.org

Note
Francine Lalonde – Députée bloquiste de La Pointe-de-l'Île, Projet de loi C-384 – Pour le droit de mourir dignement, *Le Devoir*, 15 avril 2010.

Call for contributions *Intervention Journal* ISSUE NO. 134 (2011.1)

“Through the ages...end-of-life care”

In April 2010, Bloc Québécois MP Francine Lalonde tabled proposed Bill C-384 — a law amending the criminal code (right to die with dignity), which was rejected by a strong majority on April 29, 2010. This measure was concurrent with the parliamentary work of the Québec National Assembly’s Special Health and Social Services Commission on the right to die with dignity, whose work began in February 2010. By the end of the summer of 2010, the Commission will conduct extensive general consultations of Quebecers then draft a document for reflection. Media coverage of this issue has showcased the polarized positions of citizens, public and parapublic organizations and special interest groups on the complex and controversial realities surrounding end-of-life care. This debate is also being conducted in some European countries as well as by our neighbours to the south. Already, the Netherlands (2001), Belgium (2002) and Luxembourg (2009) have adopted a law allowing individuals in their final days and meeting specific criteria to die with dignity with the assistance of a physician¹. One of these criteria, and certainly the most important, involves a specific request from the patient. These new realities presuppose an intensive ethical approach making it possible to guide the most appropriate legal, political and medical decisions in a manner that best respects the needs of persons in their final stages of life.

We are making the most of this opportunity to explore the various facets involved in this issue, and invite social workers as well as marriage and family therapists to submit articles for publication in issue number 134. The theme of this issue will be accompaniment of the dying and end-of-life care.

The reflection process surrounding end-of-life care or the care required by dying persons is not only directly related to the realities of our aging population but to other persons as well. Disease, physical suffering and emotional distress, and ultimately death can occur at any age, without discrimination. While inherent to life, death, particularly in our western society, remains a taboo subject to this day — a source of unease with which various professionals are confronted, often giving rise to ambivalent feelings. In a memorandum presented to the Special Commission in February 2010, the Québec College of Physicians asked three important questions relating to the intensity of care, euthanasia, and assisted suicide. These three key axes allow us to broaden our perspective (or open up the debate) around persons with “complex chronic conditions, whether these existed at birth or developed during the course of a person’s life.

Every day, social workers and marriage and family therapists support children, teenagers, adults and seniors in their final stage of life. They accompany them and their families through various available options: dying at the hospital or at home, in a palliative care centre or a home dedicated to end-of-life care. How do you accompany individuals and their families? How is care dispensed and work carried out in palliative care units? What approaches and therapies are used? Are innovative experiments being carried out? How is interdisciplinary work conducted? How are cultural and spiritual dimensions addressed by the interventions offered? In a pluralistic ethnic context, are death or end-of-life care experienced differently?

With regards to euthanasia or assisted suicide, society and laws are changing. The social and political context requires us to review the philosophical and ethical stakes surrounding euthanasia in relation to individual and collective rights. The notion of choice is at the heart of this perilous debate, as are the notions of capacity, incapacity and consent. Who decides and, more importantly, who will decide when I am no longer able to do so for myself...? And what about those who are not capable of deciding, who have chronic illnesses without possibility of recovery or multi-handicapped persons with severe permanent cognitive and physical disabilities? How does the decision-making process unfold in the case of neonatologists and treatment teams? Can the health care system and its resources adequately meet the needs of sick persons and offer them adequate help? What form does support to their caregivers take? These are but a few of the many questions involving our practices as well as our personal and professional values.

The questioning process we propose can hardly cover the complete theme surrounding end-of-life care. As practitioners and researchers, you certainly have your own perspective and your own unique take on the issue. We invite you, through this thematic edition, to share them with us.

Looking forward to reading your contributions.

Louise Provost, S.W. and Isabelle Côté, S.W.
For the *Intervention Journal* Committee

DEADLINE FOR SUBMITTING ARTICLES: JANUARY 31, 2011

Claude Larivière, S.W., Coordinator

Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec
255 Cremazie Blvd. East, Suite 520
Montreal, Quebec H2M 1M2
Tel.: 514 731-3925, ext. 228; toll-free 1 888 731-9420
Email: revue.intervention@otstcfq.org

Note

Francine Lalonde – Bloc MP for La Pointe-de-l’Île, « Projet de loi C-384 - Pour le droit de mourir dignement », (Bill C-384 – For the right to die with dignity) *Le Devoir*, April 15, 2010.