

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

**LE GROUPE DE CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL COMME
MODALITÉ DE SUPERVISION D'INTERVENANTS :
QUELQUES REPÈRES CONCERNANT LES HABILITÉS
DU SUPERVISEUR**

ESSAI

PRÉSENTÉ

**COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL**

**PAR
DOMINIQUE ALLAIRE**

MARS 2011

RÉSUMÉ

Amorcé à l'automne 2007, cet essai vient clore un processus de formation à la maîtrise en travail social, qui inclut un stage réalisé entre septembre 2009 et avril 2010, dont voici la synthèse. D'abord, la problématique a dressé un portrait du changement des structures organisationnelles des services sociaux, plus spécifiquement celui du Centre de santé et de services sociaux d'Ahuntsic et Montréal-Nord (CSSSAMN), ainsi que de la complexité des problèmes sociaux. Les besoins des intervenants sociaux et la reconnaissance de ceux-ci, la pertinence de l'encadrement et l'offre organisationnelle de supervision et de groupes de codéveloppement ont été présentés, tout comme le rôle du superviseur dans ce contexte. Ensuite le cadre d'analyse, sous le couvert de l'interactionnisme symbolique, a dégagé et mis en lien les concepts de développement du pouvoir d'agir, de supervision de groupe et de groupe de codéveloppement professionnel, de savoir expérientiel et de réflexivité ainsi que celui de l'aide mutuelle. Les relations entre les différents acteurs (superviseur, client-présentateur et consultants-collègues) à l'intérieur d'un groupe de développement professionnel ont été démontrées. Puis la présentation du milieu, des objectifs, du déroulement du stage a été faite et les moyens utilisés pour recueillir des informations ont été expliqués. Par la suite, nous avons effectué la description des quatre différents groupes, composés de sept à neuf intervenants sociaux chacun, suivie de l'élaboration des constats généraux de l'expérience. Finalement, le rôle de superviseur a été analysé, en termes d'habiletés aidantes en lien avec les indicateurs favorables au processus de groupe de codéveloppement professionnel, afin de favoriser le développement du pouvoir d'agir, l'aide mutuelle et la réflexivité. En conclusion, il apparaît nécessaire de permettre aux intervenants de découvrir et de nommer le savoir acquis dans la pratique, de prendre du recul devant certaines situations et de reprendre du pouvoir dans ces choix cliniques et le groupe de codéveloppement professionnel semble offrir une réponse pertinente à cet effet. Il appert que le superviseur a le souci de préciser le cadre des

rencontres, de les animer en établissant à la fois un rapport égalitaire avec les participants et en suggérant des pistes à la réflexion collective. Le superviseur en groupe de codéveloppement, tout comme les autres participants, agit à titre de consultant-aidant, car l'aide mutuelle vient soutenir chacun des membres du groupe en favorisant ce terrain propice.

Mots-clés :

- Codéveloppement
- Superviseur de groupe
- Aide mutuelle
- Développement du pouvoir
- Réflexivité

REMERCIEMENTS

Au terme de cette démarche, une occasion privilégiée m'est réservée pour adresser de précieux remerciements.

D'abord, mon milieu de travail et de stage m'a permis de réaliser cette expérience en facilitant les conditions de sa réalisation. D'ailleurs, le contact ayant permis la rencontre avec monsieur Adrien Payette a été des plus apprécié. Merci à la générosité des intervenants qui m'ont permis de vivre avec eux et d'apprendre parmi eux en ayant participé aux groupes de supervision que je leur ai proposés. Merci aux collègues, Carole, Karine et Renée, pour tout leur soutien en cours de route.

Vient ensuite, le milieu universitaire, qui m'a accompagnée aux cours de ces quatre années. Certains professeurs ont nourri mon processus, d'autres ont poussé ma réflexion. Je tiens à remercier spécialement ma superviseure de stage, madame Suzanne Ménard, qui a alimenté mon processus d'apprentissage par de riches suggestions et m'a offert le réconfort nécessaire lors des moments d'incertitude. Madame Ginette Berteau, dans son rôle de directrice de stage et essai, a suscité chez moi le goût du dépassement, et ce, de par sa rigueur et son souci d'amélioration de cet écrit. Ses doutes, tout comme ses affirmations, m'ont permis de clarifier mes choix et l'orientation de cet essai. Pour ces raisons, je lui en suis reconnaissante.

Finalement, sans être de moindre importance, je tiens à remercier de tout cœur mes proches et amis, car mon entourage a fait une énorme différence pour m'aider à aller au bout de ce processus. Merci à Guy d'avoir cru en moi au cours de cette aventure parfois déroutante et d'avoir su prendre en charge certaines tâches pour me dégager du temps à cet investissement d'études de deuxième cycle. Merci à mes trois merveilleux enfants, Guillaume, Laurent et Zoé, pour leurs encouragements mais surtout pour leur présence, qui apporte continuellement équilibre et satisfaction à ma vie. Merci à ma mère car son accompagnement et son recul ont fait une différence significative dans cet exercice de rédaction.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
LISTE DES FIGURES	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Contexte social et travail social	3
1.1.1 Changement des structures organisationnelles des services sociaux	3
1.1.2 Services sociaux en Centres de santé et de services sociaux	6
1.2 Besoins d'encadrement des intervenants sociaux	8
1.3 Reconnaissance et pertinence de l'encadrement	11
1.4 Offre de supervision : une réponse aux besoins des intervenants sociaux	13
1.4.1 Objectifs organisationnels visés par la supervision	13
1.5 Rôle du conseiller clinique et supervision en groupe de codéveloppement : une réponse à la problématique	16
CHAPITRE 2 CADRE D'ANALYSE	19
2.1 Définitions et pertinence des concepts choisis	19
2.1.1 Interactionnisme symbolique	19
2.1.2 Développement du pouvoir d'agir	20
2.1.3 Supervision de groupe et groupe de codéveloppement professionnel	23
2.1.4 Savoir expérientiel et réflexivité	33

2.1.5 Travail social des groupes et aide mutuelle	35
2.2 Liens entre les concepts retenus	38
2.3 Rôle des différents acteurs à l'intérieur d'un groupe de développement	41
CHAPITRE 3 présentation de l'expérience de stage	46
3.1 Présentation du contexte et du milieu de stage	46
3.2 Objectifs de stage	47
3.3 Description de l'expérience et portrait des groupes	48
3.4 Déroulements du stage et d'une rencontre-type	50
3.5 Outils de collectes de données	51
3.6 Progression des groupes	54
3.6.1 Groupe numéro 1	54
3.6.2 Groupe numéro 2	56
3.6.3 Groupe numéro 3	57
3.6.4 Groupe numéro 4	58
3.7 Bilan global et constats généraux de l'expérience	60
CHAPITRE 4 ANALYSE CRITIQUE DES HABILITÉS AIDANTES ET DES PROCESSUS PERTINENTS À UNE SUPERVISION DE GROUPE DE CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL AUPRÈS D'INTERVENANTS PSYCHOSOCIAUX	63
4.1 Analyse du rôle de superviseur en lien avec les indicateurs favorables au processus de groupe de codéveloppement professionnel	63
4.1.1 Pour favoriser le développement du pouvoir d'agir	66
4.1.2 Pour favoriser l'aide mutuelle	72

4.1.3 Pour favoriser la réflexivité	76
4.2 Réponse à la question initiale : Quels sont les habiletés aidantes et les processus pertinents à une supervision de groupe auprès d'intervenants psychosociaux ? ...	80
CONCLUSION.....	82
BIBLIOGRAPHIE.....	85
Annexe 1 Schéma récapitulatif du cadre d'analyse	x
Annexe 2 Tableaux des objectifs	xi
Annexe 3 Grille d'auto-observation de la superviseure.....	xiv
Annexe 4 Grille d'auto-appréciation	xvi
Annexe 5 Grille d'évaluation des apports du processus	xvii
Annexe 6 Personnes ayant accordé un entretien.....	xix

LISTE DES FIGURES

Tableau I	Composition des groupes.....	49
-----------	------------------------------	----

LISTE DES ABRÉVIATIONS

CLSC	Centres locaux de services communautaires
CLSC	Centre local de services communautaires
CSSS	Centre de santé et de services sociaux
CSSS	Centres de santé et de services sociaux
CSSSAMN	Centre de santé et de services sociaux d'Ahuntsic et Montréal-Nord
DPA	Développement du pouvoir d'agir
DSM	Direction des services multidisciplinaires
MSSS	Ministère de la santé et des services sociaux
NGP	Nouvelle gestion publique
OPTSQ	Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec
PI	Plan d'intervention
RLS	Réseau local de santé
SIPPE	Services intégrés en périnatalité et à la petite enfance

INTRODUCTION

Je me suis inscrite aux études de maîtrise en travail social afin de réfléchir à la pratique que j'exerce depuis 1993. Prendre du recul, développer une analyse et augmenter mes connaissances sont au centre de mes préoccupations actuelles. De plus, un diplôme de deuxième cycle devenait essentiel à la poursuite de ma carrière dans le domaine, soit celui des tâches associées à un rôle conseil. J'ai donc élaboré un projet pour déposer ma candidature au profil stage et essai de la maîtrise en travail social où les dimensions de groupe, d'*empowerment* des parents et de compétences cliniques étaient centrales. Ce projet de stage initial s'est transformé et se situe maintenant à l'intérieur de ma trajectoire professionnelle où, depuis, j'ai eu l'opportunité d'obtenir un poste d'encadrement. En effet, en 2008, nous avons obtenu un des huit postes de conseillères cliniques cadres à la Direction des services multidisciplinaires (DSM) au sein d'un Centre de santé et de services sociaux (CSSS). Ainsi notre milieu de travail offre un nouveau contexte d'expérimentation que nous avons saisi comme une belle opportunité. C'est alors que nous avons développé un nouveau projet qui nous permettait de profiter d'une structure d'accompagnement riche et diversifiée avec une superviseure de stage et une directrice de stage et essai. Le stage s'est articulé autour de la supervision de groupe d'intervenants selon la modalité de codéveloppement professionnel, en y intégrant un cadre d'analyse fondé sur le développement du pouvoir d'agir, l'aide mutuelle et la réflexivité. Cette pratique de stage dans le domaine de la supervision m'a amenée vers cet essai où je répondrai à la question suivante : **Quels sont les habiletés aidantes et les processus pertinents à une supervision de groupe de codéveloppement professionnel auprès d'intervenants psychosociaux ?**

Puisque le stage s'est déroulé auprès de travailleurs sociaux, d'agents de relations humaines, d'intervenants spécialistes en réadaptation sociale, d'éducateurs et de psychoéducateurs, il sera mention d'intervenants, psychosociaux ou sociaux, de cliniciens et de praticiens. Le chapitre 1 présentera la problématique, soit le contexte

de pratique des travailleurs sociaux et les réponses à leurs besoins et à ceux des organisations en termes d'encadrement professionnel. Au chapitre 2, nous verrons le cadre d'analyse organisé à partir du paradigme interactionniste. La théorie du développement du pouvoir d'agir (*empowerment*), la supervision de groupe, le groupe de codéveloppement professionnel, les concepts du savoir expérientiel, de la réflexivité et de l'aide mutuelle seront définis et articulés entre eux. Quant au chapitre 3, il décrira l'expérience réalisée en stage selon le mode privilégié, celui du groupe de codéveloppement. Au chapitre 4, l'analyse critique du recours à cette modalité sera exposée afin de faire ressortir les habiletés aidantes. En conclusion, la formulation de pistes de recherche et d'enjeux concernant l'ensemble du processus livré dans cet essai sera proposée.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans cette partie, la problématique sera élaborée d'abord en décrivant les changements de structures des organisations et leur influence sur la nature du travail demandé aux intervenants. Ensuite, le contexte spécifique en Centre de santé et de services sociaux et les besoins des intervenants seront précisés. Ceci conduira à situer l'état actuel de l'encadrement professionnel donné aux intervenants. On retrouvera également les visées recherchées et comblées par la supervision de groupe. Le chapitre se terminera par le rôle du superviseur et la question d'essai.

1.1 Contexte social et travail social

1.1.1 Changement des structures organisationnelles des services sociaux

Au Québec, la pression populaire semble amener de plus en plus les décideurs à devoir s'assurer que les dépenses publiques soient encadrées par une administration serrée et étroite des fonds publics. Un vocabulaire s'est développé et on parle d'une logique d'efficacité, de reddition de comptes, d'indicateurs de performance, de cibles à atteindre, et ce, par chacun des établissements sous la responsabilité des Agences de santé et de services sociaux qui représentent le ministère québécois. À cet effet, Bourque (2009) relève les exigences de rendement et de productivité à court terme, les indicateurs quantitatifs de résultats, les ententes contractuelles contraignantes, les outils de contrôle et les pénalités financières en cas de non-respect. De façon similaire, Parazelli (2009 : 4) souligne qu'

un autre élément du contexte a trait aux diverses restructurations technocratiques des services sociaux et de santé, plus hiérarchisés et contrôlés à l'aide de l'informatique, et encadrés par des pratiques de gestion inspirées de l'entreprise privée (dont la nouvelle gestion publique), avec moins de ressources. Cette restructuration n'est pas sans affecter les conditions de travail dans le réseau de la santé et des

services sociaux; on constate déjà la dégradation et la démotivation chez les travailleurs sociaux.

Ce qui générerait une tension sur la responsabilité du gestionnaire de plus en plus imputable, sans par ailleurs bénéficier de toute la latitude et la marge de manœuvre nécessaires. Bourque (2009 : 162-163) explique les principes de la nouvelle gestion publique (NGP) comme étant orientés vers la « décentralisation, de visées de résultats, de rendement, d'accessibilité, de continuité accrue, de responsabilisation des prestataires de services ainsi que de satisfaction des « clients » mesurée ». Bourque (2009 : 163) poursuit en indiquant que « l'approche de l'excellence sur le plan de la livraison des services est définie par la NGP en fonction de critères d'efficience et d'une accentuation des formes de contrôle qui sont souvent en contradiction avec les critères de qualité de pratiques, voire de l'éthique professionnelle ». À cet environnement d'entente de gestion se cumulerait aussi un financement stagnant. En effet, les nouveaux mandats ne s'accompagnent pas nécessairement de nouvelles enveloppes budgétaires : on parle couramment de « faire plus avec moins ». Par ricochet, ceci semble engendrer une lourdeur de la tâche et de la charge de travail des intervenants œuvrant dans le réseau des services publics. De plus, cette recherche d'efficacité se traduit trop souvent par des variables quantitatives (par exemple, on veut connaître le nombre d'utilisateurs, de demandes, le temps d'attente, le délai de réponse, etc.) et une recherche de l'augmentation de l'accessibilité provoquant, comme effet collatéral, une compression de la créativité et un « terrain de jeu » réduit pour les travailleurs sociaux. Bien que le rapport intervenant-client, dans le « privé » d'une entrevue, reste empreint d'une grande autonomie et d'un espace à construire à travers la relation d'aide et l'alliance thérapeutique, la marge de manœuvre professionnelle devient de plus en plus minimale dans la forme, le contenant et le cadre. Ainsi le besoin d'espace clinique pour réfléchir apparaît comme une nécessité pour prévenir l'épuisement professionnel, diminuer les effets du traumatisme vicariant et encourager la rétention des intervenants, du moins dans la profession.

Ce contexte social actuel met également de plus en plus de l'avant les données probantes, fruit des recherches développées empiriquement. Parazelli (2009 : 5) note :

Parmi les éléments de contexte que l'on peut qualifier d'obstacles au renouvellement démocratique des pratiques est la multiplication de modèles d'intervention imposés par le haut que l'on appelle aussi « *best practices* » et qui délégitiment l'autonomie professionnelle des intervenants et celle des acteurs communautaires. Dans cette logique d'expertise et de hiérarchisation des savoirs, les contributions respectives de ces acteurs se réduisent la plupart du temps à l'application d'un programme.

De plus, Bourque (2009 : 164) rapporte la recherche de fidélité aux protocoles induite lorsque « le MSSS élabore longuement le principe de la standardisation des pratiques et des processus ». Le Ministère (cité par Bourque, 2009 : 164-165) souhaiterait ainsi une convergence « des pratiques avec des normes et des standards reconnus et applicables [...] et par le biais de l'adhésion à des protocoles ou lignes directrices fondés sur les données probantes ou les meilleures pratiques selon les consensus d'experts ». Le professionnel doit ainsi se référer aux résultats qui conviennent à de meilleures pratiques à exercer, aux gestes les plus porteurs, voire les moins risqués, efficaces dans les meilleurs délais et avec les potentiels de réussite. Ce contexte est décrit comme un climat empreint de pression, comportant une charge de travail lourde et nécessitant des adaptations. D'ailleurs, le cadre de référence sur l'encadrement professionnel du CLSC Montréal-Nord (1995) reconnaît comme condition souhaitable à la réalisation de ses visées, une obligation de mise à jour continue entraînée par l'implantation et la standardisation de nouveaux outils de travail à maîtriser. Selon nous, l'accent sur la spécialisation et la professionnalisation des intervenants, avec entre autres le projet de loi 21, entraîne un courant de surenchère du processus d'évaluation et d'utilisation d'outils standardisés et validés. Le travailleur social doit alors valoriser et faire entendre son besoin spécifique, voire des actes qui lui seraient réservés. Aux tendances lourdes vers l'harmonisation et le formatage de services et de programmes à cibles précises, s'est donc associée la promotion d'études supérieures pour la pratique de la relation d'aide.

1.1.2 Services sociaux en Centres de santé et de services sociaux

Le présent essai se construit à partir d'un stage qui s'est déroulé au Centre de santé et de services sociaux d'Achamps et Montréal-Nord (CSSSAMN) avec des membres de l'équipe Jeunes en difficulté, appelée « Enfance-Famille-Jeunesse », ou encore « Enfance-Jeunesse-Adulte », avant la création des Centres de santé et de services sociaux (CSSS) qui ont conduit à l'intégration des CLSC à ces nouvelles structures en 2005. Des restructurations majeures ont ébranlé la pratique et, par le fait même, déséquilibré certains intervenants dans leurs aspirations cliniques.

D'abord, l'arrivée des CSSS, il y a cinq ans, a repositionné des responsabilités en première ligne. Les CSSS sont des établissements du Réseau de la santé et des services sociaux et leur mise en place à Montréal s'est orchestrée entre juin 2004 et décembre 2005. La mission d'un CSSS combine les forces des centres locaux de services communautaires (CLSC), des centres d'hébergement de soins de longue durée et des hôpitaux à vocation communautaire. Le CSSS a un rôle central, soit de développer et d'animer le réseau local de santé et de services sociaux (RLS). De plus, chaque CSSS doit se doter d'un projet organisationnel et clinique pour répondre aux défis de l'approche populationnelle et à sa responsabilité majeure sur le plan de la santé publique (promotion, prévention et protection de la santé). Il faut donc arriver à se soucier autant des clients desservis directement que de ceux qui habitent sur le territoire. Finalement, chaque CSSS doit offrir une base commune de services généraux et spécialisés (prévention, évaluation, diagnostic, traitement, réadaptation, soutien et hébergement), des accès de première ligne pour assurer la prise en charge des usagers et faciliter leur cheminement au sein du système.

Ensuite, la lourdeur des problématiques rencontrées dans les CSSS est accentuée par le rétrécissement des responsabilités et mandats des Centres jeunesse, un collaborateur privilégié. En effet, la Loi de la Protection de la Jeunesse place, avec l'adoption du projet de loi 125 en juin 2006, les Centres jeunesse dans une réelle position de prestataire de services d'exception. Ce faisant, les Centres jeunesse, qui sont les délégués de la Direction de la Protection de la Jeunesse, tentent de réorienter

rapidement leur clientèle en première ligne, dès que la compromission du développement et de la sécurité de l'enfant est éliminée, et ce, selon des paramètres légaux très restrictifs. Il s'ensuit des références et des transferts personnalisés en CSSS, un mandat élargi de placement en contexte volontaire, de l'intervention de crise dans les familles (programme CAFE, soit Crise-Adolescent-Famille-Enfance), des services de réadaptation à développer, des programmes spécifiques, tels que ceux s'adressant à la problématique de la négligence. Ce contexte engendre un nouveau cadre de pratique pour les travailleurs sociaux et fait vivre occasionnellement des conflits de valeurs professionnelles.

De plus, les orientations ministérielles se sont développées avec la définition des mandats du programme « Jeunes en difficulté » par le Ministère de la Santé et des Services sociaux, et ce, dans un document-cadre pour 2007-2012. Chacune de ces orientations représente des subdivisions de différents champs de pratique précis et provoque un morcellement des intervenants en plusieurs sous-équipes de plus en plus spécialisées et pointues. Ces domaines, dans lesquels les intervenants des anciens CLSC devenus CSSS doivent maintenant naviguer, représentent un changement majeur et des expertises sont à développer. De plus en plus, ces professionnels doivent jauger une gestion de risques et de vulnérabilité chez leur clientèle. Parallèlement, des doubles messages semblent être envoyés aux intervenants sociaux du programme Jeunes en difficulté. On leur demande à la fois une intervention de nature de gestion/contrôle du risque social et à la fois de l'ordre de l'accompagnement et du respect du rythme du client. D'une part, on les incite à jouer du côté de la prévention/promotion et, d'autre part, du côté du traitement/thérapie. Suite à son évaluation, le professionnel doit compléter un plan d'intervention (PI). Cet outil clinique permet d'offrir des balises au suivi et aux épisodes de services, en fixant les engagements nécessaires de tous les acteurs en présence et, ultimement, de s'assurer d'un moment de rétroaction quant à la justesse de l'offre de service proposé, arrimé ou non à une lecture réaliste et partagée des besoins, objectifs, moyens et délais ainsi que de la contribution au changement. Reconnaître la compétence et le savoir liés au vécu des clients, leur remettre du pouvoir, partager la responsabilité de définir les priorités d'action et de

changement ne sont-elles pas des actions au cœur des valeurs du travail social ? Plusieurs travailleurs sociaux voient souvent l'obligation du plan d'intervention au dossier comme une contrainte administrative. La résistance des travailleurs sociaux à écrire des plans d'intervention et à clarifier ce « contrat » avec la clientèle mériterait, en soi, une analyse puisqu'elle définit, en partie, l'identité de ce groupe d'intervenants pour lesquels l'écrit semble souvent ardu, grimaçant, repoussant. Ce PI évoque, pour certains intervenants rencontrés, une lourdeur concernant leur engagement professionnel à devoir prendre tous les moyens nécessaires mis à leur disposition pour venir en aide à la clientèle.

Avec le déploiement parallèle de corridors de services et de guichets d'accès unique, certains travailleurs sociaux considéreraient que des silos ont été créés. Le client doit se trouver dans le programme représentant la majeure de son problème ou, encore, selon la présentation la plus éloquente de ses symptômes! Cette réforme veut permettre de classer « le bon client au bon moment au bon endroit! ». Filiatrault (2010) relève toutefois de beaux succès réalisés lors de la transformation d'une direction Famille-Enfance-Jeunesse d'un CSSS, réussite étant liée à l'association des forces positives de chacun des partenaires et à la communication entre tous les niveaux impliqués dans le changement. Or, tout ce contexte de réorganisation, ajouté à la complexité des problèmes sociaux dans l'intervention jeunesse en CSSS auprès des enfants, des jeunes et de leur famille, amène les intervenants à requérir du soutien et de la formation spécifique. Cette réponse doit être une offre concrète et utile.

1.2 Besoins d'encadrement des intervenants sociaux

Devant la lourdeur des problématiques et des changements dans le réseau des services sociaux, tant sur les plans de la structure, du mandat que de la pratique des travailleurs sociaux, certains intervenants œuvrant dans les services sociaux publics sont bouleversés. Ils sont habités par un sentiment d'impuissance et de solitude. Ces sentiments peuvent apparaître comme une conséquence du manque d'espace de collectivisation des difficultés vécues ainsi que du manque d'occasions de mettre en commun les réalités expérimentées par chacun d'eux. Leblond (OPTSQ) écrivait, dans

le préambule du *Manuel à l'usage des membres de la Politique de formation continue* (2007 : 4) :

À une époque où les problématiques individuelles et familiales ne cessent de se complexifier, dans un monde où les valeurs fondamentales de notre société sont remises en question, dans un système où l'approche multidisciplinaire exige une base identitaire professionnelle de plus en plus solide ainsi que des compétences de plus en plus pointues, la pratique du travail social et de la thérapie conjugale et familiale nécessite une mise à jour permanente des connaissances.

Ainsi, si l'intervenant demeure coupé du partage, de la normalisation et de la généralisation des limites de son intervention, il peut douter de lui-même en remettant en question ses compétences d'aidant.

On doit considérer sérieusement les besoins de ces intervenants. Les absences au travail pour cause de maladie mentale seraient possiblement parmi les éléments évocateurs de la nécessité de questionner la qualité de vie au travail et le soutien offert en milieu de travail. Le *Guide sur le traumatisme vicariant* (Richardson, 2001) rapporte l'importance de l'impact des maladies associées au stress (dépression, pathologies cardiovasculaires) et le coût que cela représente sur le plan humain et financier (absence du travail).

Selon Saakvitne et Pearlman (1996, cités par Richardson, 2001), l'impact, l'effet subtil, cumulatif et permanent au plan émotif, physique, moral et comportemental qu'entraîne, au bout d'un certain temps, la condition de côtoyer, de recevoir, d'accueillir, au jour le jour, la souffrance des clientèles rencontrées nécessite des réponses organisationnelles. Les effets de ce traumatisme vicariant liés au travail comprennent « le manque de motivation, l'insatisfaction, l'apathie, un sentiment de ne pas être apprécié, des conflits entre collègues et des erreurs de jugement » (Richardson, 2001 : 67-68). Richardson (2001), citant Epstein et Silvern (1990), explique que l'épuisement professionnel peut être causé par le stress associé aux conflits de rôle ou ceux présents au travail, au manque de soutien, à la surcharge, au manque de clarté quant au sens et à l'implication aux changements.

Richardson (2001 : 69) spécifie « que le sentiment d'accomplissement personnel est maximisé lorsque les employées sont soutenues dans la résolution de problèmes et la prise de décisions concernant une résidente ou une cliente ». De plus, il semble que le développement professionnel passe par une place identitaire forte dans cet univers où différentes professions d'aide se rencontrent, voire une certaine confrontation en équipe interdisciplinaire. Tout ce contexte de pratique amène à considérer de plus en plus l'importance d'une prise de parole et, par ricochet, une prise de pouvoir des différents acteurs.

Par ailleurs, le sens commun engendre souvent une perception à l'effet que les intervenants sociaux écrivent peu et ont parfois de la difficulté à nommer leur pratique et l'efficacité de celle-ci et aussi à reconnaître la richesse de leur savoir expérientiel (savoir d'action), la spécificité de leurs apports. Est-ce un préjugé ou un stéréotype fondé et réel ? La véracité ou la fausseté de ces propos mériterait d'être documentée. Lors de discussions de cas, la mise en mots de l'argumentaire de leurs hypothèses cliniques ou de leurs impressions professionnelles n'est pas toujours soutenue par le recours à un cadre théorique. Ce n'est pas qu'à la blague qu'on entend des praticiens faire plutôt référence « à leur gros bon sens » et craindre d'être directif en permettant l'accès des clients à des avis éclairés de leur part. La reconnaissance de sa valeur à titre de professionnel expert de processus, tel que celui de la relation d'aide ou encore du changement, reste à développer et un discours réflexif la favorise.

Ainsi, il ne fait pas de doute que le rôle propre à l'intervenant psychosocial génère des besoins de supervision. Le document du CLSC Ahuntsic (1995 : 15) décrivait d'ailleurs que :

Souvent les intervenants psychosociaux peuvent donner l'impression d'être de « grands demandeurs » de supervision clinique. Si tel est le cas, c'est en raison de l'essence même de leur travail. [...] Cette profession exige un investissement émotif très important. L'intervenant, nous le savons, détient en tant que personne son premier outil de travail. [...] Alfred Kaduchin, à ce sujet, écrivait : « Le flux de réserves émotives est à sens unique du travailleur au client et peut mener à l'exténuation émotive du travailleur ».

La citation suivante du document du CLSC Ahuntsic (Bourdon, 1995 : 31) met en relief la reconnaissance que l'employeur fait du besoin légitime et fondé que l'intervenant ait cet espace pour déposer la charge émotionnelle que représente la relation d'aide.

Les besoins en ce sens ne vont que s'accroître compte tenu des nouveaux mandats, du virage ambulatoire, des problématiques particulières, etc. [...]

C'est l'ensemble des moyens de supervision que nous avons décrit en début de rapport qui va créer une synergie permettant de donner à l'établissement un contrôle de la qualité des pratiques et des services offerts à la clientèle, tout en assurant aux divers employés une supervision adéquate et supportante.

Doré (2005 : 5) conçoit que :

la relation d'aide est un métier où on ne peut pas être seul. Comme l'intervenant fait partie intégrante du système d'intervention, il importe qu'il se crée un espace à lui, qu'il s'occupe de lui-même. La supervision et la consultation sont des activités professionnelles susceptibles d'offrir cet espace à l'intervenant.

Ainsi, les intervenants ont besoin qu'on les soutienne et qu'on voit à leur développement continu.

1.3 Reconnaissance et pertinence de l'encadrement

Le soutien professionnel a longtemps été évacué au Québec et l'absence de supervision est encore présente dans plusieurs milieux. En effet, le fait de reconnaître la pertinence d'offrir précisément un espace de supervision aux intervenants est rare. Lemay (2006) souligne que les intervenants s'allient pour répondre et s'ajuster aux besoins multiples, aux nouvelles réalités et à la complexité des problèmes. Elle poursuit en notant le peu d'espace dans leur milieu de travail pour évaluer et apprécier leur intervention. Une chronologie présente ici le développement concret de l'offre de supervision.

Premièrement, lorsqu'on interroge les intervenants sociaux sur leurs besoins, ils identifient celui d'avoir accès à une forme de supervision. Les modalités privilégiées

les plus fréquemment exprimées, lors d'un sondage réalisé en 1994 (CLSC Montréal-Nord, 1995) auprès des intervenants sociaux du CLSC Montréal-Nord des secteurs de services « Jeunesse et Petite enfance et adultes », sont la supervision individuelle, la consultation et la consultation en groupe de pairs. En 2002, dans le document de travail du Regroupement des CLSC de la région de Montréal (page 18), selon les données recueillies auprès de 25 CLSC lors d'un sondage compilé en mars 2001, on note qu'« il y avait 11,4 équivalents temps complet en supervision clinique dans les CLSC de l'île et 11,8 équivalents temps complet en consultation clinique ». Malgré le fait que ce sondage dénote le peu de ressources investies dans ce sens, des opportunités nouvelles sont à saisir car la conjoncture actuelle amène aussi des éléments favorables.

Deuxièmement, il faut attendre jusqu'en 2007 pour que le besoin de formation continue soit balisé et exigé par l'Ordre des travailleurs sociaux du Québec, dans la *Politique de formation continue*. Dans cette politique, deux des activités de la catégorie participation, c'est-à-dire qui suppose un engagement actif du travailleur social, sont : la supervision à titre de supervisé et la participation à un groupe de codéveloppement professionnel. Cette institution considère donc que le travailleur social est responsable de poursuivre sa formation postuniversitaire mais également que la supervision de groupe est une modalité reconnue comme pertinente.

Troisièmement, la même année, on retrouve la reconnaissance de l'importance de l'encadrement dans les orientations ministérielles 2007-2012 du Programme-services Jeunes en difficulté. En effet, l'offre de services de ce programme donne des indicateurs ou critères, dont certains visent l'atteinte de la qualité. Il ressort clairement de ce document que la qualité de la prestation de services offerts est reconnue comme assurée, entre autres, par l'accès pour les intervenants à l'encadrement et à la supervision. De plus, deux documents se rapportant aux services intégrés en périnatalité et à la petite enfance (SIPPE, 2010) reconnaissent la nécessité d'offrir de la supervision aux intervenants afin d'être à leur écoute et de leur apporter du soutien.

La recension des écrits permet de faire ressortir le souhait d'avoir accès à de la supervision dans plusieurs instances. Bourque (2009 : 166), s'inspirant du rapport d'un sondage de l'OPTSQ (Larivière, 2007), souligne un fait important concernant les intervenants :

lorsque le CSSS ne répond pas à leur attente, ils développent des formules alternatives pour éviter les difficultés reliées à l'inexpérience, résoudre des cas complexes et éviter l'épuisement professionnel. Il peut s'agir de comité de pairs, de groupe de codéveloppement, d'échanges cliniques, d'entraide spontanée, ces moyens illustrant, selon Larivière (2007), la débrouillardise sociale.

Larivière (2007, cité dans Bourque, 2009 :169) « constate par ailleurs que la solution alternative d'introduire des conseillers cliniques ayant une formation en travail social ne semble pas suffisamment généralisée ». Par ailleurs, différents milieux favorisent le recours à la supervision et à la concertation. Il apparaît donc qu'il y a eu un espace entre le moment où le besoin a été nommé par les intervenants et où celui-ci commence à être entendu et reconnu comme valide et justifié par les autorités. Or cette reconnaissance coïncide avec l'alourdissement des tâches et le souci de vérifier le nombre et la qualité des actes réalisés par les professionnels.

1.4 Offre de supervision : une réponse aux besoins des intervenants sociaux

1.4.1 Objectifs organisationnels visés par la supervision

Les objectifs organisationnels visés par la supervision sont d'offrir du soutien aux intervenants et de favoriser l'identité professionnelle, d'assurer une qualité des services à travers la complexité et l'interdisciplinarité et de développer les compétences. Cette réponse aux besoins exprimés par les intervenants repose donc sur des raisons organisationnelles d'offrir de l'encadrement sous forme de supervision et, parfois, plus spécifiquement de supervision de groupe. Trois documents de certains des établissements fondateurs du CSSSAMN seront examinés et brièvement analysés. Ces documents présentent sensiblement le même contenu que ceux de milieux comparables (CLSC Saint-Léonard, 2002; CSSS de Saint-Léonard et Saint-Michel, 2006; CSSS Lucille-Teasdale, 2008; CLSC Rivière-des-Prairies, 2000). Le

regroupement en trois objectifs centraux entourant la supervision offerte par les établissements publics est présenté ainsi, soit permettre un soutien dans le milieu de travail et une appartenance envers sa profession et son milieu, viser une qualité dans la prestation de services psychosociaux complexes nécessitant le jumelage d'expertises et accroître la compétence professionnelle.

Le Regroupement des CLSC de Montréal, dans son document de travail *La pratique psychosociale en CLSC : vers l'établissement des normes professionnelles communes* (2002), estime que l'encadrement peut permettre l'amélioration de la qualité du service à la clientèle, le rehaussement des compétences et l'apprentissage de connaissances. Ce document rapporte également que la supervision et la consultation, selon le *Guide pour la pratique professionnelle des travailleurs sociaux exerçant en CLSC et en milieu scolaire* (OPTSQ, 1997), favorisent, de par l'accès et la disponibilité au soutien, une mise à niveau de l'identité professionnelle et des modes d'intervention, une pérennité de la qualité, une prévention de l'isolement pouvant conduire à l'épuisement et donc, une meilleure adéquation à l'interdisciplinarité.

De plus, on retrouve les mêmes visées dans le *Cadre de référence sur l'encadrement professionnel* du CLSC Montréal-Nord (1995), un des sept établissements fusionnés lors de la formation du CSSSAMN. Ainsi, dans ce cadre de référence, l'établissement fait ressortir sa préoccupation d'offrir des services accessibles, adéquats et de qualité à sa clientèle. Ce document veut également reconfirmer le besoin d'accès au soutien mutuel pour permettre la satisfaction du travail accompli chez le personnel. Cet environnement de travail a fait la promotion d'un cadre d'apprentissage favorisant le rapprochement de l'expérience et de l'expertise, l'autonomie professionnelle et le développement des compétences. La supervision professionnelle, selon ce cadre de référence, a ainsi comme buts de consolider l'identité professionnelle, d'offrir un environnement soutenant, de maintenir les standards de pratique et d'offrir des services de qualité. De manière à favoriser la relation de confiance, le type de supervision souhaité permet l'apprentissage des connaissances, le développement d'habiletés et d'attitudes,

l'intégration de la théorie à la pratique et la mise en valeur des forces, compétences et styles. Elle nourrit la réflexion, le partage d'expériences et génère de l'énergie. À part les niveaux formatifs et administratifs, elle se veut soutenante, offrant de l'aide et des conseils pour la prise de décision et la gestion du stress, brisant l'isolement, favorisant l'entraide et prévenant l'épuisement. Selon ce cadre de référence, la supervision professionnelle des travailleurs sociaux inclut une exposition à une variété de situations et comporte des mécanismes et attitudes permettant d'avoir du recul, de ventiler, d'exprimer et de stimuler autonomie et créativité.

Un document semblable a été écrit dans l'autre CLSC fondateur du CSSSAMN, soit celui d'Ahuntsic. Ce document, intitulé *Le concept de supervision au CLSC Ahuntsic. Analyse et recommandations* (Bourdon, 1995), renforce le rôle de la supervision en tant que modalité de soutien mais également comme ayant des fonctions pédagogiques et administratives. Ce document (Bourdon, 1995 : 9-10) définit la supervision comme un « processus continu qui a pour but d'accroître la qualité des services et de favoriser le développement professionnel » et « vise à maintenir les standards de pratique (expertise), améliorer le service à la population tout en assurant un fonctionnement satisfaisant des employés dans un environnement positif ». Selon le document du CLSC Ahuntsic (1995), la supervision est également une modalité que se donne un établissement pour contrôler la qualité des services.

Le CLSC Rivière-des-Prairies (Laurin, 2000 : 1) rapporte que les études confirment que l'encadrement professionnel permet de prévenir l'épuisement professionnel et il cite le CLSC Longueuil-Ouest : « La littérature professionnelle sur le *burn-out* démontre que l'incidence peut être réduite si des mesures de support appropriées, telle la supervision professionnelle, sont disponibles aux intervenants ». Pour sa part, Moreau (2006) relate comment un organisme communautaire ayant parmi ses objectifs de prévenir l'épuisement de ses intervenants avait choisi d'investir dans la supervision de groupe, en s'appuyant sur des auteurs (Vanier et Fortin, 1996) qui reconnaissent également la supervision de groupe à titre de mesures positives.

Ces différents documents mettent clairement en relief qu'au-delà du soutien à offrir à son personnel, un établissement a une responsabilité, une imputabilité de garantir des services de qualité à la clientèle. En effet, ceux-ci requièrent de plus en plus le recours à l'interdisciplinarité, de par le contexte complexe des problématiques rencontrées. La supervision peut ainsi figurer comme un certain filet de sécurité. La congruence entre les objectifs que vise la supervision et l'impact ressenti chez les intervenants rencontrés lors du stage seront examinés plus loin dans cet essai. De plus, offrir un processus favorisant l'identité professionnelle et le sentiment de compétence rejoint les préoccupations du stage réalisé.

1.5 Rôle du conseiller clinique et supervision en groupe de codéveloppement : une réponse à la problématique

À titre de conseiller clinique, la supervision individuelle et de groupe font partie des modalités disponibles pour accomplir les tâches attendues, venant ainsi préciser le contexte de l'emploi occupé et du stage réalisé. En effet, la fonction de conseiller clinique implique un rôle-conseil relié à différentes interventions. Ces activités sont regroupées en termes d'encadrement clinique direct et indirect. D'ailleurs, la DSM du CSSSAMN (2007 : 3) a défini le rôle conseil de la façon suivante :

Ce rôle consiste non pas à « gérer » mais à aider, soutenir, orienter, encadrer, recommander ou innover. Le conseiller s'appuie sur ses connaissances et son expertise pour offrir aide et conseil et exercer son pouvoir d'influence à l'intérieur de l'organisation des soins et services. Il va sans dire que le rôle-conseil ne peut s'exercer sans l'établissement d'une relation de confiance tant avec le gestionnaire qu'avec les professionnels des différents programmes du CSSSAMN. Les rôles « expertise et facilitation » font partie intégrante du rôle-conseil assumé par le conseiller.

Afin de réaliser les objectifs demandés au conseiller clinique, l'état des connaissances et l'accès à des formations pratiques semblent restreints quant aux façons de procéder pour rejoindre en supervision les différents besoins des intervenants sociaux. Abordant la supervision de groupe, Villeneuve et Berteau (2008 : 118), citant différents auteurs, notent que :

Cette modalité de supervision a, jusqu'à présent, peu retenu l'attention des chercheurs [...]. S'ajoute à ce portrait l'absence de cadre théorique

spécifique. Ce qui a pour conséquence que les pratiques de supervision de groupe reposent bien souvent sur des approches intuitives et de bon sens. La supervision de groupe et ses modalités demeurent par conséquent mal comprises et mal exploitées (Prieto, 1996).

Lecomte (2002 : 4) rapporte que « malgré la reconnaissance de plus en plus marquée de la complexité intersubjective et du rôle central de la supervision clinique, à peine 10 % des superviseurs en exercice ont reçu une formation à la supervision ». Or ce besoin de raffiner des outils de supervision clinique de groupe semble présent et Villeneuve et Berteau (2008 : 118) notent que « depuis 2004, au Québec, un regain d'intérêt se manifeste au sujet de la supervision de groupe ». La supervision de groupe apparaît donc comme une modalité de plus en plus intéressante pour permettre les apprentissages et favoriser la compétence professionnelle des travailleurs sociaux. De plus, le groupe accentue la solidarité, l'entraide et la coopération. Ainsi des travailleurs sociaux ayant accès à une supervision de groupe maximiseraient les potentialités d'offrir des services de qualité.

Les différents éléments identifiés précédemment amènent à explorer la supervision de groupe et, de façon critique, les modalités d'application du groupe de codéveloppement professionnel de Payette et Champagne (1997) comme stratégie transférée du domaine de la gestion à celui de l'intervention psychosociale. En effet, les groupes de codéveloppement professionnel semblent de plus en plus populaires auprès des professionnels des services sociaux. Cette modalité, dont le processus se déroule en suivant des étapes de consultation, offre l'opportunité aux intervenants d'être à la fois aidants et aidés. Quant à l'angle choisi, il a semblé intéressant de s'attarder à décrire et à analyser les habiletés utilisées par la superviseuse de groupe et ce, en favorisant spécifiquement celles qui ont été aidantes pour les participants. Il peut ainsi s'avérer utile de proposer aux superviseurs l'expérience de stage sous une forme qui les outille dans leur rôle. En effet, offrir des repères aux superviseurs est privilégié, car ceux-ci ont la responsabilité d'orienter et de diriger la démarche de groupe. La question retenue pour l'essai est donc la suivante : **Quels sont les habiletés aidantes et les processus pertinents à une supervision de groupe de codéveloppement professionnel auprès d'intervenants psychosociaux ?** Le

chapitre suivant viendra décrire le cadre d'analyse en développant chacun des éléments théoriques soutenant cette expérience.

CHAPITRE 2

CADRE D'ANALYSE

Le cadre d'analyse de cet essai se situe à l'intérieur de l'école théorique de l'interactionnisme symbolique. Il s'appuie également sur le développement du pouvoir d'agir (*empowerment*), la supervision de groupe et le groupe de codéveloppement professionnel, le savoir expérientiel, la réflexivité et le travail social des groupes impliquant l'aide mutuelle. La signification et la pertinence de chacun de ces éléments en rapport avec l'objet de cet essai seront exposées puis leurs liens seront démontrés.

2.1 Définitions et pertinence des concepts choisis

2.1.1 *Interactionnisme symbolique*

À titre de paradigme, l'interactionnisme symbolique consiste à « considérer les situations étudiées comme le résultat des interactions [décrites comme des situations de face à face où les individus impliqués s'influencent directement] entre l'ensemble des protagonistes » (Quivy et Campenhoudt, 2006 : 91). Puisque la modalité de supervision privilégiée est celle du groupe, il semble indissociable de recourir au paradigme mettant en relief les interrelations entre les intervenants comme source d'apprentissage et de formation. De plus, l'interactionnisme apparaît intéressant comme cadre, puisque l'analyse portera également sur le rapport entre le superviseur et les participants des différents groupes. En effet, la théorie de l'interactionnisme symbolique est utile pour évaluer la relation du superviseur avec les participants mais aussi la relation entre les participants, et ce, dans la promotion de la mise en mots de l'expérientiel et des connaissances par la déconstruction et la reconstruction de la pratique professionnelle. Pour ce faire, il s'avère logique d'exploiter les notions de sens, c'est-à-dire cette façon de s'approprier du « signifiant » pour soi et du « signifié » pour les autres, soit les participants et l'animateur-superviseur.

2.1.2 Développement du pouvoir d'agir

Une définition intéressante pour délimiter le processus d'*empowerment* est celle de Le Bossé (2007). Ayant renommé l'*empowerment* comme le développement du pouvoir d'agir (DPA), Le Bossé (2007 : 1) décrit ce concept comme une « capacité concrète des personnes (individuellement ou collectivement) d'exercer un plus grand contrôle sur ce qui est important pour elles, leurs proches ou la collectivité à laquelle elles s'identifient ». Pour ce chercheur (2007), **cinq composantes** sont inhérentes au développement du pouvoir d'agir :

- 1) La prise en compte des conditions structurelles et individuelles du changement social : les paramètres socio-politico-économiques sont alors conjugués à ceux de la personne et sont à considérer dans l'évaluation de la situation.
- 2) L'acteur en contexte : l'individu est pris dans sa globalité et il ne faut pas nier l'ensemble des sphères ou personnes touchées ainsi que la situation avant, pendant et après un changement, un passage dans leur vie.
- 3) La prise en compte du contexte d'intervention : les enjeux du milieu, de l'environnement, de l'organisme ou de l'établissement, les règles du programme, les cadres légaux, les règlements déontologiques font partie des facteurs à ne pas occulter.
- 4) La définition du changement par la personne concernée : il s'agit de positionner de façon formelle l'individu au cœur de l'orientation du changement souhaité, de l'accompagner dans un processus authentique de prise de décision et de choix éclairé, de le situer au cœur de sa démarche en s'assurant de l'accès aux moyens nécessaires à cette réalisation.
- 5) L'action conscientisante : étape cruciale qui consiste en la reconnaissance de sa contribution au changement. Elle est réalisée à travers l'attribution des compétences et des actions ayant permis des résultats réels et une différence manifeste et observable.

Le développement du pouvoir d'agir est à la base des valeurs et des principes choisis concernant le type de supervision avancé dans cet essai. Pour Le Bossé (2007),

le changement important de posture professionnelle (identité, représentation de la compétence, registre d'habiletés), mais aussi le côté unique de chaque situation, permettent à l'intervenant de cocréer à chaque fois une nouvelle réponse pour chaque besoin spécifique. Son hypothèse est partagée quant à la possibilité de transfert du développement du pouvoir d'agir des intervenants vécu en supervision à celui de leur rapport avec les clients. La qualité du professionnel devient fondée sur la possibilité de remettre en question, de douter, d'interroger, de permettre à la confiance de se développer. Finalement, Le Bossé (2007) repositionne de façon intéressante le client-consommateur-négociateur qui reconfigure ainsi le rapport de pouvoir avec les prestataires de services. En ce sens, Le Bossé et Vallerie (2005 :18) appellent à « constater la possibilité de négocier des marges de manœuvre [...] et d'élargir le champ des possibles » et Le Bossé (2007 : 7) poursuit en proposant de :

s'appuyer sur les forces des personnes. Bien sûr, le dépassement de l'obstacle qui se présente ici et maintenant entre la situation actuelle et celle que l'on veut obtenir nécessitera parfois d'acquérir certaines habiletés, de modifier certaines habitudes et même éventuellement de dépasser certains blocages personnels. [...] que de défis à relever. [...] Un défi n'est rien d'autre qu'un désir de l'acteur concerné de produire un changement précis sur un aspect de sa réalité. [...] défi est librement prédéterminé.

Le temps, la validation et la conscientisation sont vraisemblablement des clés majeures à l'*empowerment* et à l'acquisition de ressources. Dans cette optique, lors de l'accompagnement dans les supervisions individuelles et de groupe, ce souci de travailler à un double niveau fait émerger, chez l'intervenant, la participation de son client à la définition du problème et à la recherche de pistes de solutions. Lors de la supervision de groupe, il apparaît souhaitable d'amener l'intervenant à parler de son pouvoir, de celui des clients, des institutions. Faire confiance aux forces des clients, accepter parfois son impuissance devant certains risques, parce qu'on doit ou qu'on favorise de laisser aux clients la possibilité de faire des choix qu'on juge plus ou moins pertinents, sont autant d'occasions d'expérimenter le processus réciproque d'*empowerment*. Le Bossé, Bilodeau et Vandette (2006 : 191) précisent que « l'adoption de cette unité d'analyse « acteurs en contexte » conduit concrètement l'intervenant à poser une question préalable à toute implication de sa part dans la

réalité à l'étude : « qui » veut changer « quoi », au nom de « quoi » et pour obtenir « quoi » ? ». Le développement de la conscience critique (sociale, collective et politique), la création d'alliance entre collaborateurs, l'utilisation du leadership, l'élaboration et la mise en action de stratégies et la reconnaissance des objectifs atteints seront essentiels à la préoccupation de soutenir l'espoir et l'investissement. Ainsi pour Le Bossé (2007), il faut reconnaître les différents paliers ou niveaux d'environnement dans lesquels l'intervention se réalise et les éléments personnels constitutifs de la personne qu'est l'intervenant. Cette mise en relation préalable permet ensuite de déterminer la cible d'un changement réaliste puis l'attribution du changement réalisé. Amener une relecture des situations relatées autour des conditions sociales de vie, et ce, dans une modalité de groupe plus souple, permettra davantage de collectiviser les besoins et de faire naître à la conscience le besoin de changer des structures à une certaine échelle, de prendre la parole ou encore de développer ensemble des ressources adaptées.

Le recours au concept du développement du pouvoir d'agir dans le cadre de cette analyse d'une pratique est également pertinent, puisque « l'*empowerment* renvoie à l'établissement d'un rapport d'interdépendance où chacun apprend et évolue d'une manière mutuellement bénéfique » (Lemay, 2007 :170). Le Bossé et Vallerie (2005 :12) indiquent que, selon les résultats de la recherche de Mc Millan et coll. (1995),

il ressort que l'implication des personnes accompagnées aux fins de développement de leur pouvoir d'agir, produit des bénéfices directs et mesurables, tels que le sentiment d'autodétermination et d'efficacité personnelle, le sens d'appartenance à la communauté, le développement de connaissances et de compétences, etc.

Tel que défini dans notre problématique, ceci recoupe certains des besoins pour lesquels une offre de supervision de groupe est offerte aux intervenants.

Selon Ninacs (cité dans Berteau, 2009), autre auteur-clé du concept d'*empowerment*, les éléments constitutifs qui forment spécifiquement l'*empowerment* individuel sont composés d'un enchaînement simultané et autorenforcé des

composantes suivantes : la participation, le développement des compétences pratiques, l'estime de soi et la conscience critique. Ce qui démontre que l'*empowerment* individuel se développe à travers une démarche participative et consciente qui permet de se réaliser et de s'auto-évaluer positivement. Berteau (2009) rajoute la nécessité que cette construction se réalise à l'intérieur de relations égalitaires, et ce, dans un rapport de réciprocité et de partage du pouvoir entre les membres et entre le groupe et l'intervenant. D'ailleurs, l'estime de soi se développe par la prise de conscience que ses compétences sont reconnues par les autres (Ridde et coll., 2003).

Ce processus circulaire enclenché, décrit par Le Bossé (2007) et par Ninacs (cité dans Berteau, 2009), permet de développer une attitude proactive et des acquis générant une augmentation du contrôle que chacun exerce sur sa propre réalité, et ce, par la concrétisation de résultats à travers des actions. Le franchissement de ces étapes ainsi que leur interaction permet à un individu de passer d'un état sans pouvoir à un état où il est en mesure d'agir en fonction de ses propres choix. Dans le cadre de cet essai, les composantes suivantes de Le Bossé (2007) sont retenues pour l'analyse, soit l'acteur en contexte, la prise en compte du contexte d'intervention, la définition du changement par la personne concernée, soit la participation dont parle Ninacs (cité dans Berteau, 2009) et l'action conscientisante, appelée aussi conscience critique par Ninacs (cité dans Berteau, 2009).

2.1.3 Supervision de groupe et groupe de codéveloppement professionnel

Tout d'abord, il est nécessaire de mentionner que la supervision clinique se distingue de la consultation. La supervision est une démarche structurée et soutenue dans le temps aux objectifs qui débordent ceux de la résolution d'un problème ponctuel mais qui vise le développement de compétences professionnelles (savoir, savoir-dire, savoir-faire et savoir-être). Lorsqu'il est question de consultation, les différents cadres de référence se rapportent davantage à une définition d'une activité ponctuelle et délimitée à court terme, de type soutien, avis, conseils, encadrement pédagogique et pour laquelle les intervenants ont comme attente d'obtenir une réponse précise à une demande spécifique. Le CLSC Ahuntsic la définit ainsi : « structure

formelle et informelle qui a pour but de répondre de façon ponctuelle à des interrogations souvent d'ordre technique, clinique, ou du moins à des questionnements nécessitant une prise de décision » (Bourdon, 1995 : 9). Puis, il est pertinent de préciser que la supervision de groupe est une des deux modalités de supervision; elle existe en individuel et en groupe. Concernant la supervision de groupe, Villeneuve et Berteau (2008 : 118) définissent cette modalité comme :

un processus continu d'échanges qui se réalisent à travers l'analyse des pratiques professionnelles. Les objectifs, les expériences, les ressources des supervisés et du superviseur ainsi que le processus de groupe sont mis à contribution dans le but d'offrir des services de qualité et de répondre aux besoins de développement des compétences de cette communauté apprenante.

Différents modèles et modalités existent en supervision de groupe. Dans cet essai, le groupe de codéveloppement professionnel de Payette et Champagne (1997) est retenu. Ces auteurs ont créé cette modalité de codéveloppement professionnel pour répondre aux besoins de gestionnaires isolés dans leur pratique et confrontés à des enjeux pour lesquels ils doivent rehausser leur niveau de compétence. Pour ces auteurs, le groupe de codéveloppement professionnel « mise sur le groupe et sur les interactions entre les participants pour favoriser l'atteinte de l'objectif fondamental : améliorer la pratique professionnelle » (1997 : 7). Pour Payette et Champagne (1997 : 57), l'utilisation du groupe facilite et encadre la réflexion sur la pratique et ces rigoureuses analyses visent :

à ce que cette réflexion produise des apprentissages concrets et à ce que les modèles personnels des participants (leurs théories pratiquées) deviennent plus efficaces [...] Cette méthode s'apparente au processus de diagnostic et de résolution de problèmes. On peut dire que la structure générale de la méthode expérimentale inspire la démarche.

Ils (1997 :151) définissent le groupe de codéveloppement professionnel comme « une activité de *coaching* professionnel, qui se fait en groupe et par le groupe ». Ils font référence à l'intelligence collective et à l'apprentissage partagé, où chaque individu apprend et où le groupe lui-même apprend. Pour eux, les apprentissages sont réalisables lorsqu'on accepte de se mettre en action et de se déstabiliser, et ce, en partant de nos conceptions puis en observant notre pratique, en faisant des hypothèses,

en expérimentant celles-ci et, suite à la réflexion, en généralisant parfois certains des résultats.

Selon ces auteurs, le concept de compétence comprend quatre dimensions : intrapersonnelles, interpersonnelles, intellectuelles et professionnelles. Payette et Champagne (1997) croient qu'un travail sur l'identité professionnelle individuelle permet d'atteindre des apprentissages significatifs par la comparaison interactive des pratiques actuelles et des expériences (comparaison qui confirme ou invalide), par le fait que le contenu apporté par les participants est valorisé et par le souci de démystifier, de généraliser et de normaliser les difficultés. Selon les paroles recueillies lors de l'entrevue réalisée en 2009 auprès de monsieur Adrien Payette, « l'impact est fort: le professionnel en ressort plus solide et avec une volonté d'améliorer sa pratique, congruente et en accord avec ses valeurs, consolidé au niveau de sa motivation. En augmentant ses compétences, il sent augmenter sa maîtrise et son pouvoir ». Payette poursuit son propos en précisant que « prendre soin et prendre du temps pour sa pratique démontre que je m'y intéresse et que je me préoccupe de la mienne et de celle des autres ». Toujours selon Payette, le groupe de codéveloppement professionnel peut engendrer des actions collectives lorsque les participants sont issus du même milieu et qu'ainsi on peut voir des changements organisationnels se produire, et ce, en gagnant plus de pouvoir individuel, en créant un impact dans l'organisation et en développant une culture de coopération, d'entraide, de réflexion.

Il y aurait donc de nombreux **rapprochements** à mettre en relief car les concepts de groupe de codéveloppement professionnel et de supervision de groupe semblent près l'un de l'autre. Ils semblent définir une seule et même réalité à laquelle se réfère et adhère cet essai. Gagnier et Bigras (2000 : 74) évoquent un continuum quant à l'utilisation des pairs dans la supervision. Ces auteurs parlent des processus :

qui tablent essentiellement sur la cocréation de sens, sur une collectivisation des ressources et des responsabilités valorisant le développement de l'autonomie tout comme de la participation. [...] Une utilisation optimale des forces et des compétences dont dispose l'équipe d'intervention pourrait sans doute faciliter l'émergence d'une dynamique de groupe propice à une compréhension multi-

dimensionnelle des situations problématiques et des défis. Il semble qu'une telle synergie favoriserait la cohérence et la prise de risque.

Il apparaît que l'esprit inhérent à un processus de supervision de groupe, tel que décrit par Villeneuve et Berteau (2008), semble englober les principes du codéveloppement professionnel de Payette et Champagne (1997). La supervision de groupe rejoint le groupe de codéveloppement professionnel, au sens où le rapport entre pairs forme un lieu privilégié pour accroître ses compétences professionnelles. La croyance en l'apport égalitaire, l'enrichissement par la diversité et la complémentarité des points de vue et l'équilibre dans le temps d'expression et dans l'inter-influence de chacun sont des éléments constitutifs importants des deux modalités, tout comme se sentir utile et efficace à travers un engagement dans une participation active.

A) Avantages de ces deux modalités

Le recours à la supervision est utilisé dans d'autres milieux que celui de la relation d'aide et des relations humaines (Boutin et Camaraine, 2001; Lecompte, 2002). En effet, il est largement reconnu que l'expérience de la supervision demeure le lieu d'apprentissage le plus significatif et le plus déterminant de la formation de stagiaires de divers horizons (Lecompte, 2002). Selon Boutin et Camaraine (2001), la supervision permet un apprentissage authentique. La mise en commun des expertises complémentaires de chacun crée un climat favorable pour l'ensemble des acteurs qui y participent.

Le soutien, le rehaussement des sentiments d'appartenance et de reconnaissance, le développement de la compétence et de l'identité professionnelle et la possibilité d'espace réflexif apparaissent souvent comme les avantages majeurs qu'apporte la supervision de groupe (Doré, 2005; Tremblay, 2006, 2007). Abordant la supervision de groupe, Laurin (2000) rajoute l'enrichissement des discussions, les possibilités de résolution de problèmes et la prise de contact interpersonnelle.

La supervision réalisée en groupe offre des avantages en créant un espace de prise de conscience et de valorisation des connaissances apprises et acquises à travers les

expériences professionnelles. Courbon (2006 : 10), citant Payette et Champagne (2002 : 23), énonce que « la pratique produit des connaissances que la science ne peut produire, donc qu'elle ne peut enseigner, et ce n'est que la pratique (et la réflexion sur-dans-à l'aide de la pratique et avec d'autres praticiens) qui en permet la transmission ». Moreau (2006 : 8) fait ressortir que des déséquilibres au niveau de la reconnaissance des zones de « confort et d'inconfort », des doutes entre la théorie et la pratique, entre l'idéal et le réalisable « entraînent un approfondissement du rapport à soi et à l'autre (intervenants ou clients) dont les prises de conscience précèdent la mise en action dans le quotidien ». Pour Tremblay (2006 : 4), l'expertise intègre « une réflexion accumulée et une conscience de la construction d'une compétence qui donne un sentiment de sécurité dans ce qu'on fait », ce qui s'inscrit aisément dans le sens d'une supervision de groupe où le partage suscite une nouvelle lecture et une énergie créatrice.

Richardson (2001) et Tremblay (2007) mentionnent l'importance de la manière et de la constance de la supervision de groupe pour rassurer, diminuer la résistance, augmenter la possibilité de partager ses expériences, s'accorder une aide réciproque et mettre ensemble la créativité nécessaire pour résoudre les problèmes et apprendre. La supervision de groupe offre aussi un lieu de parole et d'écoute, d'arrêt et de réflexion où l'on peut s'exprimer sans crainte d'être jugé (Doré, 2005; Centre Jeunesse de Montréal, 2009). Doré (2005 : 5), citant Elkaïm, indique que « former un groupe de supervision, c'est former 'un creuset de solidarité' » et qu'il s'agit d'une contribution réciproque et mutuelle entre le cheminement de la démarche de groupe et l'évolution de chaque professionnel. Faisant le parallèle avec un milieu naturel d'apprentissage par les pairs, Villeneuve et Berteau (2008 : 117-118) résument en disant que la supervision de groupe permet à l'intervenante de :

développer ses compétences, réfléchir sur ses actions, améliorer sa conscience de soi, sa sécurité personnelle et son fonctionnement interpersonnel. [...] aide à consolider l'identité professionnelle, à augmenter le sentiment de solidarité professionnelle puis à donner de meilleurs services à la clientèle.

Briser l'isolement des intervenants peut donc se matérialiser sur le plan clinique dans un vécu riche entre collègues dans l'informel mais aussi dans un espace d'accueil structuré, régulier et continu de réflexion et de prise de conscience dans et sur l'action, de confiance et de non-jugement où l'on peut se permettre d'ouvrir sur nos zones de vulnérabilité, d'être validé et de recevoir le reflet de pairs aidants. Ainsi, la supervision de groupe représente, à titre de contexte de coapprentissage (Lietwich et Girard, 2008), la particularité de stimuler les compétences professionnelles par le biais de la collaboration et de la réflexion dans l'échange sur sa pratique clinique.

B) Particularités du groupe de codéveloppement professionnel et déroulement des étapes d'une consultation

Il apparaît nécessaire et pertinent de décrire la modalité de supervision de groupe retenue, soit le codéveloppement professionnel, et ce, en reliant le rôle d'animateur et de superviseur. Payette et Champagne (1997) définissent des termes pour les différents acteurs du groupe de codéveloppement professionnel : l'animateur, le client (celui qui présente) et les consultants (les autres participants). Le superviseur, également appelé animateur dans le contexte d'un groupe de codéveloppement, est celui qui agit comme facilitateur. Outre l'animation des séances de groupe, le superviseur de groupe facilite la mobilisation et la création des relations entre les personnes et l'intégration et la participation active de celles-ci à l'orientation du groupe.

L'activité centrale et spécifique de chacune des séances du groupe de codéveloppement tourne autour d'une ou deux consultations auprès des pairs et de recherche collective de solutions entre pairs. Aux caractéristiques de cette modalité de supervision de groupe, six étapes de consultation sont définies par Payette et Champagne (1997).

À la fin de chaque séance de groupe, le participant-client qui amènera la situation suivante est déterminé selon différents principes : lequel a un besoin face à une situation ciblée qui représente un nœud, un blocage, une impasse dans la relation d'aide ou dans son rapport avec les acteurs de celle-ci ou encore, lequel ne s'est pas encore commis ou exposé dans ses questionnements, ses limites ou ses vulnérabilités

devant le groupe. Une pré-étape de préparation se réalise en rédigeant, dans le mois précédent, la synthèse d'une situation complexe, en ramassant ses idées, en définissant les éléments essentiels et en choisissant parmi ses préoccupations lesquelles ramener à la séance de groupe suivante.

- Étape 1- Exposé de la problématique ou du projet

L'intervenant aura préparé la situation à présenter avec le canevas proposé ou le cadre de son choix. Il expose d'abord la situation d'une famille qu'il rencontre et suit sur le plan psychosocial : il lit ou s'inspire du contenu écrit dans la page réalisée en préparation. Il s'opère alors une réflexion autour de certains de ces éléments : « Je vous parle de ce que je connais bien. En en parlant et en m'écoutant parler, je découvre, j'apprends. Dans ma tête, je me vois, je constate. Je me rends compte du vrai problème, de la vraie priorité ». Cela permet de faire le lien entre l'écriture préalable et la verbalisation. Chacun peut mettre par écrit ce qui lui semble important. Il y a ainsi un premier travail de recul, de mise à distance de la situation problématique. Cet exercice est déjà source de réflexivité à partager. L'intervenant verbalise, nomme les éléments significatifs dans la situation qu'il juge difficile, et ce, selon ce qu'il considère en lien avec son besoin face au groupe. L'animateur, au cours du stage, a choisi de noter les éléments au fur et à mesure sur une feuille d'effeuilleur apposée au mur.

- Étape 2 - Clarification de la problématique, questions d'information

À cette étape de clarification, les autres participants, c'est-à-dire les consultants, tout comme l'animateur, posent des questions pour préciser leur compréhension, soulever un éclairage différent de celui offert par l'intervenant qui présente. C'est le bagage expérientiel de chacun qui les amène à rechercher un sens dans une orientation plutôt que dans une autre. Les participants peuvent relativiser, recadrer par des petites questions banales, factuelles, ce qui permet de mieux comprendre. Préciser l'information concrète, les faits, la perception à travers les différents sens amène comme force, pour celui qui présente, de se sentir davantage capable, plus en pouvoir face à sa préoccupation et ainsi se questionner : « Qu'est-ce que je sais ou que je

devrais savoir ? ». En stage, l'animateur a inscrit sur la feuille les réponses supplémentaires ou les questions qui pourraient être explorées.

- Étape 3 - Contrat de consultation

Il faudrait réfléchir à cette étape avant la consultation par celui qui s'expose. Il s'agit de préciser les attentes visées par ce processus de consultation. On clarifie la demande et les consultants disent ce qu'ils en ont saisi; l'animateur recueille l'ensemble des perceptions et, à la fin, le client valide la congruence et la cohérence des impressions suscitées. On peut également demander à la personne qui présente de nommer, à travers tout ce qui a été dit, quel participant la reflète le mieux et en quoi. Il en revient à l'animateur de rester vigilant et gardien du respect du besoin ainsi identifié : « Qu'est-ce que tu veux savoir ? ». Selon Roberston et Minkler (1994), repris par Le Bossé et Valérie (2005 : 12), « il apparaît que le fait de contribuer activement à la définition de ce sur quoi elles souhaitent exercer un plus grand contrôle permet aux personnes accompagnées de disposer d'opportunités de participation concrète directement reliées à leurs préoccupations ». Les capacités de clarifier, de formuler ses attentes et, à la fois, d'admettre ses limites, son besoin des autres et celui du groupe sont ainsi travaillées. On favorise également de se questionner face au problème ou face à la situation présentée : « Est-ce que cela appartient à quelqu'un d'autre dans la situation donnée ou à toi par rapport à quelqu'un d'autre ? ». Ainsi, en haut d'une deuxième feuille installée sur le mur, le superviseur a estimé pertinent d'indiquer la demande à laquelle on adresse l'effort du groupe. Malgré que l'étape du contrat de consultation soit décrite comme troisième étape, selon Payette et Champagne (1997), elle a été ramenée en cours de stage en deuxième afin d'éviter de perdre le sens, le besoin, les attentes. Ceci permet de centrer l'investissement à engager dans la consultation. Effectivement, un contournement des difficultés, des malaises, des inconforts pourrait s'opérer par une exploration de détails plus ou moins pertinents à la consultation.

- Étape 4 - Réactions, commentaires, suggestions des consultants

Lors de cette étape, les consultants écrivent leurs réactions et leurs commentaires et, ensuite, chacun livre son propos; l'animateur réagit à la fin. Le client écoute. Toutes les suggestions d'intervention (pistes concrètes de type *coaching* à la pratique), les hypothèses d'action, les recommandations reliées à des expériences semblables sont accueillies. Les participants sont invités à identifier les bases théoriques de leurs propos ou encore les contextes dans lesquels ils ont expérimenté ou vérifié la proposition. Éventuellement, les intervenants verbalisent la justification du choix d'une approche ou d'une théorie plutôt qu'une autre. À ce moment-ci, on propose à celui qui présente d'entendre sans répondre verbalement, d'être attentif à ce que le contenu lui fait vivre, d'écouter et d'observer comment il reçoit et réagit intérieurement à ces propos. Ou encore, on peut choisir qu'il s'implique dans la conversation, sans tomber dans une justification de ses gestes ou actions car ceci rendrait le processus stérile. Tout comme un entonnoir, il y a une exploration en groupe puis, une réflexion intérieure. Afin de favoriser la mise en lien d'une réflexion commune, la superviseure a décidé d'écrire ces pistes ou recommandations sur une troisième feuille.

- Étape 5 - Synthèse des informations et plan d'action

Lors de la synthèse et de l'étape du plan, dans un premier temps, il revient à l'animateur de nommer, rassembler, regrouper les éléments soulevés par les participants. Le client demande alors des précisions, réagit aux propos énoncés. Ensuite, l'animateur invite le client à identifier les pistes qui lui parlent, qui l'interpellent davantage et à cibler le sens de ses choix et la détermination de deux ou trois de ces pistes afin qu'il s'engage, devant le groupe, à tenter de les expérimenter au cours du mois. Selon Le Bossé, Bilodeau et Vandette (2006), la viabilité des changements repose sur le fait que ceux-ci soient acceptables et ajustés pour la personne concernée et cela est possible lorsque celle-ci contribue à la définition du problème et des solutions. De plus, selon ces mêmes auteurs,

la reconnaissance explicite de la marge de manœuvre nécessaire à toute intervention dynamique permet à l'intervenant de s'affranchir de son rôle de simple exécutant et de retrouver celui de cocréateur d'un « ici et

maintenant » ajusté à la nouvelle configuration de la situation (2006 : 193).

Également, Lemay (2007 : 173) indique l'importance de retourner au client le choix des pistes et que :

cette phase consiste à décider du but (réalisation) et des moyens (conditions) requis pour l'atteindre, puis à poser des gestes concrets en vue du changement. Le soutien consiste à « activer la créativité » des personnes pour qu'elles décident elles-mêmes [...] (Alinsky, 1976; Breton, 1999). La réflexion autonome est essentielle. « Pour que l'expérience de l'action confirme leurs nouvelles perceptions, l'action choisie doit réellement leur appartenir, c'est-à-dire être une action qui découle de leur réflexion et non pas de la réflexion et conclusions d'autres personnes (les experts) » (Breton, 1999 : 50).

L'engagement devant le groupe à poser des petits gestes durant le mois augmente les possibilités de les mettre en application et donc de vivre du succès, des réussites.

- Étape 6 - Intégration des apprentissages par chacun et évaluation du processus de groupe et du rôle de chacun dans la dynamique

Ainsi, l'étape d'intégration des apprentissages permet de faire des liens et un retour sur les situations présentées à la séance précédente par le partage au groupe des actions réalisées ou non suite aux engagements pris lors de la dernière rencontre par le participant-client. L'impact des pistes apportées par les consultants et retenues par celui qui a présenté ladite situation, soit le client, est ramené au groupe. Puis, les participants sont invités à relire les notes inscrites dans leur journal de bord et à ramener au groupe les apprentissages transférables à des situations autres (généralisation des acquis). Les consultants se demandent : que me suggèrent les associations retenues sur ma pratique ? Les participants pourront ainsi faire un lien direct entre la mise en jeu de leurs propres compétences et le produit du changement.

Cette première portion de la sixième et dernière étape, l'intégration des apprentissages par chacun, a été ramenée comme étape précédant l'exposé de la problématique (étape 1) suite à l'observation du fonctionnement de 2008-2009. Ceci permet de se servir de cette portion d'étape comme point de départ aux supervisions.

La seconde portion de la sixième étape de Payette et Champagne (1997) a été préservée à la fin de la rencontre et concerne l'évaluation du processus du groupe et du rôle de chacun lors de la séance. L'animateur amène les participants à se poser les questions suivantes : « En quoi ce que je vis dans le groupe, mon rôle dans la dynamique m'apprend sur ma pratique comme professionnel et ultimement m'informe sur mon vécu personnel ? ». Ensuite, il propose cinq minutes de rédaction dans le journal de bord de chacun afin d'y déposer leurs réflexions. Cette réflexion individuelle permet à chacun d'identifier ce qu'il souhaite retenir de la démarche clinique, de sa propre participation et de la dynamique du groupe. Lemay (2007 : 174) rappelle l'importance de la réflexivité pour permettre l'appropriation et le développement du sentiment de compétences et spécifie que :

Les personnes doivent développer la capacité d'attribuer le changement à leurs propres efforts et actions et se percevoir comme des agents actifs dans la production des résultats (Staples, 1990; Dunst et Paget, 1991) [...] Simon (1994) rappelle que ceux qui axent leur pratique sur l'*empowerment* ont l'obligation d'en faire l'examen pour la rendre consciente.

Finalement, on termine la séance par un retour où chaque participant choisit ce qu'il veut ramener au groupe comme contenu de sa réflexion individuelle. Le cadre du stage a permis que la séquence proposée par Payette et Champagne (1997) soit adaptée et qu'un contenu spécifique soit développé. Les étapes de consultation en groupe de codéveloppement professionnel, intégrées à chaque consultation, ont ainsi été présentées.

2.1.4 Savoir expérientiel et réflexivité

Un autre concept dégagé pour cet essai est celui du **savoir expérientiel**, nommé également savoir d'action, d'expérience ou pratique. D'abord, Racine (2001 : 10) propose de considérer la construction des savoirs d'action « comme un processus ouvert à l'expérience des autres, où un praticien apprend à travers le regard des autres sur un même objet et où son expérience va être transformée, médiatisée lorsque confrontée à l'expérience des autres ». Ensuite, Tardif, Lessard et Lahaye (1991) définissent le savoir d'expérience comme étant :

l'ensemble des savoirs actualisés, acquis et requis dans le cadre de la pratique du métier et qui ne proviennent pas des institutions de formation ou de curricula. Ces savoirs ne sont pas systématisés dans le cadre de doctrines ou de théories. Ils sont des savoirs pratiques (et non de la pratique : ils ne surplombent pas la pratique pour la connaître, ils s'y intègrent et la constituent comme pratique enseignante) (1991 : 60, cités dans Chammas, 2001 : 16-17).

Ainsi, le savoir expérientiel, utile et nécessaire à la pratique, peut être présent à trois conditions. Premièrement, avoir acquis de l'expérience terrain. Deuxièmement, être en contact et confronté aux regards et à l'expérience de l'autre et, troisièmement, accepter d'être en mode d'apprentissage et de découverte.

Puis, en ce qui concerne la **réflexivité**, on retient qu'il s'agit d'une posture d'analyse réflexive, soit d'introspection, de retour à la pensée en cours d'action, de réflexion dans et sur l'action, où l'intervenant se place dans une position de praticien-chercheur, de praticien en relation avec lui-même dans sa globalité, son entité et avec son processus d'apprentissage, et ce, à travers l'action consciente qu'il réalise (Schön, 1994; Zúñiga, 2007).

Roy (2001 : 83) fait un lien intéressant en rapprochant les concepts :

le praticien réflexif « n'est pas le spécialiste des actes réflexes », mais plutôt un « chercheur qui ausculte les réalités de sa pratique professionnelle » (Heynemand, cité dans Schön, 1994). En faisant cela, le praticien devient un chercheur et son objet de recherche est sa propre pratique. Le savoir original qui devient un produit de ce processus de déconstruction-reconstruction de la pratique s'appelle un savoir d'expérience.

Le Bossé, Bilodeau et Vandette (2006) reprennent les notions de Bourassa et coll. (1999) quant à la pertinence des savoirs expérientiels pour permettre de mieux cerner « ce qu'il faut faire » à l'intérieur d'une démarche réflexive de l'acteur sur son action. Ils associent le savoir d'expérience à un savoir pratique issu de l'expérimentation personnelle « qui, dès lors, constitue une forme de connaissance bien spécifique » (Le Bossé, Bilodeau et Vandette, 2006 : 194). Le Bossé, Bilodeau et Vandette (2006) poursuivent en indiquant que ce processus d'analyse critique fondé sur un aller-retour constant entre l'action et la réflexion permet aux intervenants de devenir plus

efficaces, c'est-à-dire d'aider les personnes accompagnées. L'examen structuré et systématique des convictions liées à l'expérience professionnelle permet de les réutiliser dans les interventions subséquentes.

Le Bossé, Bilodeau et Vandette (2006 : 197) invitent à la négociation et à la cocréation des conditions du changement et mettent en garde à l'effet que « les savoirs pratiques sont donc pertinents dans la mesure où ils se présentent comme une base de décision négociable [...] les savoirs pratiques sont toujours générés dans un contexte ponctuel et local ». Il apparaît important de retenir que la reconnaissance de posséder une expérience terrain offre une base au sentiment de compétence. Mais il semble d'autant plus important de dégager du sentiment de compétence, la compétence elle-même, qui s'avère primordiale et s'acquiert, entre autres, par la réflexion dans et sur l'action en cours.

2.1.5 Travail social des groupes et aide mutuelle

Cet essai se réalisant dans le cadre d'une maîtrise en travail social, il semble important d'établir quelques parallèles avec le travail social des groupes. Le travail social des groupes, appelé aussi service social des groupes, est défini par Turcotte et Lindsay (2001 : 9) comme :

une méthode d'intervention qui s'appuie sur le potentiel d'aide mutuelle présent dans un groupe et sur une démarche structurée visant à aider les membres à satisfaire leurs besoins socio-émotifs ou à accomplir certaines tâches afin d'acquérir du pouvoir. Cette démarche, orientée à la fois vers les membres en tant qu'individus et vers le groupe dans son ensemble, s'inscrit généralement dans le cadre des activités d'un organisme de services.

Cette méthode rend plus spécifiquement légitime le leadership du groupe. Elle considère chaque individu comme intégré au processus de groupe en lui reconnaissant des compétences d'aidant par le partage de son expérience et le soutien qu'il offre aux autres (Home et Darveau-Fournier, 1980). Home et Darveau-Fournier (1980 : 21) indiquent que : « Quel que soit l'objectif qu'on poursuit, le service social des groupes

se distingue des autres méthodes par l'accent qu'il met sur l'aide mutuelle ». Ils mentionnent également que Schwartz (1969) et Shulman (1979) :

définissent l'aide mutuelle comme étant le mécanisme par lequel les membres se supportent pour travailler à des tâches communes. Shapiro (1978) fait remarquer que l'aide mutuelle se distingue de l'aide professionnelle parce que les mêmes personnes donnent et reçoivent de l'aide.

Pour Steinberg (2008 : 34) :

l'aide mutuelle est à la fois un processus et un résultat. En tant que processus, elle correspond à tout ce que les membres du groupe font ensemble dans le but de s'aider. En tant que résultat, elle correspond à ce qui est vécu par les membres du groupe en conséquence de leur interaction particulière avec les autres.

Les éléments essentiels qui facilitent ce processus d'aide mutuelle sont l'acceptation des membres du groupe entre eux, la collaboration et l'engagement dans la poursuite des objectifs du groupe, le temps, l'authenticité, l'utilisation de soi, la décentralisation de l'autorité et l'interaction libre (Home et Darveau-Fournier, 1980; Steinberg, 2008).

Steinberg (2008) a élaboré neuf dynamiques de l'aide mutuelle présentées ici; certaines se retrouveront illustrées au chapitre 3 et reprises dans l'analyse réalisée au chapitre 4. D'abord, le partage d'information illustre la présence d'un circuit d'information dans le groupe. Quand les participants communiquent entre eux, ils s'entraident en partageant toutes les informations, « de savoir ou de sagesse acquises » (Steinberg, 2008 : 56). Cette dynamique canalise les forces, permet de mettre en lien et de faire des liens, et ce, par la création d'un réseau. La deuxième dynamique est la confrontation des idées rendue possible par l'accompagnement sécuritaire de l'expression de tous. Cette dynamique sollicite le débat, l'analyse des divergences de points de vue et l'apprivoisement des différences. La dynamique suivante est la discussion de sujets tabous et elle entraîne la diminution de préjugés et de stéréotypes. Pour ce faire, il s'avère nécessaire de capter les réactions et d'ouvrir et valider la pertinence, l'utilité et l'acceptation de ce type de verbalisation, parfois même réparatrice. La quatrième, « tous et toutes dans le même bateau », implique que

la formulation du but du groupe doit donc être « assez large » pour inclure plus que les objectifs d'une seule personne, sans être « trop floue » pour s'assurer que le processus en cours ait une signification concrète (Steinberg, 2008 : 149).

De plus, la généralisation normalise, brise l'isolement et contribue au soulagement et au réconfort mais cette mise en commun de personnes partageant des similarités est aussi vecteur de changement, d'action. La cinquième dynamique, le soutien émotionnel, nécessite un engagement affectif, de la sympathie, de l'empathie, de l'acceptation, de la compréhension et de la bienveillance, tant pour les membres que pour le groupe en soi. Les demandes mutuelles constituent la sixième dynamique, qui est le médium de la réalisation du travail de groupe et qui s'opère dans un contexte de coopération, de prise de risque, de précision des idées, d'écoute, de réflexion approfondie où chacun cherche à être un apport au groupe. Septièmement, l'aide à la résolution de problèmes individuels à titre de tremplin pour découvrir des zones communes et susciter la réflexion constitue une autre dynamique; « pour éviter à la fois que les membres adoptent une approche unidirectionnelle et se donnent des conseils, la résolution de problèmes individuels utilisés dans une perspective d'aide mutuelle s'appuie sur l'utilisation de soi, un processus basé sur l'autoréflexion (réfléchir sur ses propres expériences) et l'autoréférence (partager celle-ci) » (Steinberg, 2008 : 152). Il s'agit de rapprocher les buts du groupe et les objectifs individuels des membres du groupe. Steinberg (2008 : 140) parle d'« appréhender le temps comme une ressource inhérente au groupe en tant qu'entité [...] Tant et aussi longtemps que le groupe est formé autour d'un lien commun clairement et solidement défini, il peut maintenir sa qualité d'aide mutuelle tout en aidant les membres à travailler sur leur propre situation ». Pour conserver l'intérêt de chacun et l'intérêt collectif, Steinberg évoque la nécessité de dépasser l'idée de partage du temps ou de temps rempli. La dynamique est celle de l'expérimentation de façons d'être et de faire et considère le groupe comme un laboratoire social d'essais, une représentation d'une microsociété où l'on peut tenter du nouveau et vérifier son impact, à condition d'être dans un climat de collaboration et de renforcement positif. La dernière dynamique est la force du nombre et « peut s'exprimer de diverses manières, allant de l'utilisation de

la force du groupe pour défendre les intérêts d'un de ses membres à l'utilisation de son pouvoir collectif pour promouvoir une action sociale » (Steinberg, 2008 : 57). Cette dynamique met en lumière la solidarité, le « nous » composé par la richesse de plusieurs « je » juxtaposés. Elle actualise le pouvoir du groupe tant dans la défense d'un individu que dans la promotion d'un geste collectif.

Selon Home et Darveau-Fournier (1980 : 21), le rôle du travailleur social dans ce contexte « consiste à mobiliser les forces du groupe et à faire émerger un processus d'aide mutuelle comme force centrale du processus d'aide ». L'analyse des éléments de la dynamique de groupe englobe la circularité, les rôles, l'inter-influence et, du point de vue du travail social des groupes, l'aide mutuelle. Donc pour cet essai, l'aide mutuelle est l'aspect de la méthode du travail social des groupes retenu pour l'analyse car elle traduit l'idée que, grâce à la position aidant et aidé, un espace créateur de sens peut être possible pour ceux qui composent le groupe et pour le groupe lui-même.

2.2 Liens entre les concepts retenus

Dans la portion analyse de cet essai, il sera surtout question du groupe de codéveloppement comme modalité de supervision en groupe et nous insisterons sur certaines composantes du développement du pouvoir d'agir, du savoir expérientiel, de la réflexivité et de l'aide mutuelle. Une logique est présentée ici quant au choix de mailler ces différents concepts. Deslauriers et Bourget (1997) donnent des assises sur l'indication que la pratique de groupe permet à l'aide mutuelle et au sentiment de pouvoir de s'expérimenter et de croître alors que Breton (1999) parle de l'importance de favoriser le groupe pour rapprocher les difficultés privées et les problèmes publics ainsi que pour travailler la résistance à partager le pouvoir, la compétence et, par ricochet, le risque.

Le recours au groupe comme espace de formation continue correspond à un lieu propice au développement professionnel, de par la pluralité des visions et des regards portés sur la pratique. Le Bossé, Bilodeau et Vandette (2006 : 193) confirment l'importance d'une démarche d'action réflexive dans le fait que :

de faire l'expérience d'une démarche de changement complétée à sa satisfaction et à partir de ses propres compétences constitue un ferment développemental important pour la personne accompagnée. [...] Toutefois, cette potentialité développementale nécessite que l'expérience ait été menée de manière consciente, c'est-à-dire que l'analyse des conditions de succès de l'action a pu être explicitée *a priori* et *a posteriori*.

De plus, il semble que la combinaison des expériences à la fois pratiques, « terrain », personnelles et professionnelles, juxtaposées à la qualité de réflexivité développée, permet de reconnaître un savoir expérientiel unique. Le corollaire naturel semble être le rehaussement du sentiment de compétence. À cet effet, les réflexions inspirées et inspirantes de Zùñiga (2007 : 116) sont énoncées lorsqu'il cite Le Bossé et Dufort (2001 : 86) pour qui « l'expertise qui provient de l'expérience personnelle vient s'ajouter à l'expertise professionnelle pour permettre une prise en compte de l'ensemble des éléments de la situation qui suscite le changement ». Selon Zùñiga (2007), il semble qu'il ne faut pas perdre de vue qu'à la connaissance et à l'expérience s'associe le vécu personnel comme élément pertinent à reconnaître pour une lecture globale des situations que l'intervenant rencontre professionnellement. Il évoque, tant chez l'intervenant que chez les personnes en besoin, ce qu'il nomme des pouvoirs expérientiels et « professionnels » qui permettent d'identifier son besoin d'agir, de donner un sens à son expérience et de se sentir efficace. Ainsi, la richesse d'une supervision en groupe est présente par l'assemblage de différents profils d'intervenants en termes d'années de pratique, d'approches, d'histoires et de parcours de vie.

Faciliter, faire vivre, solliciter, mettre en lumière les compétences, qu'il s'agisse de nommer celles des intervenants ou encore de favoriser cette attitude lorsqu'ils se retrouvent en relation avec un usager, sont des principes inhérents aux valeurs du développement du pouvoir d'agir. Vallerie (2008) confirme la croyance fondamentale de l'importance de la reconnaissance des connaissances expérientielles et des réussites des clients et le principe que c'est en agissant selon ses propres objectifs qu'on développe son pouvoir d'agir. Ainsi, une relation de collaboration dans un contexte de foi dans les compétences de l'autre est un terreau fertile (Lafrance et Mailhot, 2005).

Ici, il y a des rapprochements intéressants à faire entre la posture de l'aidant-consultant et celle de l'aidant-clinicien. Un groupe d'échange clinique peut devenir un lieu de création et de valorisation du savoir expérientiel. Le Bossé, Bilodeau et Vandette (2006) invitent à reconfigurer les connaissances expérientielles de l'intervenant, pouvant être appelées intuitions, afin d'en être conscient et de les rendre accessibles sous forme de rétroactions. D'ailleurs, n'est-ce pas le même postulat qui est traduit concernant les clients lorsqu'on affirme, dans les différentes approches, que ceux-ci ont le potentiel et les réponses en eux. Le rôle de l'intervenant serait donc de faire émerger, éclore, connecter et conscientiser.

De plus, le rationnel du choix de recourir à une modalité de supervision des intervenants en groupe plutôt qu'en individuel est expliqué. Ainsi l'action conscientisante liée au DPA de Le Bossé (2007), la conscience critique de l'*empowerment* individuel de Ninacs (cité dans Berteau, 2009) et la réflexivité se regroupent et rejoignent les mêmes fonctions. Il ressort que le rapport à l'autre est une clé de ces processus réflexifs conscientisés. La réflexivité s'exerce par un recul, une mise à distance. Même si le papier, l'écrit, est également une possibilité intéressante, il apparaît nécessaire de favoriser et de mettre à contribution une synergie de pairs pour créer cette normalisation, cette généralisation des difficultés. En outre, dire, nommer à voix haute, se mettre en posture d'écoute de l'autre, de remise en question, d'évaluation d'une dynamique à laquelle nous participons stimulent la réflexivité. Ensuite, tel que précédemment abordé, le concept du développement du pouvoir d'agir privilégie l'angle du collectif, la « mise en groupe » des difficultés rencontrées. Le travail social des groupes, par son concept-clé d'aide mutuelle, permet de cerner certaines stratégies d'animation dans une pratique de recherche de solutions et de résolution de problèmes.

Steinberg (2008 : 56) mentionne que « c'est grâce aux demandes mutuelles que les membres du groupe réalisent le travail de groupe, peu importe la façon dont il a été défini » et que « l'aide à la résolution de problèmes individuels dans une perspective d'aide mutuelle est composée d'un processus appelé utilisation consciente de soi, lui-

même constitué d'autoréflexion (réfléchir à nos expériences personnelles) et d'autoréférence (parler de nos expériences personnelles) ». Steinberg (2008) conclut que cette dynamique d'aide mutuelle permet d'éviter de faire une intervention individualisée en groupe. Ce point est d'autant plus important à soulever, puisque la modalité d'une supervision en groupe de codéveloppement se veut très différente de celle d'une supervision individuelle réalisée devant un groupe ou de celle d'une formation reçue en groupe. Ainsi, les stratégies d'intervention, telles que la généralisation, la normalisation, le recadrage, le dévoilement, l'introspection, s'avèrent pertinentes, autant auprès de la clientèle que du clinicien. Savoir dire sa pratique, la rehausser via la réflexion, vivre un climat de collégialité et briser l'isolement sont des besoins auxquels on répond par une modalité de groupe qui met de l'avant l'aide mutuelle, ce qui apporte la légitimité d'une offre de supervision en groupe de codéveloppement.

Enfin, cette orientation rapproche le souhait de donner un élan interactif en mettant l'accent sur la force qu'apporte une dynamique de groupe vivante et riche, qui, tel un miroir, peut alors servir de réflecteur en reflétant, en réfléchissant, en reproduisant.

2.3 Rôle des différents acteurs à l'intérieur d'un groupe de développement

Dans cette logique, offrir une supervision de groupe selon une modalité de codéveloppement professionnel souligne la valeur de la contribution de tous à une intelligence collective riche et créatrice. Lemay (2007 : 168), reprenant les termes de Breton (1994), parle de « collégialité entre un partenaire senior et un partenaire junior » et ceci s'harmonise avec la vision d'une relation de complémentarité et de nature égalitaire. Ce type de relation apparaît favorable avec les supervisés mais exige d'éviter une posture d'expertise où le superviseur permet aux intervenants d'être en état de spectateur ou du moins de récepteur de la connaissance de ce dernier comme si celui-ci détenait une « supervision ». Ce constat sur l'encadrement a engendré la pertinence de recourir, dans le cadre de cet essai portant sur la pratique de la supervision de groupe, à la théorie du développement du pouvoir d'agir de

l'intervenant. Par la suite, la préoccupation de l'auto-détermination du client dans la pratique psychosociale a été intégrée.

Cette justification de la modalité de supervision s'appuie sur une croyance, que partage Lemay (2006), qui parle de l'enthousiasme autour de l'approche concernant l'autodétermination des personnes et du besoin des intervenants de jauger leur rapport de pouvoir avec la clientèle et d'être critiques quant à leur contexte de pratique sur des éléments tels que la marge de manœuvre disponible. Pour Lemay (2006 : 13), « des rapports de pouvoir avec un superviseur clinique basés sur le modèle d'expert et la consultation prescriptive limitent leur possibilité d'exercer leur propre jugement professionnel et engendrent un sentiment d'incompétence ». Évoquant la formation continue en *empowerment* pour développer une pratique réflexive, Lemay (2006) observe un sentiment accru de compétence et d'efficacité et une satisfaction en lien avec une vision plus positive de leur rôle par les intervenants. Lemay (2006 : 12) considère que « cette démarche de réflexivité axée sur l'exercice du pouvoir des intervenants en vue de promouvoir celui des clients produit des effets systémiques ». C'est alors qu'on peut considérer que la supervision de groupe comme modalité de soutien à l'intervenant social peut être un véhicule vers les principes de l'autodétermination de la clientèle. Ce faisant, on alimente une croyance fondamentale au potentiel des clients à faire leurs choix, on accepte leur besoin d'un accompagnement (aussi varié soit-il dans leur processus pour expérimenter des succès) et, finalement, on reconnaît leur contribution aux réussites de leur propre démarche lors du bilan. Un parallèle intéressant ressort entre la clientèle des services sociaux et les supervisés en services sociaux pour ce qui vient d'être décrit en termes de collectivisations des besoins d'aide mutuelle.

Selon Steinberg (2008), citée par Berteau (2008 : 182-183), « plusieurs habiletés sont nécessaires pour nous aider à partager ou à décentraliser l'autorité et ainsi favoriser la prise en charge du groupe par le groupe ». Pour le présent essai, certaines de ces habiletés sont spécifiquement citées :

- insister auprès du groupe sur l'importance de l'impliquer dans toutes les décisions qui le concernent;

- souligner continuellement l'effort collectif;
- signaler l'importance de la présence et de la participation des membres;
- saisir chaque occasion d'établir des terrains communs entre les membres;
- reconnaître et valoriser les contributions individuelles au processus de groupe;
- encourager et aider les membres du groupe à exprimer, clarifier et élaborer les idées et les sentiments;
- encourager l'identification et l'articulation de toutes les idées lorsqu'il y a une décision à prendre;
- prendre note des habiletés, des talents, des forces de chacun et les mettre en valeur le plus souvent possible;
- attirer l'attention sur les différences et leur faire de la place;
- aider le groupe à réaliser l'implication des décisions pour chaque membre et pour le groupe comme un tout;
- vérifier périodiquement si les décisions prises conviennent toujours;
- aider les membres qui ont de la difficulté à s'exprimer, à le faire;
- encourager et valoriser le processus de groupe qui est inclusif et qui incite à la collaboration;
- encourager la remise en question pendant le processus de prise de décision.

Maximiser ou potentialiser les situations propices à l'aide mutuelle, trouver un terrain commun, réduire notre responsabilité, aider les membres à reconnaître et à conserver leurs forces et leurs habiletés sont les actions qui ressortent dans le rôle d'un intervenant qui souhaite susciter l'aide mutuelle. Steinberg (2008 :151) mentionne différentes habiletés dont certaines sont retenues : « Encourager les membres à explorer plus en détails la situation des autres [...]. Balayer le groupe du regard pour capter les réactions [...]. Favoriser la participation de tous [...]. Demander aux membres d'évaluer le processus en cours ». Steinberg (2008 : 131) parle de prendre une position de facilitateur et que « dans son rôle, l'intervenant partage sa vision de l'aide mutuelle avec le groupe et aide les membres à en apprendre les normes et à les instaurer. De plus, il les encourage à investir leurs efforts dans l'aide mutuelle, à y réfléchir et à en apprécier les effets ». Ces habiletés ont permis l'auto-observation en cours de stage et alimenteront l'analyse au chapitre 4.

Dans un groupe de codéveloppement professionnel, le consultant stimule le DPA du client par son écoute, ses questionnements, son feedback, son imagination lors de l'exploration. Le consultant favorise son propre DPA en découvrant « pourquoi parler,

quand parler, jusqu'où se laisser aller dans les échanges ? ». Il s'agit de répondre aux questions suivantes selon ses propres interventions verbales : « Ça aide qui, ça soulage qui ? ». Le consultant expérimente à plusieurs reprises que ses stratégies sont aidantes, utiles et qu'il est reconnu pour son expertise expérimentielle.

La réciprocité et le rapport égalitaire imbriqués dans la philosophie du développement du pouvoir d'agir sont des concepts importants pour le rôle du superviseur de groupe. D'ailleurs, on parle de facilitateur, d'animateur, d'accompagnateur lorsqu'il s'agit de nommer ce rôle face au processus formatif, à la démarche propre à une dynamique de groupe et à la circulation d'énergie et d'information. Villeneuve et Berteau (2007) parlent des fonctions de la supervision en s'appuyant sur les travaux de Kadushin (1976). Il s'agit de fonctions d'ordre administratif, d'enseignement et de soutien. Sur ce point, l'élaboration d'une grille d'auto-observation (Annexe 3) du rôle de superviseur s'est alimentée du chapitre 8 du livre de Payette et Champagne (1997) où l'on aborde le rôle et les compétences propres à l'animateur. L'animateur, en termes de stratégies et d'habiletés, peut faciliter l'émergence du DPA chez le client en gardant le contact avec ce dernier, en vérifiant, au cours du processus, si cela répond à ses besoins et rejoint ses préoccupations, en l'aidant à cibler la priorité, en « gérant » les consultants et en l'accompagnant à travers les étapes de son cheminement. L'animateur, en termes de stratégies et d'habiletés, peut également faciliter l'émergence du DPA chez les consultants en s'assurant que tous se définissent comme client à tour de rôle et en s'assurant que tous s'engagent et apprennent. À l'inverse, l'animateur doit éviter de prendre la place des consultants, ce qui détruirait le sens propre du codéveloppement. Il ne doit pas intervenir trop vite : garder pour la fin ses interventions par rapport au contenu parce que les idées sont souvent émises en cours de route par le groupe. Il peut demander à quelqu'un d'autre d'écrire sur les feuilles, favoriser que tous puissent suggérer des références, des lectures. Il est l'expert de l'approche, du contenant. Lemay (2007 : 175) offre un cadre à l'intervenant transposable au rôle d'animateur soit d'être « centré sur les forces des personnes, [...] conserver un esprit critique, reconnaître les problèmes et de ne pas perdre de vue la fonction d'aide qui implique aussi « de guider et d'établir des limites,

d'après les circonstances » (cité de Côté et Boulet, 1996 : 97), de même que de solliciter la participation active et d'aider les participants à saisir leurs objectifs et leurs perceptions. Le chapitre suivant relatera l'expérience réalisée en stage intégrant l'environnement du stage, la composition des groupes, les moyens utilisés pour recueillir l'information et finalement, l'évolution de ces quatre groupes.

CHAPITRE 3

PRESENTATION DE L'EXPERIENCE DE STAGE

La présentation de l'expérience de stage s'amorcera par l'identification du contexte, du milieu et des objectifs visés. Ensuite, le portrait des groupes, le déroulement du stage et celui d'une rencontre-type seront présentés ainsi que les moyens utilisés pour recueillir de l'information. Enfin, la description de chacun des groupes et des constats généraux clôturera ce chapitre.

3.1 Présentation du contexte et du milieu de stage

Le contexte de réalisation du stage est celui du poste occupé dans notre milieu de travail. Ce poste de conseiller clinique cadre relève de la Direction des services multidisciplinaires et est occupé depuis le 15 octobre 2008. Depuis juin 2009, la Direction des services multidisciplinaires et celle des soins infirmiers sont dans un exercice de planification stratégique, ce qui amène un contexte de repositionnement de leurs services de rôles « soutien et conseil » au CSSSAMN.

Ce stage a porté spécifiquement sur une portion de la pratique de superviseur clinique d'intervenants, car celle-ci s'actualise autour d'activités d'encadrement direct telles que la consultation individuelle, la supervision individuelle (pour les nouveaux employés en probation, en mutation, en changement de tâches ou de fonctions ou en besoin particulier) et la supervision de groupe. Notre fonction de conseiller clinique est étroitement associée au programme-services Jeunes en difficulté du CSSSAMN, lequel comprend 58 intervenants installés sur deux sites et couvrant deux territoires de CLSC à Montréal : le quartier Ahuntsic et celui de Montréal-Nord.

La personne qui occupait ce poste de conseiller clinique auparavant était reconnue et appréciée par plusieurs des intervenants. Elle avait offert une modalité de groupes

de supervision à l'approche systémique qui avait beaucoup plu à une certaine portion des employés concernés.

En décembre 2008, des groupes fermés d'échange clinique ont débuté et se sont terminés en juin 2009. La formation des groupes qui allaient servir de terrain au stage durant l'année 2009-2010 s'est effectuée à partir de mai 2009. Ce remaniement de la composition des groupes a été finalisé en juin 2009, avec une certaine continuité par rapport aux groupes de 2008-2009. Or, peu de temps de rencontre préparatoire a été alloué pour échanger avec l'ensemble des intervenants du programme. La superviseure avait sous-évalué l'attachement affectif aux groupes de l'année précédente (décembre 2008 à juin 2009) et la nécessité de préserver des marges de manœuvre aux intervenants face à cet espace décrit comme leur dernier lieu de libre parole qui leur était réservé. De plus, beaucoup de flexibilité par rapport au projet initial a été nécessaire, car il a fallu faire preuve de médiation pour dénouer le conflit et trouver un compromis entre les demandes de la chef, les souhaits des intervenants et le rationnel de la superviseure quant aux besoins de favoriser un maillage entre intervenants (en termes de diversité d'expériences professionnelles et d'approches d'intervention).

3.2 Objectifs de stage

Le but du stage était d'augmenter, chez les intervenants sociaux, le sentiment d'assurance en leur compétence et la légitimité de l'apport de leur spécificité. Plus précisément, voici les **huit objectifs de la superviseure face aux intervenants** tels que retenu pour le stage :

- 1) augmenter le savoir-faire de la superviseure au niveau du groupe en termes de facilitatrice;
- 2) faire émerger chez les participants le savoir-expérientiel;
- 3) permettre aux intervenants d'accéder à la théorie en action;
- 4) entraîner les participants à nommer leurs compétences;
- 5) stimuler, chez les membres du groupe, la réflexivité sur le processus de supervision;

- 6) susciter la réflexion autour de chaque participant comme étant une personne en situation, en contexte et réaliser ce qui les rejoint dans l'histoire évoquée (le thérapeute dans le système du client et ses conceptions du monde qui interfèrent);
- 7) potentialiser l'utilisation de l'écriture;
- 8) préserver et maximiser le temps d'évaluation et d'intégration.

L'atteinte de ces objectifs, en termes de résultats, sera intégrée à ceux discutés au chapitre suivant. Ainsi, le stage réalisé en vue de cet essai avait comme cible un groupe de codéveloppement comme modalité de supervision auprès d'intervenants.

3.3 Description de l'expérience et portrait des groupes

Chacun des quatre groupes faisant partie de l'expérience de stage comprenait, au départ, entre sept et neuf intervenants du programme Jeunes en difficulté du CSSSAMN. Les participants étaient majoritairement des intervenants formés en travail social mais certains provenaient du domaine de l'éducation spécialisée ou de la psychoéducation. Ces groupes d'intervenants ont surtout été constitués en fonction de leur sous-équipe de travail (par exemple, la pratique des travailleurs sociaux scolaires) ou de groupes d'âges de la clientèle d'enfants auprès de laquelle ils interviennent. Il y avait une grande hétérogénéité dans le nombre d'années d'expérience dans la profession, dans la pratique en CLSC et au CSSSAMN, mais aussi au programme Jeunes en difficulté. Le tableau I présente la composition des groupes où chaque intervenant est associé à un numéro.

Tableau I
Composition des groupes

Numéro du groupe	Nombre de participants en septembre	Sous-équipe de travail	Discipline d'emploi	Nombre de participants en avril
1	8	6 intervenants aux SIPPE* et deux exerçant avec la clientèle des familles d'enfants âgés entre 6-17 ans	Cinq du domaine du travail social, deux de la psychoéducation et une de l'éducation spécialisée	4 (avec deux congés de maladie, un départ à la retraite et un congé sans solde)
2	8	La majorité des intervenants travaillent avec les familles de jeunes enfants de 0-5 ans mais dans des sous-équipes différentes : SIPPE*, stimulation pour les enfants ayant des retards de développement (AMIS) et intervention éducative précoce (équipe CPE-garderie). Un seul travaille surtout avec les familles de jeunes âgés entre 6-17 ans	Cinq du domaine du travail social, deux de la psychoéducation et un de l'éducation spécialisée	8
3	9	Équipe du travail social scolaire	Tous du domaine du travail social, incluant le stagiaire supervisé par l'un d'entre eux	8 (dû au désistement de l'un d'entre eux suite à un manque de temps)
4	8	Intervenants exerçant avec la clientèle des familles d'enfants âgés entre 0-17 ans	Tous du domaine du travail social, incluant le stagiaire supervisé par l'un d'entre eux	10 (un intervenant s'est joint à son retour de traitement différé cet hiver, deux à leur arrivée et à leur demande au printemps, un stagiaire a été présent durant la session d'hiver (4 mois) et un intervenant a annoncé son départ du groupe aux Fêtes)

* SIPPE : Services intégrés en périnatalité et à la petite enfance.

Le tableau I met en évidence que les groupes 2 et 3 ont été plus stables en termes de présence alors que les groupes 1 et 4 ont été perturbés par les différents types de congés. Au départ, on postule que ce sont des groupes fermés qui doivent par ailleurs composer avec des départs prévus ou non dans le temps ainsi que différentes arrivées de personnel à intégrer. Le noyau de base doit donc être suffisamment fort pour absorber les changements de mobilisation.

3.4 Déroulements du stage et d'une rencontre-type

En septembre 2009, par le biais du stage, l'expérience s'est renouvelée en poursuivant avec quatre groupes fermés, certains unidisciplinaires et d'autres multidisciplinaires. Les groupes se sont rencontrés dans leur milieu de travail, une fois par mois, entre deux heures et demie et trois heures, de septembre à avril pour le contexte du stage; les groupes se sont officiellement terminés en juin. La participation était volontaire, c'est-à-dire non exigée par le chef de programme qui agit comme supérieur hiérarchique, ces praticiens devaient donc s'engager activement et durant une année (10 mois).

Tel que mentionné précédemment, la supervision de groupe s'appuyait sur les principes du groupe de codéveloppement professionnel. Afin de situer le lecteur, voici le déroulement d'une rencontre-type d'une supervision de groupe réalisée lors du stage. Après avoir accueilli le groupe, la superviseure définissait avec les membres l'ordre du jour de la rencontre. S'il y avait des besoins de consultations non préalablement préparées et fixées à l'horaire du mois, ils étaient reçus après la pause. Par la suite, le retour sur la situation des clients, qui ont présenté à la dernière rencontre, était entendu; ces clients et par la suite les consultants verbalisaient concrètement l'impact de la consultation réalisée le mois précédent. Ensuite, une première présentation avait lieu et utilisait la modalité des étapes de consultation de codéveloppement professionnel de Payette et Champagne (1997) pour encadrer le processus. Or, tel que décrit précédemment, cette modalité désigne l'intervenant qui présente une situation comme « le client » et ceux qui participent à la discussion orientée vers la demande de ce dernier, « les consultants ». Alors que le client présentait durant une quinzaine de minutes les éléments retenus

comme essentiels lors de sa préparation, la superviseure dessinait sur des feuilles le génogramme, l'éco-carte et la ligne du temps des événements significatifs de la situation. Les consultants questionnaient le client après que ce dernier ait formulé une demande au groupe. La superviseure s'assurait de la compréhension commune de la demande en l'inscrivant sur des feuilles au tableau. Durant la demi-heure qui suivait, les consultants lançaient des pistes de réponses en lien avec les attentes du client. Parallèlement, l'exploration du sens de cette impasse pour le client était réalisée. La présentation se terminait par une synthèse des idées lancées et le client était questionné sur ce qu'il retenait et souhaitait mettre en action ou effectuer comme changement. Après une courte pause d'une dizaine de minutes, il y avait reprise de la rencontre avec une consultation moins préparée en reprenant les mêmes étapes. Également, les liens entre les situations présentées et la lecture faite individuellement durant le mois étaient discutés en groupe. Après avoir ramassé le contenu sur les feuilles disposées au tableau au fur et à mesure de la consultation, la superviseure les remettait au client. La superviseure présentait la lecture suivante, les motifs ayant amené ce choix et mettait fin à la rencontre après avoir évalué la satisfaction du groupe. Ce déroulement s'est répété dix fois pour chacun des groupes entre septembre 2009 et avril 2010. Le cheminement de ces quatre groupes est décrit plus loin.

3.5 Outils de collectes de données

Les stratégies et les moyens utilisés pour recueillir l'information et documenter cet essai furent variés et reposent sur trois types d'outils d'évaluation formatifs. Premièrement, nous avons choisi de construire un journal de bord (Annexe 3) compilant les notes prises en supervision de stage et l'auto-observation des stratégies d'animation du processus déployées dans les différents groupes. Par exemple, les retours verbaux sur la mise en pratique du contenu des échanges réalisés lors des consultations et sur l'extrapolation des apprentissages à d'autres situations ont été notés par la superviseure. Deuxièmement, des périodes de discussions formelles (au début et au milieu de l'expérimentation) et des échanges continus avec les groupes (avec la souplesse et la flexibilité requises pour des réajustements nécessaires en cours de route) autour de questions concernant le processus ont eu lieu. Finalement, des évaluations écrites ont été

réalisées à trois moments distincts. Ces moyens sont présentés ainsi que les stratégies proposées aux participants.

- Journal de bord

À titre de journal de bord, la grille d'auto-observation de la superviseure (Annexe 3) a été élaborée à partir du cadre d'analyse incluant le développement du pouvoir d'agir, l'aide mutuelle et la réflexivité. Ceci a permis d'évaluer l'animation des groupes car, les aspects suivants y sont intégrés : les habiletés soulevées par Steinberg pour stimuler l'aide mutuelle et le contenu du chapitre 8 de Payette et Champagne (1997) concernant le rôle et les compétences propres à l'animateur d'un groupe de codéveloppement professionnel. Par exemple, on y retrouve trois domaines où être facilitateur est nécessaire : la clarification, la circulation et la coopération.

La proposition de la tenue d'un journal de bord compilé par chacun des intervenants s'est réalisée à l'automne. Afin de recevoir, contenir et favoriser la réflexivité des participants et leur permettre de nommer de façon explicite leurs compétences, voici des exemples d'éléments soulevés pour que chacun alimente sa réflexivité par écrit.

- ✓ Est-ce que je perçois avoir été aidant à travers mes questions, mes pistes, mon écoute (reconnaissance de son savoir expérientiel, des liens entre la théorie et la pratique, la recherche et l'action...) ?
- ✓ Ai-je des exemples précis où j'ai mis mes forces à contribution ? Si oui, comment cela s'est-il manifesté ?
- ✓ Vais-je pouvoir transférer des éléments de cette rencontre à d'autres situations (dans un dossier actif par exemple) ?
- ✓ Est-ce que je perçois, à travers cet échange, que j'en savais plus que je ne croyais (sur moi, ma relation, mes connaissances...) ? Comment ?
- ✓ Qu'est-ce que j'ai découvert avant et pendant cet échange comme difficultés, limites, solutions ?

- Discussions orales

Voici les éléments abordés lors du premier échange avec chacun des groupes pour faire ressortir les besoins communs des participants.

- ✓ Quels sont vos souhaits et vos besoins ? Par rapport à votre participation ? Par rapport à la personne-ressource ? Par rapport à ce groupe ?
- ✓ Quels sont vos objectifs pour augmenter vos compétences, vos habiletés ?

Il s'agissait aussi d'expliquer la part du contrat qui relève du superviseur et expliquer ce rôle autour des dimensions ou composantes définies dans le schéma du cadre d'analyse (Annexe 1).

En janvier, afin de ressortir les gains collectifs, une évaluation orale formative du processus a été réalisée avec chacun des groupes autour des éléments suivants :

- ✓ Votre satisfaction face à votre participation (en termes de préparation, lors des échanges, pendant les discussions...) ? Face à votre place dans la dynamique de groupe ? À l'égard de l'animation ?
- ✓ Est-ce que le processus de rencontres de supervision de groupe, tel qu'expérimenté depuis septembre 2009, vous a permis d'augmenter votre sentiment de compétence ? A-t-il été utile pour nommer votre pratique ? Comment ?

En avril, après huit séances de groupe, une demande est adressée à chacun des participants pour remplir la grille d'évaluation des apports du processus (Annexe 5). Afin de s'assurer que la majorité des intervenants complètent cette feuille, il était préférable que cette démarche se réalise à l'intérieur de la séance de groupe, sinon une relance à plusieurs d'entre eux s'est imposée. Cette grille d'évaluation touche les dimensions de la réflexivité, du développement du pouvoir d'agir et de l'aide mutuelle, tant du côté de la participation que de l'animation, et permet aussi de connaître l'intérêt des participants à renouveler leur expérience.

Au terme de la démarche de groupe, en juin 2010, donc au-delà du stage, un bilan verbal du processus qui s'est déroulé entre septembre 2009 et juin 2010 a été réalisé.

▪ Écriture

Lors de la deuxième séance de groupe, chacun a décrit sa propre définition de la compétence et des indicateurs d'apprentissage (Annexe 4). Cet exercice veut ainsi permettre aux intervenants de définir par eux-mêmes ce qu'ils attribuent comme

caractéristiques au concept de compétence. Breton (1999) souligne d'ailleurs la pertinence de reconceptualiser ce que l'on entend par compétence, par succès et par motivation et que ce travail agit à titre de préparation à une pratique d'*empowerment*. Donc, lors de la deuxième rencontre, chacun a réfléchi à ce que signifiait pour lui la compétence professionnelle.

En seconde partie de la rencontre de janvier, il y a eu un retour sur la grille d'auto-évaluation (Annexe 4), dont la première écriture avait été réalisée en octobre. Ceci a permis à chacun d'auto-évaluer sa satisfaction face aux objectifs poursuivis individuellement.

3.6 Progression des groupes

Nous avons choisi de faire part de la perception de la superviseure concernant le processus des quatre groupes. En effet, à titre de superviseure de ces groupes, il est essentiel de nous considérer comme partie prenante de ces différentes dynamiques, de ces différents systèmes. La description de chaque groupe se fera en cinq parties et s'attardera à l'engagement, au climat dans le groupe (la vie socio-affective), à la tâche à réaliser, au rôle du superviseur et à l'évaluation des participants.

3.6.1 Groupe numéro 1

a) Composition et engagement

Ce groupe a connu beaucoup de changements au niveau de l'engagement. Deux membres de ce nouveau groupe étaient présents l'année précédente et, pour les autres, il s'agissait d'une première expérience de supervision de groupe. Sur le plan positif, une intervenante a changé l'horaire d'une activité avec un partenaire afin de demeurer dans le groupe. Un des participants a choisi de se retirer après deux rencontres, exprimant qu'à quelques mois de la retraite, cette activité de formation continue ne rencontrait pas ses besoins professionnels. Deux des participants sont venus à quelques reprises, accaparés par un cours d'anglais et des tâches de coordination concomitantes à l'horaire du groupe et se sont retrouvés en congé sans solde et de maladie. Un autre des intervenants avait une pratique quelque peu distincte des autres et, malgré l'homogénéité de tous dans le travail

auprès des familles, il se sentait différent. Donc, le groupe s'est retrouvé avec un noyau plus stable de quatre intervenants, trois provenant d'un site de CLSC et un de l'autre.

b) Climat

Sur le plan de la vie socio-affective, certains participants étaient très volubiles alors que d'autres se montraient beaucoup plus réservés. Les forces de ce groupe ont été de se donner des normes telles que d'assurer l'engagement des membres, de reprendre des thèmes à travers des lectures et de revenir sur celles-ci, de présenter des situations dans lesquelles on est « en problème ». Cependant, cela n'a pas été suffisant pour garantir une satisfaction. Ainsi, en dehors du temps de rencontres, deux participants ont partagé leur déception à la superviseure par rapport à la fluctuation des présences, au manque de « profondeur » des contenus et à l'absence d'évocation personnelle par les participants.

c) Tâche

La réalisation de la tâche s'est avérée difficile. Un des participants s'est investi à sa manière, soit en résumant par écrit pour le groupe un texte apprécié, qu'il a partagé verbalement. Trois des présentations se voulaient, non pas des demandes de consultation au groupe, mais des présentations de situations sans que toutefois des attentes envers le groupe ne soient exprimées. Or ces trois situations ont fait réagir, ouvertement ou non, les membres du groupe. Ces derniers se sentant alors inefficaces, inutiles, en perte de temps et sans possibilité de transférer des apprentissages. Des attentes étaient verbalisées parallèlement afin que la superviseure oriente la discussion, priorise les pistes apportées en termes de pertinence.

d) Rôle du superviseur

Afin d'inciter le groupe à partager des objectifs communs, à définir leurs rôles et à faire développer un sentiment d'équipe, la superviseure s'est mis beaucoup de pression. Elle s'est préoccupée de différents enjeux, soit à la fois de leur fournir des textes cliniques et de faire des liens entre les pratiques inter-équipes et intersites. Il fallait parfois aller chercher directement l'avis de quelques membres du groupe. Le rôle attendu de la superviseure par certains ne correspondait pas à la vision d'un superviseur de groupe de codéveloppement professionnel, où il est essentiel de centrer la discussion

autour de la demande de celui qui présente, sans toutefois définir ce qui doit être retenu comme contenu parmi les échanges.

e) Évaluation

Quelques participants ont manifesté le désir de se retrouver l'an prochain avec des gens « plus semblables » au niveau des équipes de travail, des champs disciplinaires ou de la culture d'installation d'origine, c'est-à-dire le CLSC Ahuntsic et le CLSC Montréal-Nord. En effet, ceux qui avaient expérimenté ensemble une modalité de supervision dans le passé (sans préparation axée sur les contre-transferts et les résonances) voulaient recréer cet espace. Donc le créneau du groupe de codéveloppement professionnel axé sur l'aide mutuelle, la réflexivité et le développement du pouvoir d'agir répond à un peu plus de la moitié des participants. Deux ou trois personnes semblent avoir tiré une satisfaction dans ce recul, cette réflexion sur leur quotidien de praticien.

3.6.2 Groupe numéro 2

a) Composition et engagement

Tel qu'illustré au tableau I, ce groupe était formé de quatre intervenants du noyau d'un groupe créé en décembre 2008 et de quatre nouveaux participants. Les participants ont été assidus dans leur présence, leur préparation et leur activation en cours de consultation.

b) Climat

Il y avait un bon climat de confiance dans ce groupe qui permettait une prise de risque, tant dans le fait que l'on puisse nommer certaines vulnérabilités devant ses pairs que par la formulation d'hypothèses originales. Il s'est distingué par une bonne distribution des interactions, par la générosité des conseils et la facilité à présenter ses limites. L'observation de ce groupe révèle que chacun semblait trouver de l'aisance dans le double rôle de consultant et de client. Plusieurs manifestations d'aide mutuelle ont été observées. Chacun semblait se reconnaître une spécificité, une expertise pouvant contribuer à répondre aux besoins du collègue.

c) Tâche

Tous les membres se sont prêtés plus d'une fois à l'exercice de préparer et de présenter une situation. Les participants de ce groupe se sont distingués par leur désir de mettre en mots leurs interventions, leur sens et d'en chercher les fondements théoriques. Ils osaient explorer des pistes d'explication avec le groupe, rechercher des solutions à travers leurs expériences antérieures et partager leur savoir en faisant des liens entre la théorie, les interventions, leurs situations et celles de leurs collègues.

d) Rôle du superviseur

Dans le contexte de ce groupe, la superviseure a joué essentiellement un rôle qui pouvait permettre de favoriser les échanges et de partager la compétence de consultante entre les membres du groupe.

e) Évaluation

Les membres ont mentionné trouver soutenantes et pertinentes les consultations et se référer mentalement au groupe à l'extérieur des séances.

3.6.3 Groupe numéro 3

a) Composition et engagement

Composé uniquement de travailleurs sociaux scolaires, ce groupe est celui qui présentait la plus grande homogénéité. Deux intervenants se sont joints au noyau stable de cinq membres de l'année précédente ainsi qu'un stagiaire. Une seule personne s'est désengagée à l'automne car elle était prise par d'autres occupations professionnelles.

b) Climat

Dans ce groupe, un climat de confiance permettait une prise de risque, tant dans le fait que l'on puisse nommer certaines vulnérabilités devant ses pairs que dans la formulation d'hypothèses originales. Déjà, à partir de décembre 2008, par la mise en lien des deux équipes scolaires des CLSC concernés, une nouvelle solidarité avait émergé et avait été un vecteur de force de négociation des employés en cours de réunions clinico-administratives avec leur supérieure immédiate. En effet, lorsqu'il a été question du nombre d'écoles assignées à l'un des travailleurs sociaux ou encore de nommer leurs enjeux collectivement lors des deux changements de supérieure immédiate, leurs paroles

individuelles rassemblées en une seule voix a eu une portée plus forte. Dans le groupe, on a remarqué une bonne distribution des interactions et des échanges.

c) Tâche

De par la pratique scolaire partagée entre les membres du groupe, ceux-ci ont pu mettre en commun leurs préoccupations face aux enjeux de ce champ de pratique et rechercher des solutions à même leurs expériences antérieures. Ceci a généré un pouvoir de groupe leur permettant de mettre en mots puis par écrit ce contenu collectif. Les participants osaient explorer dans le groupe des pistes de solutions, partager leur savoir en faisant des liens entre la théorie, les interventions et leurs situations et celles de leurs collègues.

d) Rôle du superviseur

Pour bien accompagner ce groupe, la superviseure a aidé les participants à cibler leurs actions collectives. De plus, il s'agissait essentiellement de favoriser les verbalisations d'expériences semblables afin de multiplier les sources d'apprentissage.

e) Évaluation

Ce groupe a progressé positivement. Les membres ont mentionné trouver aidantes les consultations et repenser au groupe à l'extérieur des séances. Ce groupe s'est démarqué par la présence d'aide mutuelle et le renforcement de leur pouvoir d'agir comme acteur dans deux environnements, soit le CSSS et le milieu scolaire. Tantôt intervenant auprès de la famille, tantôt consultant auprès du personnel et de la direction d'école, ces employés du CSSS ont pris davantage en compte les marges de manœuvre disponibles, les enjeux possibles, ont négocié des espaces de travail et ont agi collectivement sur des préoccupations partagées collectivement.

3.6.4 Groupe numéro 4

a) Composition et engagement

Ce groupe était déjà composé de six intervenants avant l'arrivée de la superviseure le 15 octobre 2008. Deux nouvelles personnes, dont une stagiaire, se sont jointes en septembre 2009 et en janvier 2010. Un des participants s'est désisté à l'automne 2009 après avoir eu de nombreuses absences, une s'est ajoutée à l'hiver suite à un retour de

congé différé et une autre a excusé son absence à la majorité des rencontres. Deux personnes ont rejoint le groupe au printemps 2010.

b) Climat

Au départ, ce groupe avait deux attentes avec lesquelles il était difficile de composer. D'une part, il s'attendait à ce que la supervision réponde à des questions de base et de mise à niveau et permette l'expression des difficultés vécues et, d'autre part, creuse une analyse systémique. On venait discuter de ses soucis, sonder les alliances possibles, chercher des réponses concrètes sans toutefois avoir préparé de situations à présenter. Dans ce groupe, on doutait de pouvoir s'entraider efficacement, ce qui alimentait le sentiment de non-pertinence, anesthésiant la perception de compétence de la superviseure actuelle, et également en imprégnant les intervenants du sentiment d'impuissance à être de bons consultants pour leur collègues.

c) Tâche

Les demandes des membres au groupe commençaient souvent par une phrase de l'ordre de « J'ai une petite question... ». En effet, il s'agissait souvent d'éléments de clarification en termes de démarche, d'information, de liaison, d'articulation, etc. Certains thèmes ont pris beaucoup d'énergie, tel que celui de soulever des préoccupations quant au devenir de la profession des travailleurs sociaux et du manque de lieu pour dénoncer ces craintes d'envahissement ou de perte de terrain par rapport à d'autres types de profession. Ces inquiétudes touchaient également les tâches cléricales ou éducatives reliées à certains mandats que le travailleur social en CSSS doit accomplir.

d) Rôle du superviseur

Avec certains, la légitimité du statut de conseiller clinique et le deuil de l'ancienne superviseure et de sa façon de travailler semblaient au cœur des enjeux.

e) Évaluation

On s'attendait à ce que la superviseure encadre la démarche de consultation pour éviter une dispersion des idées en établissant les pistes qu'il valait la peine de creuser en profondeur. On souhaitait également que la superviseure ne positionne pas son cadre de

supervision établi en fonction de ses postulats théoriques et de ses compétences professionnelles.

3.7 Bilan global et constats généraux de l'expérience

Dans cette section, nous décrivons ce que l'expérience a donné et permis en termes d'apprentissage pour la pratique dans un processus de supervision de groupe de codéveloppement. De façon globale, il ressort que les intervenants ont appris les uns des autres et ont mis en œuvre leur capacité d'être aidant pour leurs collègues en mettant à profit leur savoir expérientiel, ce qui a renforcé leur sentiment de compétence professionnelle. Madame Linda Roy, formatrice, superviseure et systémicienne, a d'ailleurs partagé sa perception lors de l'entrevue réalisée en 2008, où, avec justesse, elle faisait le parallèle entre le groupe de codéveloppement entre intervenants et l'intervention-réseau pour la clientèle. Ainsi, la supervision de groupe a répondu à un besoin réel de mise en lien, en contact, en commun.

Tel que présenté au chapitre 1, les objectifs ciblés par la supervision en établissement sont d'offrir du soutien aux intervenants, de favoriser l'identité professionnelle dans des contextes de plus en plus interdisciplinaires, d'assurer une qualité de services à travers la complexité et de rehausser la compétence. Ensuite, selon Payette (2000), co-auteur du livre sur le groupe de codéveloppement professionnel, les objectifs d'un participant à ce type de démarche sont d'apprendre à être plus efficace, de comparer sa pratique professionnelle, de s'obliger à prendre un temps de réflexion, d'avoir un groupe d'appartenance professionnelle empreint de confiance et de solidarité, de consolider son identité professionnelle et d'apprendre à aider, à être aidé et à travailler en groupe.

Or, il y a une certaine convergence entre les visées de l'encadrement et de la supervision professionnelle et les avantages qu'y trouvent les participants de groupes de codéveloppement professionnel. Maintenant, voici ce que les participants de cette expérience en pensent et ce que la superviseure a retenu comme préoccupations.

- 1) Sur le plan de la préparation préalable aux rencontres de supervision, des écarts étaient importants. Pour certains, surtout ceux qui n'avaient pas expérimenté l'ancienne modalité de groupes de supervision à l'approche systémique, il allait de soi

qu'une préparation était nécessaire à toute forme de supervision, autant par respect pour ses collègues que pour pouvoir en tirer réellement profit. Pour d'autres, cette préparation était perçue comme inutile, une exigence lourde, surchargeant le travail du quotidien.

- 2) Voici ce qui ressort au plan des tâches. Concernant les lectures cliniques discutées en lien avec les consultations réalisées sur des situations familiales, un même écart était présent. En effet, certains voyaient en ces lectures des occasions d'approfondissement et de ressourcement et d'autres comme un fardeau à réaliser. Ainsi, les retours sur les textes n'étaient pas toujours produits dans les délais nommés au départ, ce qui pouvait constituer une source d'insatisfaction pour quelques-uns. De plus, le processus d'écriture souhaité au départ, et ce, dans une perspective réflexive telle la rédaction d'un journal de bord, n'a pas connu un grand enthousiasme. Par ailleurs, les intervenants aimaient bien noter de façon spontanée la situation présentée, leurs questions ou commentaires, les idées entendues ou encore les références nommées. Parfois, lorsqu'un élément théorique était apporté, on pouvait voir des crayons s'agiter.
- 3) Sur le plan de la procédure, les participants souhaitaient être encadrés dans le temps afin que chacun puisse s'exprimer, qu'on réponde à leurs besoins et que les activités prévues soient réalisées. Une fois le dix minutes de pause retranché à deux heures trente minutes d'animation, le temps était serré. La superviseure, en tant que gardienne du temps, devait bien jouer son rôle afin d'éviter que la présentation ne s'étende en longueur et de s'assurer que le temps de faire des liens avec la théorie ou que le moment d'intégration et de retour ne soit pas évacué.
- 4) Sur le plan du processus contextuel induit par la question des fusions de deux CLSC, on évoque souvent le choc de deux cultures d'origine. Pour plusieurs, il s'agissait de la rencontre de deux milieux de travail avec leurs particularités historiques, leurs croyances de base, leurs compétitions, leurs deuils et leurs renoncements réciproques. Or une partie de ce travail de création et éventuellement de consolidation d'équipe de travail s'est jouée dans les séances de supervision de groupe, ce qui, au point de départ, n'est pas un objectif de la supervision de groupe.

Finalement, les groupes étaient partiellement fermés au sens où cette supervision collective devait aussi être disponible pour accueillir ceux qui arrivaient ou revenaient travailler au programme. Ce choix avait comme conséquence de fragiliser les groupes moins solidifiés dans leur engagement. Donc, le groupe n'était ni complètement ouvert, ni complètement fermé car seuls les inscrits y participaient et une adhésion au cadre des rencontres et un engagement d'assiduité et de participation étaient demandés. Fait significatif, même ceux qui n'étaient pas stables dans leur participation ne manquaient pas d'informer la superviseuse lorsqu'ils prévoyaient être absents et ils ajoutaient toujours une raison précise afin de se justifier. En général, il ressortait une généreuse participation de tous à donner son maximum pour répondre aux collègues. Il était par contre fort important de ne pas tomber dans la rivalité entre les participants au niveau de la recherche de « la meilleure idée » ou de l'hypothèse la plus géniale.

Suite à la présentation de l'expérience de stage (chapitre 3) et du cadre d'analyse (chapitre 2), au chapitre 4, nous analyserons les résultats afin d'arriver à extrapoler des habiletés aidantes au rôle de superviseur et à extraire des processus pertinents à cette forme de supervision de groupe auprès d'intervenants psychosociaux.

CHAPITRE 4

ANALYSE CRITIQUE DES HABILITÉS AIDANTES ET DES PROCESSUS PERTINENTS À UNE SUPERVISION DE GROUPE DE CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL AUPRÈS D'INTERVENANTS PSYCHOSOCIAUX

Dans ce chapitre, nous analyserons l'expérience en reprenant les indicateurs du rôle de superviseur sur le plan du développement du pouvoir d'agir, de l'aide mutuelle et de la réflexivité en lien avec les habiletés favorables chez ce dernier quant à la mise en place du processus d'une supervision de groupe basée sur le codéveloppement professionnel. Nous terminerons ce chapitre par la réponse à la question initialement posée.

4.1 Analyse du rôle de superviseur en lien avec les indicateurs favorables au processus de groupe de codéveloppement professionnel

Il s'agit de répondre à la question : **Quels sont les habiletés aidantes et les processus pertinents à une supervision de groupe de codéveloppement professionnel auprès d'intervenants psychosociaux ?** L'objectif du projet de stage avait comme cible les groupes d'intervenants et cherchait à développer l'appropriation du sentiment de compétence professionnelle.

Tel que mentionné précédemment, à la fin des rencontres, les intervenants devaient être capables d'avoir augmenté leur savoir-dire et d'avoir renforcé leur sentiment d'assurance en leur compétence professionnelle et en la légitimité de l'apport de leur spécificité. Trois facteurs d'observation de la progression des objectifs avaient été ciblés au début de l'expérience pour vérifier leur atteinte chez les intervenants. Premièrement, il s'agissait de l'engagement, de la participation active et de la démonstration d'une assiduité dans la présence au groupe. Deuxièmement, la perception d'être aidant pour ses collègues et d'avoir un impact sur leurs clients en nommant des exemples de réalisations et de manifestations était retenue. Le troisième était le témoignage de transfert entre les

séances d'apprentissages concernant l'intervenant et/ou les problématiques (généralisation ou appropriation).

En utilisant le schéma récapitulatif (Annexe 1) du cadre d'analyse, trois indicateurs du rôle de superviseur sont dégagés pour chacun des concepts : développement du pouvoir d'agir, aide mutuelle et réflexivité. Pour ces dimensions du cadre d'analyse, des exemples d'appréciation des participants seront présentés, les habiletés aidantes mises en œuvre par le superviseur seront explicitées et des liens avec ce cadre d'analyse seront établis.

Pour faire cette analyse, le matériel est puisé dans trois sources. D'abord, le contenu de la grille d'évaluation des apports du processus (Annexe 5) chez les participants est récupéré, celles-ci ayant été compilées à la fin des huit rencontres de supervision de groupe (en avril) par 30 participants. Ensuite, le journal de bord de la stagiaire incluant une grille d'auto-observation (Annexe 3), complété de septembre à juin, a servi à l'analyse. Puis, la portion du rapport de stage concernant le bilan-synthèse de l'évaluation des objectifs spécifiques a été utilisée.

Dans ce stage, des processus pertinents d'ordre plus global ont été présents et ils doivent être ciblés dans cette analyse. Premièrement, avoir des locaux fonctionnels, un calendrier fixe dans le temps, un horaire stable de rencontres ainsi qu'une gestion du temps et des droits de parole sont des éléments qui doivent être pris en charge rapidement par le superviseur pour faciliter le déroulement des séances et même du fonctionnement en groupe.

Deuxièmement, au niveau du cadre d'engagement dans le temps des participants, ce facteur a été présent dans deux groupes sur quatre (groupes 2 et 3). Or l'assiduité des présences fait une différence significative, tant dans le climat que dans la légitimité d'animer le processus. En effet, lorsque les présences fluctuent et qu'on requestionne sans cesse le mode de fonctionnement, il est difficile de créer l'intimité nécessaire pour se faire confiance et ainsi ouvrir sur ses zones de vulnérabilité à titre de professionnel et également de développer son pouvoir d'agir et de créer une atmosphère favorable à l'aide mutuelle. Les deux groupes où le noyau de participants était au rendez-vous

mensuellement étaient ceux qui reconnaissaient l'importance de trois composantes du groupe de codéveloppement professionnel : superviseur, client et consultant. Cette reconnaissance permettait de dégager de l'énergie pour s'investir et pour risquer. Il est donc impératif pour que le groupe soit aidant que le superviseur mette en place avec les participants, dès le début de la session, la nature, les objectifs et les règles de fonctionnement et que ceux-ci soient clairement compris et endossés par tous.

Troisièmement, tel que mentionné auparavant, un certain problème a été perçu par le superviseur au départ en observant qu'il y avait quelques manifestations de malaise dans le type de posture d'expertise attendue en supervision de groupe et, parallèlement, dans le rapport de certains professionnels avec leurs clients. Certaines des croyances répandues par rapport à la supervision étaient celles qui privilégient le rapport dyadique vécu dans une supervision individuelle. Or le rôle de superviseur de groupe de codéveloppement suggère plutôt une expertise au niveau d'un processus et d'étapes (décrites plus tôt) spécifiques et non d'expert sur le contenu. Même si le codéveloppement vise à tirer profit de l'association de connaissances et d'expériences enrichie par l'ensemble des praticiens, le superviseur doit disposer d'un certain niveau de compétences cliniques afin d'offrir des balises et de l'enseignement en cours d'échanges.

Quatrièmement, une bonne préparation à titre de client, proportionnelle à l'effort demandé et recherché lors de la présentation au groupe, engendre un contexte plus profitable à la réflexivité. Par la suite, le fait d'exposer une demande d'aide aux participants-consultants suscite une grande différence dans le déploiement d'aide mutuelle et c'est donc au superviseur de favoriser cette permission d'être en besoin. En effet, des échanges plus riches et plus approfondis sont alors possibles et suscitent le DPA. Lorsque l'intervenant-client prépare sa présentation et revoit en profondeur la situation clinique, il arrive avec une synthèse et une sélection des éléments pertinents à illustrer, ce qui permet au groupe d'aller plus loin et d'être plus centré sur le besoin de la praticienne qui présente (son impasse, sa résonance, son blocage, etc.) que sur celui du groupe de connaître des détails secondaires de la situation. De plus, l'intervenant qui se présente devant ses pairs en ayant réfléchi à ce qu'il sait et ce qu'il souhaite venir chercher en supervision de groupe a plus de chance de se percevoir compétent tout en se

reconnaissant des besoins, dont celui de mobiliser le groupe. Inversement, tel que mentionné dans la description des groupes 1 et 4, l'intervenant, qui ne s'est pas préparé pour sa consultation, celui qui mentionne « n'avoir qu'une petite question... » ou qui présente tout en n'ayant pas d'attente, fait aussi le choix d'une certaine position dans le groupe mais peut générer souvent un sentiment d'impuissance chez ses collègues.

4.1.1 Pour favoriser le développement du pouvoir d'agir

Voici maintenant les trois indicateurs du comportement de superviseur de groupe retenus pour permettre le développement du pouvoir d'agir : faciliter la clarification, reconnaître la personne en contexte et permettre aux intervenants d'être aidants pour leurs collègues. L'appréciation des participants au cours du stage, les habiletés mises en œuvre par le superviseur et les liens avec les auteurs seront décrits et cette façon de construire la présentation des résultats sera la même pour les deux concepts suivants, soit l'aide mutuelle et la réflexivité. L'évaluation écrite en avril 2010 par 30 participants et le journal de bord rempli par la stagiaire de septembre 2009 à juin 2010 ont permis de faire ressortir et de proposer une recension d'habiletés aidantes, tout comme le contenu du rapport de stage travaillé avec la superviseure de stage de maîtrise, madame Suzanne Ménard.

- Faciliter la clarification de la situation, du problème, de la demande et de l'attente face au groupe
 - ✓ Appréciation des participants

À plusieurs reprises, les intervenants-clients nous ont dit avoir profité d'une relecture de la situation qui les amenait à gagner en termes de développement de leur propre pouvoir d'agir. Cette mise en perspective leur a permis d'en dégager un souci plus grand pour eux-mêmes et pour la famille accompagnée. À cet effet, une participante a écrit : « prendre le temps d'expliquer en profondeur la situation au départ permet déjà d'éclaircir les idées », alors qu'une autre a noté : « il ne faut pas oublier de coller à la demande de l'intervenante car c'est facile de partir la discussion sur ce qu'on voit comme besoins dans les situations présentées et là on n'aide plus personne ».

✓ Habiletés du superviseur

La règle du respect de la clarification de la demande adressée au groupe a été nécessaire, que cet exercice de précision ait été réalisé par l'une ou l'autre des parties, c'est-à-dire le superviseur ou les participants. Afin de favoriser le développement du pouvoir d'agir, le superviseur ne devait pas éclipser ce processus de présentation de la situation car celui-ci permettait aux intervenants de venir chercher des conseils et du soutien avant de mettre en place des actes professionnels. Leur intérêt mutuel à comprendre la situation exposée se démontrait, entre autres, par le fait de poser de nombreuses questions, donc le superviseur devait permettre cet espace. Il est nécessaire de préciser l'importance que le superviseur ait maintenu le focus sur la demande que le client a adressée au groupe. D'ailleurs, si le superviseur n'encadrait pas suffisamment les éléments concernant le sujet et le temps, certains participants pouvaient craindre de déborder et évitaient ainsi de prendre leur place. Finalement, le sentiment d'être un bon consultant inhérent au développement du pouvoir d'agir a été possible lorsqu'on permettait à chacun de faire des demandes de clarification et qu'on arrivait à exposer au groupe un besoin clair (qui peut parfois être de se démêler!). En effet, la demande adressée au groupe pouvait être travaillée en soi et évoluer de cette façon : « Pourquoi as-tu ce questionnement ? »

▪ Reconnaître la personne en situation et en contexte

✓ Appréciation des participants

Une des prémisses au concept de développement du pouvoir d'agir rejoignait une perspective écologique ou écosystémique partagée par plusieurs participants. Les intervenants ont globalement apprécié être vus comme experts de la situation qu'ils présentaient mais ont aussi reconnu être souvent trop collés ou pris dans celle-ci pour parfois y voir clair lorsqu'ils sont seuls à y réfléchir. À ce propos, leurs commentaires étaient tels que : « Le fait de formuler les propositions des collègues comme « pistes » et de remettre la panoplie de pistes à l'intervenant, afin qu'il décide et détermine ce qui serait le mieux, a été très apprécié ». De plus, certains intervenants suggéraient d'aider le client qui présentait en pondérant ou graduant les idées lancées par les collègues

consultants. Trois professionnels proposaient que le superviseur rassemble les pistes énoncées et émette une ligne directrice.

✓ Habiletés du superviseur

En situation de groupe, cet indicateur exigeait d'assouplir le cadre prévu, par exemple en l'adaptant d'un groupe à l'autre, en laissant des choix et en étant stratégique. En offrant du soutien et en démontrant une écoute attentive et engagée, en établissant un rapport égalitaire avec un partage de l'expertise, en reconnaissant la lourdeur des situations portées, l'intérêt de tous à s'investir a été possible ainsi que le développement du pouvoir d'agir. Les notions de certains domaines en relation d'aide nommées « contre-transfert », « résonance » et « autoréférence », ont été abordées. Par exemple, apporter un texte, afin de réfléchir avec les participants à la notion de résonance, permettait de partager leur compréhension réciproque face aux propos de Mony Elkaïm. De plus, la charge émotive de certains intervenants a été regardée dans une perspective de tenter de comprendre l'utilité de ce rapport affectif avec la famille pour préserver son homéostasie ou renforcer leur conception du monde, leurs croyances. Par ailleurs, afin de favoriser le développement du pouvoir d'agir des intervenants, la discussion articulée dans les groupes reconnaissait l'intervenant en contexte : acteur d'une institution publique, représentant du gouvernement, partenaire, collaborateur du milieu scolaire, etc. En effet, particulièrement pour le groupe d'intervenants sociaux scolaires, la structuration du triangle École-CSSS-Famille a été mise en lumière. Finalement, le superviseur devait se positionner pour savoir s'il ne ferait pas d'intrusion ou de curiosité malsaine afin que les participants ne dévoilent pas les détails des enjeux personnels qu'ils rencontrent dans leurs relations, leurs rapports à certains thèmes. Afin que l'intervenant puisse rester centré sur son rôle professionnel et qu'il arrive à départager ce qui lui appartient et ce qui revient au client, il s'avérait essentiel que le superviseur accorde de l'importance à entendre à et mettre en relief ce que l'intervenant entretenait avec des dimensions de la situation présentée; par exemple, il pouvait se retrouver coincé entre les parents et l'enfant, la mère et le milieu école. De plus, il fallait que le superviseur maintienne un souci à l'effet que l'intervenant choisisse de s'approprier les éléments qui font du sens pour lui dans la discussion et qu'il se donne les moyens nécessaires s'il opte pour ceux qui l'obligent à sortir de sa zone de confort. Le superviseur avait comme tâche d'amener

les consultants à émettre leurs propos sous forme de commentaires, d'opinions, d'hypothèses, de pistes de solutions, à soulever des enjeux et ainsi reconnaître le côté unique de chaque rapport client-intervenant, avec ses forces, son rythme, etc. Par ailleurs, cet échange devait être suffisamment structuré pour éviter la confusion.

- Permettre aux intervenants d'être une ressource pour leurs collègues et d'avoir un impact sur leurs clients

- ✓ Appréciation des participants

La plupart des intervenants participant à l'expérience voyaient une richesse dans l'opportunité qu'offrent des supervisions dans un contexte multidisciplinaire et d'approches éclectiques et percevaient qu'ils peuvent apporter un spécifique, « un plus » au groupe grâce à leurs connaissances (d'approches, de ressources, etc.) et à leurs expériences. Cet indicateur a été repéré entre autres lorsqu'une clinicienne a partagé son expérience : « À partir de mes connaissances de stagiaire, de mes expériences de vie et de mes résonances, je crois que j'ai apporté des éléments personnels et originaux qui ont fait avancer la réflexion des autres ». Un autre intervenant a noté : « Je trouve que ton animation laisse beaucoup d'espace à notre opinion, ce qui nous donne une assurance », un autre a soulevé qu'il s'agissait d'une animation « très démocratique » alors qu'un intervenant a mentionné « le respect et l'écoute des autres m'ont permis de transférer cela auprès de mes clients. J'ai ainsi pu les respecter à mon tour dans leur parcours en leur faisant confiance ».

- ✓ Habiletés du superviseur

Le superviseur avait la responsabilité de soigner le climat dans le groupe et de voir cet espace comme celui d'un modèle de relations et d'échanges, autant en ce qui concerne sa position avec les participants que ces derniers entre eux afin d'augmenter les possibilités de développement du pouvoir d'agir. Il s'agissait de faciliter l'adhésion de la plupart des participants à une modalité de supervision qui prône un processus de codéveloppement entre pairs, qui mise sur la contribution de l'intelligence collective et la mise en commun des expériences et des connaissances à travers laquelle le groupe trouve sa richesse et son but collectif. Également, la participation de tous aux échanges a été favorisée en faisant reconnaître que la force de cette forme de supervision repose sur

l'engagement de tous. On a évité de centrer les échanges autour d'un rapport dyadique tel que l'évoque l'expression « faire de l'individuel en groupe ». On a choisi d'utiliser différentes stratégies : interpeller les gens suite à une absence, demander à l'un des participants de faire le lien avec l'un des intervenants absent, demander aux plus silencieux de s'exprimer. Faciliter le développement du pouvoir d'agir des intervenants se traduisait aussi par des verbalisations telles que : « Que voulez-vous faire avec ça ? », le fait d'écouter les participants avant de se prononcer comme superviseur, etc. La reconnaissance que chacun possède un savoir expérientiel a été reflétée par le recours prioritaire aux membres du groupe pour répondre aux besoins de l'intervenant-client qui consultait en supervision. Par ailleurs, cette attitude a permis à chacun de puiser dans son bagage d'expériences et de connaissances pour offrir des réponses éclairantes et diversifiées. En plus, lors des consultations, le superviseur a saisi l'opportunité d'interpeller l'un ou l'autre des intervenants en faisant appel à son expertise singulière et cette richesse d'expérience hétérogène a été appréciée par plusieurs. Or, s'approprier concrètement un sentiment d'apporter une plus value et d'avoir une compétence réelle et spécifique pour aider ses collègues a été une capacité vécue et intégrée de façon variable chez les participants. Lors des évaluations formatives du processus, le temps nécessaire a été accordé afin d'amener les intervenants à identifier leur apport aux autres participants. D'ailleurs, il aurait été intéressant de poursuivre l'exercice en questionnant chacun des participants sur l'apport des autres face à ses besoins identifiés. Afin d'accompagner les participants à devenir à la fois de bons clients et de bons consultants, en tout premier lieu, il a été nécessaire que le superviseur croit et suscite l'adhésion des membres du groupe à la volonté d'aider leurs collègues et à la valeur voulant que tous peuvent contribuer à apporter un éclairage intéressant. Le superviseur devait aller chercher le partage d'opinions professionnelles et la transmission aux pairs des analyses cliniques de chacun à la fois pour la pertinence de leur contenu mais également pour permettre à tous de se reconnaître une expertise. Le superviseur cherchait à ce que les membres du groupe vivent l'apprentissage expérientiel d'être à la fois un clinicien compétent et un collègue aidant, tant dans le soutien que dans l'éclairage clinique offerts aux pairs. Une façon de mettre à contribution cette expertise et que cette reconnaissance provienne des pairs (afin d'alimenter ce sentiment d'être utile) a été le fait qu'un collègue disait avoir utilisé un

élément apporté par un autre. À titre d'enseignement aux consultants, ils ont été invités à demeurer centrés sur le besoin de celui qui présentait. « Comment je me suis senti comme consultant ? Qu'est-ce que j'ai appris ? Est-ce que j'ai été aidant ? » sont des exemples de questions posées pour que chacun s'approprie différents apprentissages possibles et elles semblaient avoir connecté les participants avec leur pouvoir d'agir.

- Liens avec les auteurs

L'expérience réalisée en stage a démontré ce qui était avancé dans le cadre d'analyse. Ainsi Le Bossé (2007) soulève l'importance d'exercer du contrôle sur ce qui est significatif pour chacun, ce qui se manifestait par le choix des situations à présenter. D'ailleurs, les intervenants disaient apprécier de pouvoir décider quelles pistes ou solutions ils retenaient de la consultation au groupe. Cette attitude libre et autonome les a mobilisés vers un changement réaliste; ce qui allait dans le sens du concept développé par Le Bossé (2007) qui recommande aussi de considérer l'intervenant comme partie prenante de la situation actuelle et cet élément prenait une place importante dans l'analyse circulaire du rôle de l'intervenant dans la situation et de l'effet de la famille sur ce dernier. Les professionnels ont apprécié les consultations où l'on considérait leur relation avec leurs clients pour demeurer aidants et qu'on était conscients des pressions qui sont exercées sur eux; ce qui reflète les composantes soutenues par Le Bossé (2007) et relevées par Le Bossé, Bilodeau et Vandette (2006). Avec l'intégration aux consultations de la dernière étape de Le Bossé (2007), l'action conscientisante, on permettait autant à celui qui a présenté qu'à ceux qui ont agi à titre de consultant de s'approprier la compétence liée à la contribution au changement et de se faire reconnaître compétent par les collègues. Les professionnels relataient avoir vécu ce que Le Bossé (2007) avance, car le développement du pouvoir d'agir des intervenants amenait à permettre celui de leur client. Les intervenants augmentaient ainsi leur confiance que leur client puisse avoir le potentiel de prendre sa place dans la définition de ses besoins, objectifs et moyens. D'ailleurs, les composantes de Le Bossé (2007) ont servi dans le cadre d'une formation aux intervenants concernant le plan d'intervention dont l'intégration des principes a été reprise en cours de supervision. Afin de concrétiser les prémisses ciblées par Le Bossé (2007), soit que la personne accepte de se remettre en

question, prenne la parole et démontre de l'ouverture et le goût du dépassement, les participants dénotaient l'importance que le superviseur crée un cadre propice à une modalité de groupe de codéveloppement. De plus, le superviseur favorisait l'établissement de rapports égalitaires identifiés par Berteau (2009) afin de mettre en place l'ensemble de ces préalables aux consultations cliniques. L'évaluation des participants a confirmé ce que Lemay (2007) avance, soit que les apprentissages sont mutuels grâce et au travers de la réciprocité des rôles de consultants et de clients; il est donc essentiel de maintenir ce cadre de rotation et d'engagement dans les présentations soumises. L'implication dans cette modalité de supervision semblait avoir procuré les effets avancés par Le Bossé et Vallerie (2005) dont celui du rehaussement des savoirs et savoir-faire et des sentiments d'autodétermination et d'appartenance au groupe.

4.1.2 Pour favoriser l'aide mutuelle

La poursuite de l'analyse est faite autour du choix des trois indicateurs du rôle de superviseur de groupe favorisant l'aide mutuelle : mettre en lien les expériences, généraliser les sentiments et les besoins et accorder la première place aux pistes des participants.

- Faciliter la circulation par la collectivisation des situations et par l'établissement des liens
 - ✓ Appréciation des participants

Sur cet aspect, les participants déclaraient se sentir appuyés et vivre un sentiment de normalité et de réconfort devant certaines impasses rencontrées en intervention. Trois témoignages attestaient la pertinence que cette habileté ait été mise en œuvre par le superviseur de groupe : « la vision des autres professionnels aide à relativiser certaines choses ou à les confirmer », « ça me valide d'écouter les mêmes préoccupations » et « l'écoute et les échanges professionnels ont permis de se sentir unis et de ne pas être seuls à porter un dossier » La vision des autres a élargi la zone des possibles, alimenté et permis d'aller plus loin, « de faire du pouce » et même de faire des liens entre un milieu de travail et un autre, entre une équipe et une autre.

✓ Habiletés du superviseur

Afin de stimuler l'aide mutuelle, les participants ont été invités à verbaliser des situations semblables qu'ils ont vécues pour répondre aux besoins des collègues. Un transfert des apprentissages réalisés a été de poursuivre, au-delà des supervisions de groupe, l'intégration des processus associés aux plans d'intervention et aux bilans. Que le superviseur établisse des ponts entre la situation présentée et les situations similaires évoquées dans les rencontres antérieures a été favorable. Lors de l'évaluation de la rencontre ou pendant le retour en groupe, l'exploration des liens à faire entre la situation travaillée et d'autres situations semblables a été questionnée.

- Faciliter de la coopération par la mise en commun des sentiments et des besoins des individus et du groupe

✓ Appréciation des participants

Les commentaires reçus rapportaient que chacun se sentait soutenu et qu'il bénéficiait de l'apport des autres en groupe. En effet, certains participants ont soulevé que le rapprochement créé par ces supervisions de groupe permettait de concrétiser réellement un sentiment d'appartenance et un lien de confiance entre les participants et envers la conseillère cadre. Plusieurs mentionnaient leurs perceptions d'expérience d'aide mutuelle comme l'impression ressentie d'être réellement aidés, de s'être impliqués, d'avoir écouté et avoir été écoutés dans leurs émotions, leurs besoins. Ce qui était également souligné par le fait que l'on disait avoir pensé aux collègues entre les supervisions et que l'on se confiait des moments moins glorieux et des tranches de vie personnelle. Il en ressortait que la plupart des participants portaient le groupe en eux en dehors des séances.

✓ Habiletés du superviseur

Faciliter le contexte d'aide mutuelle où on exposait des situations difficiles a été possible, surtout dans trois des quatre groupes en créant une atmosphère de non-jugement. Il semblait avoir donné le goût aux intervenants de risquer de se prononcer, de se « mouiller », d'offrir des pistes, de suggérer des hypothèses. Le superviseur devait encourager les membres à présenter des situations qui leur causaient des problèmes et il

devait assurer une atmosphère d'écoute active et de grande ouverture afin d'éviter la censure des intervenants. Tel que mentionné dans le chapitre sur la problématique, une des raisons pour lesquelles le participant s'inscrit dans une supervision de groupe est celle de briser son isolement, donc le superviseur doit en tenir compte dans sa façon d'animer les échanges. Afin de favoriser la solidarité entre les professionnels, le superviseur de groupe avait comme rôle d'être très sensible et de s'assurer de la responsabilité de chacun d'adopter une attitude à recevoir et à entendre de manière ouverte, saine et franche. Cette attitude permettait de se reconnaître dans le point de vue de l'autre. Le partage et la mise en commun, dont cette modalité de supervision fait la promotion, pouvaient également se réaliser à travers le support visuel utilisé pour illustrer la situation présentée, soit l'illustration sur des feuilles disposées au mur. De cette manière, tous avaient accès à la même représentation (dessin, génogramme, éco-carte, etc.) et au fur et à mesure chacun voyait ses idées se greffer à celles que les autres ajoutaient sur ces feuilles. De plus, le superviseur mettait en lumière les paroles des participants qui évoquaient avoir pensé au groupe à l'extérieur des rencontres et il reconnaissait celles-ci comme des signes intéressants de la dynamique d'aide mutuelle présente dans le groupe. En effet, les intervenants manifestaient leur intérêt en se rappelant très bien des situations travaillées ensemble d'un mois à l'autre et ils ont été amenés à valider les émotions partagées et ressenties. Mettre l'emphase sur ce soutien permettait à l'aide mutuelle de se dégager à travers des marques de souci, d'empathie, de respect et de confiance.

- Ne rien proposer avant que chacun se soit exprimé

- ✓ Appréciation des participants

Sachant que tous devaient s'exposer, la participation de chacun s'en trouvait plus tolérante, plus accueillante, plus réceptive et engagée et les commentaires qui s'ensuivaient étaient plus compréhensifs. Une intervenante a soulevé comme point intéressant, outre l'atmosphère dynamique et positive, que « le respect du droit de parole par l'animatrice et le souci d'entendre tout le monde » rendaient le contexte favorable pour prendre sa place et prendre la parole. « L'animation était structurée et chacune des personnes participait activement », ce propos appuyait cette perception de l'expérience.

✓ Habilités du superviseur

Le superviseur était garant du partage équitable de temps et d'une participation motivée et motivante, afin que tous s'exposent au cours de l'année. Le superviseur devait, dès le départ, positionner un cadre soulignant l'importance d'une présence régulière, d'une participation active et d'un climat d'ouverture à différents points de vue et au non-jugement car un noyau stable, respectueux et ne dépassant pas huit participants était une des clés de la réussite pour la cohésion d'un tel groupe. Par ailleurs, on ne peut omettre de préciser qu'être, se sentir légitimé et reconnu dans le rôle de superviseur de groupe permettait de prendre une position qui valorisait l'intelligence collective et l'aide mutuelle

▪ Liens avec les auteurs

Il est intéressant d'établir des liens entre les principes du travail social de groupe et ceux de la supervision de groupe. D'abord, tout comme le considèrent Home et Darveau-Fournier (1980), l'expérience réalisée en stage confirmait que le fait de favoriser le groupe à se définir des objectifs communs et des moyens collectifs permettait l'expression de cette aide mutuelle entre pairs. Turcotte et Lindsay (2001) ainsi que Home et Darveau-Fournier (1980) soutiennent que le processus associé au travail social de groupe crée un espace favorable à l'aide mutuelle. En tant que superviseur de groupe, on devait soutenir le partage d'expériences en considérant que la richesse réside dans cette volonté d'apprendre en aidant et en étant aidé par ses semblables. Ainsi, le superviseur devait encourager la reconnaissance de chacun à titre de ressource d'aide, maintenir la participation ainsi qu'accepter de redéfinir une hiérarchie des savoirs plus décentrée et ces habiletés prenaient en compte les éléments mis en lumière par Home et Darveau-Fournier (1980) et Steinberg (2008). Pour réussir à faciliter ces dynamiques d'aide mutuelle promues par Steinberg (2008), le superviseur devait activer des forces rassemblantes, de différentes façons, dont le partage des expériences via les consultations, l'acceptation des différents points de vue par des règles claires de fonctionnement, la généralisation lors du partage d'expériences, la prise de risques pendant la formulation de pistes, le soutien affectif par le renforcement offert entre les

participants et la démarche systématique de demandes d'aide au groupe par l'expression des attentes. De plus, Steinberg (2008) confirme l'importance de ramener le concept de temps comme une unité qui appartient au groupe et qui doit servir au bénéfice de celui-ci. Comme l'affirme Steinberg (2008), l'expérience d'être en supervision de groupe a concrétisé des gestes à portée collective à l'extérieur du groupe.

4.1.3 Pour favoriser la réflexivité

Voici les trois indicateurs du comportement de superviseur de groupe que cette analyse retient pour permettre la réflexivité : mettre en lumière l'apport de l'expérience et des consultations, susciter la réflexion et attribuer, avec exemples à l'appui, des compétences

- Faire émerger, circuler les apprentissages réalisés ou réalisables

- ✓ Appréciation des participants

Chaque consultation a été une nouvelle construction de la pensée individuelle et collective ainsi qu'une occasion de réflexion sur l'action. Un intervenant a d'ailleurs écrit en termes des gains liés au fait d'avoir profité de la supervision de groupe : « Un enrichissement d'approches, d'angles, de manières de percevoir et de réfléchir à une situation donnée ». Les supervisés ont noté l'avantage non négligeable d'aiguiser leur réflexivité en ayant été exposés à une gamme de situations pour être mieux préparés aux éventualités et, finalement, plus vigilants face aux enjeux sous-jacents.

- ✓ Habiletés du superviseur

Il s'est avéré essentiel que le superviseur prenne régulièrement le pouls des intervenants pour s'assurer que ces derniers réalisaient tirer profit de l'expérience des autres pour la transférer dans leur propre charge de dossiers et qu'ils augmentaient ainsi leurs connaissances. Lors de la présentation des interventions réalisées dans une situation, il s'agissait de prendre le temps crucial de réfléchir à ce qui a fonctionné ou pas, ce qui a été tenté ou pas et il ne fallait surtout pas que le superviseur fasse l'économie de cette réflexion. Tenter, oser, expérimenter une nouvelle intervention, explorer d'autres voies requièrent de l'accompagnement et à ce sujet, le superviseur et les participants pouvaient agir à la fois comme levier mais comme appui. Le superviseur devait saisir l'occasion

qu'offre le suivi des situations présentées d'une rencontre à l'autre, car ces retours procuraient des échanges riches quant à l'appropriation et au transfert des acquis. En effet, l'ensemble des pistes était synthétisé en fin de processus et, ensuite, le demandeur était questionné pour entendre la pertinence qu'il se fait sur les idées offertes par le groupe : « Est-ce que cela te rejoint ? Que retiens-tu ? ». Des retours sur les situations présentées ont été faits afin de savoir si la consultation avait été aidante et de quelle manière il y avait eu des transferts applicables dans d'autres dossiers. Par ailleurs, durant les présentations en supervision de groupe, l'intégration des changements de cadres de référence du programme s'actualisait, entre autres, à travers la réflexion de leurs effets sur la pratique clinique.

- Stimuler la réflexion

- ✓ Appréciation des participants

Le fait de proposer des lectures (un court article, un chapitre de livre, etc.) en lien avec le contenu des consultations était un moyen très apprécié pour potentialiser la réflexion. Cette utilisation de la lecture en supervision donnait à certains le goût de poursuivre en se procurant des livres rattachés aux sujets abordés et à d'autres celui de faire le partage de différents textes, voire de produire et d'apporter un résumé aux collègues. Fait intéressant, certains membres se sont engagés dans cette démarche en apportant des textes au groupe afin d'aller plus loin dans le soutien qu'offre la théorie ou encore pour susciter la discussion et la réflexion. En septembre 2009, chacun a reçu un cahier et, lors des deux premiers mois, des questions de réflexions en fin de rencontre ont été suggérées (par exemple : « Considérez-vous avoir été aidant aujourd'hui ? »). Par la suite, cette stratégie a été abandonnée mais à d'autres moments, on a tenté de recourir à l'écrit. Un autre moyen utilisé par certains des participants pour maximiser la réflexivité était de prendre des notes de façon informelle. À trois reprises, des présentations ont été écrites par l'intervenant-client en vue de mieux se préparer.

- ✓ Habiletés du superviseur

Concernant les propositions de lecture, deux habiletés du superviseur devaient être associées : être fiable et fixe dans le temps au niveau du retour sur ces lectures et faire l'analyse et les liens entre le contenu du texte en question et une situation clinique déjà

présentée. Prendre du recul, se ressourcer, se décoller d'une situation prenante, obtenir un point de vue extérieur plus objectif, réfléchir avec d'autres à voix haute, prendre une distance faisaient partie des stratégies et des autorisations « qu'accordait » le superviseur de groupe pour répondre aux besoins réflexifs des intervenants. Le groupe pouvait donc être alimenté de textes en soutien aux illustrations cliniques ou comme prétexte pour ouvrir l'échange sur des thématiques, donc la lecture se voulait un déclencheur de discussions de cas ou un appui aux discussions en cours. Autant du côté du superviseur que dans la dynamique des groupes, un effort devait être apporté pour encourager une mise en mots, c'est-à-dire nommer davantage les actions proposées en lien avec les théories pertinentes fondées sur des concepts de référence et des approches mises de l'avant. Le superviseur a reconnu que les situations qu'apportaient les intervenants en supervision sont celles dans lesquelles la relation à la famille représentait un défi. Cette mise à distance, ce recul qu'offrait la consultation au groupe permettait de dénouer les impasses lorsqu'on est sculpté par les membres de la famille et qu'on reproduit ou rejoue les mêmes dynamiques. Afin de stimuler la réflexivité, d'autres stratégies ont été proposées, telles que réécrire une traduction de la demande en une phrase ou que chacun note ses réponses à la demande afin de se faire une opinion personnelle au départ (pour offrir un plus grand éventail de pistes ou de commentaires au demandeur d'aide). Une autre technique utilisée a été celle de renvoyer chacun à écrire son idée individuellement avant d'être « contaminé », ce qui a entraîné des réactions diversifiées : déstabilisation, renforcement, stimulation et angoisse. Un autre moyen adopté a été un écrit collectif et ce geste a permis de rédiger sur des feuilles d'effeuilleur la situation présentée (avec des outils tels que le génogramme et l'éco-carte), les questions complémentaires, la demande du client-famille et du client-intervenant et les réponses offertes. Cette technique a semblé être appréciée pour ramasser l'histoire du problème, l'historique de services ou encore la ligne de temps ou de vie de la famille. Or, le médium que représente le papier permettait de prendre du recul et d'alimenter la réflexivité.

- Favoriser les capacités de nommer des réalisations et de s'attribuer des compétences
 - ✓ Appréciation des participants

Le superviseur, saisissant le contenu qui émerge, amenait certains à savoir dire que la supervision de groupe « nous pousse vers l'avant » et à témoigner de leur accomplissement. L'échange et l'appropriation d'outils, de réflexions, de moyens et de conseils sensibilisaient les praticiens à comprendre les enjeux, à voir les autres angles et les possibilités de stratégies aidantes. Dans son formulaire d'évaluation, un participant a identifié que cette supervision de groupe lui permettait d'arriver à « mieux articuler ma pensée et à mieux m'exprimer » et un autre a évoqué que « le groupe me permet de verbaliser le fonctionnement de mes clients et m'amène à me positionner et à me différencier comme intervenant ». Ces citations d'intervenants ont été des réponses à un des buts recherchés pour adopter une position de professionnel aidant et lucide de ses compétences et donc reconnues par lui-même.

- ✓ Habiletés du superviseur

Le superviseur s'était donné comme tâche de mettre en lumière les liens entre la théorie et la pratique, ce qui pouvait se réaliser en prenant soin d'approfondir le détail d'une situation précise avec le groupe. En effet, suivre les séquences de consultation prévues était un contenant qui permettait aux intervenants de savoir à quoi s'attendre comme client ou consultant et organisait le contenu. L'animation devait ainsi valoriser les commentaires, demander des précisions au besoin, amener les professionnels à nuancer leurs propos et expliciter les théories auxquelles ils raccrochaient leur pratique. Le superviseur devait aussi parfois mettre des limites, identifier des contraintes, nommer des dangers. Finalement, le professionnel se reconnaissait compétent lorsque le superviseur lui permettait d'identifier les stratégies d'interventions utilisées et de distinguer les impasses dénouées, tant dans les processus que dans les résultats de ses interventions. Dans ce contexte, l'intervenant pouvait ainsi mieux gérer les situations comportant des niveaux de risque.

- Liens avec les auteurs

Les impressions recueillies au sujet de cette expérience de supervision basée sur le groupe de codéveloppement confirment celles de Chammas (2001) et Racine (2001) en illustrant comment les intervenants ont augmenté leurs savoirs d'action par des apprentissages réalisés lorsque leur rapport à la situation clinique a été modifié par le regard des collègues. Ainsi, les intervenants ont redécouvert leurs relations avec les membres des familles suivies via le regard des autres participants. Schön (1994), Chammas (2001) et Zúñiga (2007) mentionnent l'importance d'être ouvert à la remise en question mais surtout au processus réflexif. En effet, les participants illustraient ce que Roy (2001) théorise en développant leur savoir expérientiel via une disposition à la réceptivité et à la réflexivité. Le processus observé en stage réaffirme ce que Le Bossé, Bilodeau et Vandette (2006) avancent quant à la richesse exclusive et spécifique qu'apporte l'expérience professionnelle pour ajuster, généraliser et reproduire de façon appropriée et pertinente autant ses interventions que son rôle de consultant. L'expérience de stage a aussi illustré cet approfondissement du sentiment de compétence par ce processus circulaire allant de la réflexion lors de la consultation, à l'expérimentation jusqu'au retour sur celle-ci, aussi appelé réflexion-dans-et-sur-l'action en cours.

4.2 Réponse à la question initiale : Quels sont les habiletés aidantes et les processus pertinents à une supervision de groupe auprès d'intervenants psychosociaux ?

Le but de cet essai était d'abord de jeter quelques balises concernant une méthode de supervision collective, lieu ciblé pour permettre une appropriation du sens clinique des outils ou des moyens ainsi que de la signification des approches et techniques qu'utilisent les intervenants sociaux. Il ne s'agissait pas de l'analyse des habiletés non aidantes chez le superviseur ou du mauvais fonctionnement d'une telle expérience, mais plutôt d'analyser de façon critique une expérience novatrice basée sur l'utilisation de la formule de codéveloppement professionnel de Payette et Champagne (1997) dans le domaine clinique et de faire le portrait de cette stratégie de formation continue. Lors du stage, favoriser la compétence professionnelle et le savoir-dire pour théoriser la pratique s'est réalisé par des supervisions en groupes de codéveloppement axées sur les dynamiques

d'aide mutuelle et la valorisation du savoir expérientiel et du pouvoir d'agir des intervenants. Cette réponse est une alternative ou un complément aux enseignements et aux formations didactiques souvent réalisés en cours de formation continue.

Ainsi à titre de superviseur, les habiletés aidantes et les processus pertinents qui sont ressortis dans le tableau 1 du cadre d'analyse ont été examinés. En somme, le superviseur de groupe de codéveloppement s'assurera d'attiser la réflexion et le pouvoir d'agir de chacun, de faire clarifier la demande de consultation au groupe, de mettre en lien et de susciter l'aide mutuelle entre les intervenants, de reconnaître l'intervenant comme partie prenante de la situation, de mettre à profit l'expérience des participants et, finalement, de mettre en lumière les compétences de chacun à titre d'intervenant et de consultant.

CONCLUSION

Nous concluons cet essai avec l'évocation de quelques enjeux et limites, l'énumération de pistes pour de futurs projets et le rappel des éléments-clés au terme de ce travail d'analyse d'une pratique. Dans un premier temps, sur le plan des enjeux et des limites, il fallait obtenir le consentement verbal des intervenants de participer à deux discussions et à deux formules écrites d'évaluation. De plus, certains enjeux ont été présents dans ce stage, puisque la désirabilité sociale peut avoir été présente, tant chez la stagiaire que chez les employés, c'est-à-dire le souhait de part et d'autre d'être accepté, validé, reconnu et apprécié. De plus, malgré que nous n'occupions pas la fonction de supérieure hiérarchique des intervenants, nous ne pouvons nier le pouvoir associé à ce rôle d'encadrement direct. Parallèlement, la confiance et la reconnaissance de notre légitimité par les professionnels font partie des conditions identifiées comme gagnantes des dynamiques de groupe de codéveloppement. Ensuite, le souci de préserver la confidentialité des échanges réalisés dans le cadre de ces rencontres de groupes a été présent mais avait une limite. En effet, pour éviter le piège des secrets, il a fallu rappeler aux participants qu'une entrave déontologique entraînerait un bris de confidentialité. Il a alors été convenu qu'au besoin le superviseur avait la responsabilité d'évaluer avec l'intervenant les suites à donner à la situation.

En second lieu, il apparaît intéressant de jeter des idées pour de futurs travaux d'analyse ou d'expérimentation sur la supervision de groupe. Par choix, l'évolution des groupes n'a pas été prise en considération mais pourrait être fort pertinente. Ainsi, examiner l'ajustement du rôle du superviseur en fonction de l'étape de développement de chaque groupe pourrait également être intéressant. La question de la féminisation présente dans la composition de deux des groupes et ses conséquences possibles sur leur dynamique auraient pu être investiguées. De plus, relever les conditions nécessaires pour permettre de bien réaliser une supervision de groupe, telle que le soutien au rôle de superviseur, le temps accordé à la préparation, l'accès au support logistique, l'autonomie dans l'encadrement exercé par le superviseur, la reconnaissance du temps dégagé pour

participer à une supervision de groupe pourraient être utiles pour éventuellement les faire valider. Finalement, découvrir et documenter les impacts possibles d'un groupe de codéveloppement professionnel sur le plaisir, la satisfaction et le climat au travail, l'épuisement professionnel, la pratique de la transdisciplinarité, la cohésion d'équipe seraient des sujets riches à explorer.

Quant aux retombées prévues pour le milieu de stage, la diffusion auprès des collègues de la démarche réalisée, des outils utilisés, des résultats obtenus sera possiblement intéressante pour l'ensemble de l'équipe de conseillères cliniques cadre, et, par ricochet, aux intervenants que chacune encadre directement. Paradoxalement, la Direction des services multidisciplinaires du CSSSAMN remet en question le rôle des conseillères et l'offre d'encadrement clinique direct et, plus spécifiquement, la supervision de groupe offerte par ces dernières. Le contenu de cet essai viendra donc soutenir, dans un éventuel cadre de référence de cette Direction, un argumentaire justificatif de la supervision de groupe. De plus, une future présentation scientifique et la production d'un article rejoindraient un souci de stimuler la discussion et la rédaction sur les différents processus et modalités de supervision de groupes utilisés.

Finalement, il s'avère intéressant d'extraire des recommandations de ce qui apparaît essentiel à retenir comme enrichissement pour la pratique de groupe de codéveloppement professionnel sur le plan des processus et habiletés du superviseur. En fait, cette expérience de stage a fait ressortir la reconnaissance de l'apport d'une diversité de points de vue et d'une complémentarité d'expériences pour accompagner un pair. En effet, ce type d'offre de supervision s'avère possible, à condition d'accepter de mettre à l'avant-scène le partage des expériences et des connaissances de chacun et que cette modalité demeure offerte à des participants volontaires et intéressés à se remettre en question, à s'exposer et à participer activement. Afin de redonner aux intervenants leur pouvoir et leur savoir et de leur permettre de nouer une relation de collaboration, il s'agit, comme superviseur, de les aider à rendre explicites leurs savoirs expérientiels, à reconnaître leurs forces et leur contexte d'intervention et à négocier leur marge de manœuvre. En plus de potentialiser les sources d'amélioration des services cliniques offerts à la population, ce climat et cet engagement dans un groupe d'appartenance permettront aux participants de

développer leur compétence d'être aidant pour leurs collègues intervenants. Prendre du recul, se soutenir, se percevoir comme ayant contribué au changement, faire du sens à l'intérieur de difficultés vécues et intégrer possiblement une lecture nouvelle de la situation sont parmi les gains exprimés par les participants. Concernant le rôle de superviseur dans ce type de contexte, la clarification des attentes, du cadre et des rôles est nécessaire, au départ et en cours de route, car il peut y avoir des possibilités de conflits à l'intérieur des différentes tâches du conseiller clinique et entre les différentes préoccupations des intervenants. Dans cet essai, les étapes du groupe de codéveloppement expérimentées puis explicitées au milieu des intervenants psychosociaux proposent une base au clinicien qui souhaiterait se lancer dans l'aventure ou bonifier l'animation d'une supervision de groupe. Le groupe de codéveloppement convient au superviseur prêt à partager le pouvoir tout en demeurant garant du processus et de l'orientation de la démarche. Il s'agit alors de faire de la place et avoir confiance au groupe comme un espace spécifique où se retrouvent et se construisent l'expertise, la réflexivité et l'aide mutuelle. Réintégrer l'écrit en cours de supervision et conserver la préparation préalable aux consultations demeurent toutefois des défis à poursuivre.

BIBLIOGRAPHIE

- AGENCE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX DE MONTRÉAL. Site <http://www.santemontreal.qc.ca/fr/>. 28 septembre 2009.
- ALINSKY, S. (1976). *Manuel de l'animateur social*, Paris : Seuil.
- BERTEAU, G. (2008). *Quelques idées à retenir sur les attitudes et habiletés à développer pour favoriser l'appropriation du pouvoir par le groupe*. Recueil de textes du cours TRS 7205, Groupes et pratiques d'empowerment. UQAM.
- BERTEAU, G. (2009). *Notes du cours TRS 7205 : Groupes et pratiques d'empowerment*. UQAM.
- BOURDON, B. (1995). *Le concept de supervision au CLSC Ahuntsic*. Analyse et recommandations soumises à la Direction générale. Montréal : Direction des programmes et services professionnels, 34 p.
- BOURQUE, D. (2009). « La création des CSSS et certains de ses effets sur les pratiques des travailleuses sociales ». Montréal : *Intervention*, 131, 161-171.
- BOURASSA, B., SERRE, F. et ROSS, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BOUTIN G. et CAMARAIRE, L. (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire : guide pratique à l'usage de l'enseignant-formateur*. Montréal : Éditions nouvelles, 59-82.
- BOYER F., CAISSY, N., DROLET, S., LAPLANTE, M. et RICARD, R. (2008). *L'encadrement professionnel*. CSSS Lucille-Teasdale, Comité maintien et promotion des compétences. 9 p.
- BRETON, M. (1999). « Les étapes de l'empowerment en régime démocratique : vers un modèle de pratique ». *Intervention, Revue de l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec*, 109, 43-53.
- BRETON, M. (1994). « On the meaning of empowerment-oriented social work practice », *Social Work Groups*, vol. 17, no 2, 23-37.
- CENTRE DE SANTÉ ET DE SERVICES SOCIAUX D'AHUNTSIC ET MONTRÉAL-NORD (CSSSAMN) (2007). *Définition du rôle-conseil*. Montréal : Direction des services multidisciplinaires. 9 p.

- CENTRE DE SANTÉ ET DE SERVICES SOCIAUX DE SAINT-LÉONARD ET SAINT-MICHEL (2006). *Avis du conseil multidisciplinaire à la direction générale concernant l'encadrement, la supervision, le soutien et le support clinique*. Montréal : Comité exécutif du Conseil multidisciplinaire. 4 p.
- CENTRE JEUNESSE DE MONTRÉAL (2009). *Activité de codéveloppement professionnel*. Devis pédagogique. Montréal. 3 p.
- CHAMMAS, G. (2001). « Quand l'action invente et réinvente le savoir... ». *Intervention*, 114, 16-24.
- CLSC LONGUEUIL-OUEST. L'encadrement professionnel au CLSC Longueuil-Ouest (document d'orientation).
- CLSC MONTRÉAL-NORD (1995). *Cadre de référence sur l'encadrement professionnel au CLSC Montréal-Nord*. Montréal : Direction des services professionnels. 39 p.
- CLSC SAINT-LÉONARD (2002). *Encadrement et supervision professionnelle. Modalités*. Montréal : Équipe de direction. 4 p.
- COTÉ, C. et H. BOULET (1996). « Les compétences des clients et de leurs familles : des ressources à utiliser davantage », *Intervention*, vol. 102, 91-100.
- COURBRON, M. (2006). « Le codéveloppement professionnel...une approche maintenant adaptée à notre pratique ». *En pratique : Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducatrices et psychoéducateurs du Québec*, 6, 9-11.
- DESLAURIERS, J.-P. et BOURGET, M. (1997). « Groupes et organisation communautaire. Les passerelles de l'intervention ». *Service social*, 46(2,3), 77-100.
- DORÉ, L. (2005). *La supervision de groupe en relation d'aide. Présentation au réseau des superviseurs psychosociaux*. Montréal. 8 p.
- DUNST, C. J. et K. D. PAGET (1991). « Parent-Professional PARTNERSHIPS and Family Empowerment », dans M. J. FINE, *Collaboration with Parents of Exceptional Children*, Brandon, VT, Clinical Psychology Publishing Co, 25-44.
- ELKAÏM, M. (2001). « La psychanalyse peut-elle aider les travailleurs sociaux? », *Lien Social*, numéro 596, écrit par Gàrate Martinez, propos recueillis par Guy Benloulou.

- EPSTEIN, S. R. et SILVERN, L. E. (1990) « Staff burnout in shelters for battered women : A challenge for the '90s », *Response to the Victimization of Women and Children*, 13, 1, 9-12.
- FILIATRAULT, D. (2010). « S'associer pour mieux servir ». *Le point en administration de la santé et des services sociaux*, 6(1), 40-42.
- GAGNIER, J.-P. et BIGRAS, M. (2000). « La supervision de groupe », dans D. Boisvert D. (dir.), *L'autonomie des équipes d'intervention communautaire : modèles et pratique* (p. 69-85). Sainte-Foy : PUQ.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2005). *Partageons nos compétences. Modernisation de la pratique professionnelle en santé mentale et en relations humaines*. Rapport du comité d'experts. Gouvernement du Québec. 109 p.
- HEYNEMAND, J. in SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché*. Montréal : Éditions Logiques.
- HOME, A. et DARVEAU-FOURNIER, L. (1980). « La spécificité du service social des groupes ». *Service social*, 29(1-2), 16-31.
- INSTITUT NATIONAL DE SANTÉ PUBLIQUE DU QUÉBEC (2010a). *Avis scientifique sur la rétention des clientèles des SIPPE*. Québec : Direction du développement des individus et des communautés. 62 p.
- INSTITUT NATIONAL DE SANTÉ PUBLIQUE DU QUÉBEC (2010b). *Avis scientifique sur l'efficacité des interventions de type SIPPE en fonction de différentes clientèles*. Québec : Direction du développement des individus et des communautés. 111 p.
- KADUSHIN, A. (1976). *Supervision in Social Work*. New York, London : Columbia Press.
- LAFRANCE, J. et MAILHOT, L. (2005). « L'empowerment : un concept adapté à la pratique sage-femme ». *Canadian Journal of Midwifery Research and Practice*, 4(2), 6-14.
- LARIVIÈRE, C. (2007). *L'impact de la restructuration du réseau sur la pratique professionnelle*, Université de Montréal et Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec.

- LAURIN, H. (2000). *Cadre de référence en supervision clinique au CLSC Rivière-des-Prairie*. Montréal : CLSC Rivière-des-Prairies, 8 p.
- LE BOSSÉ, Y. (2007). *L'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir : une alternative crédible ?* Site de l'Association nationale des assistants de service social. <http://anas.travail-social.com>, p. 1-12.
- LE BOSSÉ, Y., BILODEAU, A. et VANDETTE, L. (2006). « Les savoirs d'expérience : un outil d'affranchissement potentiel au service du développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités ? ». *Revue des Sciences de l'éducation*, 32(1), 183-204.
- LE BOSSÉ, Y. et F. DUFORT. (2001) *Le pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des communautés : une autre façon d'intervenir*. Dans DUFORT, F. et J. GUAY (dirs. De l'éd.) *Agir au cœur des communautés. La psychologie communautaire et le changement social*. Ste-Foy, Université Laval. P. 75-115.
- LE BOSSÉ, Y. et VALLERIE, B. (2005). « La formation à l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (1) (empowerment) : quelques application ». *Politiques sociales*, 3-4, 10-21.
- LECOMTE, C. (2002). « La supervision clinique : un espace de réflexion pour le développement de la compétence professionnelle ». *Prisme*, 39, 184-191.
- LEMAY, L. (2006). « Développer une pratique réflexive : une compétence incontournable, Le cas de la formation continue en empowerment ». *En pratique : Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec*, 6, 11-13.
- LEMAY, L. (2007). « L'intervention en soutien à l'empowerment : du discours à la réalité. La question occultée du pouvoir entre acteurs au sein des pratiques d'aide ». *Nouvelles pratiques sociales*. 20(1), 165-180.
- LITHWICK, M. et GIRARD, M. (2008). *Proposition de supervision clinique de groupe en intervention sociale: Services aux aînés (PPALV)*. Montréal : CSSS Ahuntsic et Montréal-Nord. 2 p.
- Mc MILLAN et coll. (1995) in LE BOSSÉ, Y. et VALLERIE, B. (2005). « La formation à l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des

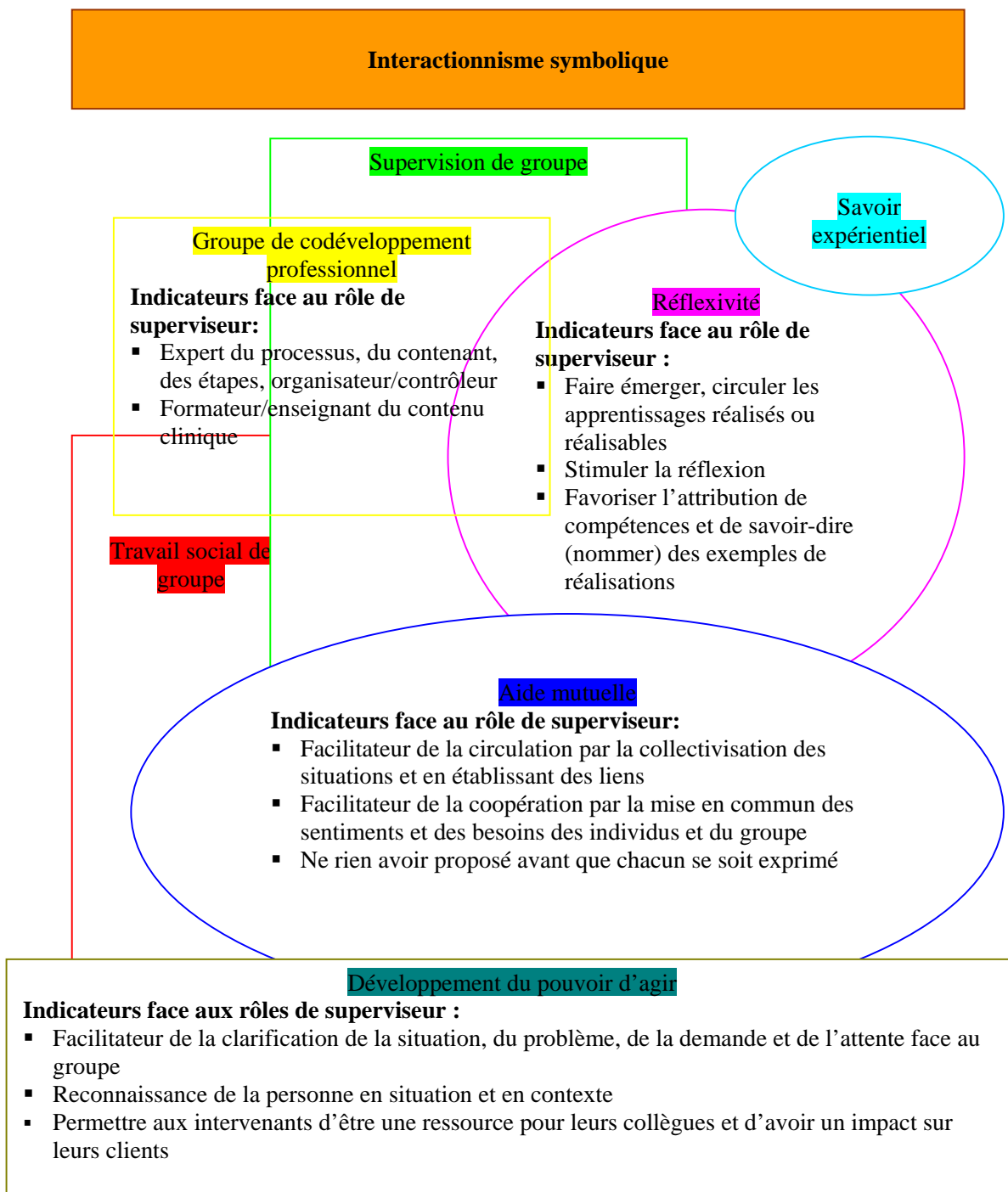
- collectivités (1) (empowerment) : quelques application ». *Politiques sociales*, 3-4, 10-21.
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (2007). *Orientations relatives aux standards d'accès, de continuité, de qualité, d'efficacité et d'efficience*. Programme-services Jeunes en difficulté. Offre de service 2007-2011. Québec. 92 p.
- MOREAU, J. (2006). « La supervision : un antidote à l'épuisement professionnel... ». *En pratique : Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec*, 6, 7-9.
- ORDRE PROFESSIONNEL DES TRAVAILLEURS SOCIAUX DU QUÉBEC (OPTSQ) (1997). *Guide pour la pratique professionnelle des travailleurs sociaux exerçant en CLSC et en milieu scolaire*. Montréal.
- ORDRE PROFESSIONNEL DES TRAVAILLEURS SOCIAUX DU QUÉBEC (OPTSQ) (2007). *Politique de formation continue*. Manuel à l'usage des membres. Montréal. 23 p.
- PARAZELLI, M. (2009). « Le défi du renouvellement démocratique des pratiques d'action et d'intervention sociales ». *Nouvelles pratiques sociales*, 22(1), 3-12.
- PAYETTE, A. (2000). « Le groupe de développement et d'action formation, une approche puissante encore méconnue ». *Effectif, le magazine de l'Ordre des conseillers en relation industrielles du Québec*, 3(2), 30-35.
- PAYETTE, A. et CHAMPAGNE, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Sainte-Foy : PUQ, 211 p.
- PAYETTE, A. et CHAMPAGNE, C. (2002). *Le groupe de codéveloppement professionnel*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec.
- PRIETO, L. R. (1996). «Group supervision: Still widely practised but poorly understood», *Counselor Education and Supervision*, 35, 295-307.
- QUIVY, R. et CAMPENHOUDT, L.V. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. 3^e édition. Paris : Dunod, 256 p.
- RACINE, G. (2001). « La pluralité des savoirs dans la pratique du travail social ». Montréal : *Intervention*, 114, 6-15.
- REGROUPEMENT DES CLSC DE LA RÉGION DE MONTRÉAL (2002). *La pratique psychosociale en CLSC : Vers l'établissement de normes professionnelles*

- communes*. Document de travail présenté au Collège des directrices et directeurs généraux. 19 p.
- RICHARDSON, J.I. (2001). *Guide sur le traumatisme vicariant : Solutions recommandées pour les personnes luttant contre la violence*. Ottawa : Santé Canada, Centre national d'information sur la violence dans la famille, 103 p.
- RIDDE, V., BAILLARGEON, J., OUELLET, P. et ROY, S. (2003). « L'évaluation participative de type *empowerment* : une stratégie pour le travail de rue ». *Service social*, 50(1), 263-279.
- ROBERTSON A. et MINKLER B. (1994). « New Health promotion Movement: A critical examination », *Health Education Quartely* , 21 (3), 1994, pp. 295-312.
- ROY, G. (2001). « Le praticien réflexif : un pied dans la marge ». *Intervention*, 114, 82-85.
- SAAKVITNE, K. W. et L. A. PEARLMAN. 1996. *Transforming the Pain A Workbook on Vicarious Traumatization For helping professionals who work with traumatized clients*. New York, NY : W. W. Norton et Company Inc.
- SCHWARTZ, W. (1969). « Group Work in Public Welfare », *Public Welfare*, 4, pp. 322-371.
- SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché*. Montréal : Éditions Logiques.
- SCHULMAN, L. (1979). *The Skills of Helping Individuals and groups*, ITASCA (Ill.) Peacock Press, 1979.
- SHAPIRO B. Z., (1978). « Mutual Helping : A Neglected Theme in Social Work Practive Theory », *Revue canadienne d'éducation en service social*, III, pp. 33-44.
- SIMON. B. L. (1994). *The Empowerment Tradition in American Social Work*, New York, Columbia University Press.
- STAPLES, L. H. (1990). « Powerful Ideas About Empowerment ». *Administration in Social Work*, vol. 14, no 2, 29-42.
- STEINBERG, M.D. (2008). *Le travail de groupe : un modèle axé sur l'aide mutuelle pour aider les personnes à mieux s'entraider*. Québec : PUL, Collection « Travail social » 290 p.

- TARDIF, M., LESSARD, C. et LAHAYE, L. (1991). « Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant ». *Sociologie et sociétés*, 23 (1), printemps 1991, p. 55-69.
- TREMBLAY, M. (2006). « Réfléchir l'intervention en équipe SIPPE, l'enrichir dans une supervision clinique : une combinaison gagnante ». *Comment SIPPE' rendre ? Bulletin des Services Intégrés en Périnatalité et pour la petite enfance à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité*, 6, 3-4.
- TREMBLAY, M. (2007). « Réfléchir l'intervention en équipe SIPPE, l'enrichir dans une supervision clinique : une combinaison gagnante ». Suite. *Comment SIPPE' rendre ? Bulletin des Services Intégrés en Périnatalité et pour la petite enfance à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité*, 7, 3-5.
- TURCOTTE, D. et LINDSAY, J. (coll I. Côté et G. Lamonde) (2001). *L'intervention sociale auprès des groupes*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- VALLERIE, B. (2008). *Développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités et pratiques sociales : Une approche susceptible de contribuer à une dynamique de développement durable*. 14^e Colloque national de la Recherche en IUT. CD-ROM. Lyon.
- VANIER, C. et D. FORTIN. (1996). « Une étude exploratoire des sources de stress et de soutien social chez les intervenants communautaires en santé mentale », *Santé mentale au Québec*, vol. XXI, no 2, p. 200-223.
- VILLENEUVE, L. et BERTEAU, G. (2007). *Le mandat du superviseur de groupe une question de transparence ?* 2^e Colloque international des Écoles de service social francophone. Document inédit. Belgique.
- VILLENEUVE, L. et BERTEAU, G. (2008). « Intégration du processus d'apprentissage et des étapes de développement d'un groupe : appui théorique à la supervision de groupe ». *Intervention*, 128, 117-128.
- ZUÑIGA, R. (2007). *L'évaluation dans l'action sociale. Autonomies et solidarités*. Montréal : Université de Montréal, École de service social, 176 p.

ANNEXE 1

SCHÉMA RÉCAPITULATIF DU CADRE D'ANALYSE



ANNEXE 2

TABLEAUX DES OBJECTIFS

Tableau 1
Objectifs du projet de stage et du projet auprès des groupes d'intervenants
(novembre 2009)

OBJECTIF GÉNÉRAL DÉVELOPPER L'APPROPRIATION DU SENTIMENT DE COMPÉTENCE PROFESSIONNEL		
Objectifs	Indicateurs d'observation de la progression des objectifs	Outils de collecte d'information
<p><u>Visant les intervenants :</u> À la fin des rencontres, les membres seront capables :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) d'avoir rehaussé leur savoir-dire, 2) d'avoir renforcé leur sentiment d'assurance en leur compétence professionnelle et en la légitimité de l'apport de leur spécificité. 	<p><u>Chez les intervenants :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 2) Engagement, participation active et démonstration d'une assiduité dans la présence au groupe, traduit comme lieu faisant du sens pour le développement de leur compétence professionnelle; 1) 2) Perception d'être aidant pour ses collègues et d'avoir un impact sur leur client en nommant des exemples de réalisations, de manifestations. 1) 2) Témoignages de transfert entre les séances des apprentissages concernant l'intervenant et/ou les problématiques, (généralisation ou appropriation). 	<p><u>Pour les intervenants eux-mêmes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposition d'un journal de bord afin de favoriser et de nommer de façon explicite la réflexivité des intervenants et d'un retour en groupe sur le contenu de celui-ci à la fin de chaque séance (reconnaissance par l'autre). <p><u>Pour les intervenants eux-mêmes ainsi que pour la stagiaire :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussions orales en groupe lors de la première rencontre, celle de janvier et celle d'avril. - Écriture à la deuxième rencontre par chacun de sa propre définition de la compétence et des indicateurs d'apprentissage sur la grille d'auto-appréciation en annexe 3 et retour sur celle-ci en janvier et en avril. - Évaluation formative écrite en avril quant à la compétence collective. <p><u>Pour la stagiaire :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Rapport de rencontre pour documenter mon stage à partir des indicateurs d'observation : engagement, perception d'être aidant, coopération, aide mutuelle... - Suivant l'évolution, faire l'histoire des étapes du groupe, du processus de groupe (à mon rôle, concepts, assurance, estime de soi...).

Tableau 2
Objectifs d'apprentissage de la stagiaire
(novembre 2009)

DÉFINIR QUELLES HABILITÉS ET QUELLES ACTIVITÉS AVANT-PENDANT-APRÈS LES RENCONTRES DE GROUPE FACILITERONT LA RÉFLEXIVITÉ, SOIT LA RÉFLEXION-DANS-ET-SUR-L'ACTION.		
Objectifs spécifiques du stage	Indicateurs d'observation de la progression des objectifs	Outils de collecte d'information
<p><u>Objectifs spécifiques définis avec ma superviseure :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Augmenter mon savoir-faire au niveau du groupe en termes de facilitatrice. 2- Faire émerger chez les participants le savoir-expérientiel et leur permettre d'accéder à la théorie en action avec différentes stratégies. 3- Susciter la réflexion de la personne en situation, en contexte, ce qui rejoint les participants dans l'histoire évoquée : le thérapeute dans le système du client et les conceptions du monde des participants qui interfèrent. 4- Favoriser chez les membres du groupe la réflexivité sur le processus et savoir s'attribuer et nommer ses compétences. 5- Potentialiser l'utilisation de l'écriture, préserver et maximiser le temps d'évaluation et d'intégration et offrir des questions qui évoquent la réflexion. 	<p><u>Comme stagiaire :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Éviter de faire de l'individuel en groupe, ne rien avoir proposé avant que chacun se soit exprimé et favoriser l'aide mutuelle. 2- Revenir sur les questions de réflexion et entendre des commentaires qui permettent de nommer les théories sous-jacentes à la pratique et qui mettent des mots sur leur pratique. 3- Entendre les intervenants nommer être rejoints dans leur globalité (« ça fait du sens, ça me parle... »). 	<p><u>Du stage :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussions orales en groupe lors de la première rencontre, celle de janvier et celle d'avril. - Évaluation formative écrite en avril quant à la compétence collective. - Utilisation d'un journal de bord et d'enregistrements vidéo afin de ramener du contenu lors des supervisions, et ce, à l'aide d'une grille d'auto-observation que j'ai élaborée en annexe 2. - Entrevues individuelles en avril avec un participant volontaire par groupe.

Tableau 3
Objectifs de l'essai
(novembre 2009)

Paradigme du cadre d'analyse : Interactionnisme symbolique	Objectifs de l'essai
<p><u>Les concepts privilégiés :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Le développement du pouvoir d'agir (<i>empowerment</i>). - Le travail social des groupes et aide mutuelle. - Le groupe de codéveloppement professionnel et la supervision de groupe. - Le savoir expérientiel : appropriation de leur sentiment de compétences - La réflexivité. 	<ul style="list-style-type: none"> - Illustrer comment un espace d'échange clinique peut devenir un lieu de création et de valorisation du savoir expérientiel. - Jeter quelques balises concernant une méthode de supervision collective, lieu ciblé pour permettre une appropriation du sens clinique des outils et de la signification des moyens qu'utilisent les intervenants sociaux. - Faire le portrait de mon intervention, cerner quelques éléments de l'apport du codéveloppement comme stratégie de formation continue. - Analyser de façon critique une expérience novatrice sur l'utilisation de la formule de codéveloppement professionnel de Payette et Champagne (1997) dans le domaine clinique. - Décrire en quoi un groupe de codéveloppement permettra de favoriser le sentiment de compétence professionnelle et le savoir-dire pour théoriser sa pratique.
<p>Question :</p>	

ANNEXE 3

GRILLE D'AUTO-OBSERVATION DE LA SUPERVISEURE

RAPPORT DE RENCONTRE SUR LE PROCESSUS DU GROUPE no _____ AFIN DE DOCUMENTER MON STAGE.

Date : _____

Rôles	Commentaires concernant la superviseure dans le cadre d'un groupe de codéveloppement professionnel, d'une supervision de groupe	Manifestation d'appropriation par les membres du groupe
<u>Facilitateur</u> de la clarification	Situation, problème (sujet de la consultation) Demande, attente face au groupe	Poser des questions Reformuler le « contrat »
<u>facilitateur</u> de la circulation (éviter de faire de l'individuel en groupe)	Collectivisation des situations Établir des liens	S'approprier la situation Évoquer une situation similaire faire des liens entre la situation présentée et le vécu de chacun
<u>Facilitateur</u> de la coopération et de l'aide mutuelle du travail social des groupes	Mise en commun des sentiments Besoin de l'individu et du groupe	Support, suggestions, aide, empathie, compréhension
Expert du processus/du contenant (potentialiser l'utilisation de l'écrit et préserver et maximiser le temps d'évaluation et d'intégration)	Étapes Écriture : au moment de la préparation, de la précision de la demande, de la formulation des pistes et de la réflexion	<i>Savoir expérientiel</i> acquis dans la pratique Mise en lumière de la théorie utilisée dans l'action
Formateur/enseignant	Expertise au niveau du contenu clinique	Mise à contribution de leur expérience
« Modeling » (ne rien avoir proposé avant que chacun se soit exprimé)		
Vecteur de l'apprentissage (courroie, relais, médium, canal, véhicule)	Manifestations lors de l'animation de la partie « évaluation et intégration » en faisant émerger, circuler les apprentissages réalisés ou réalisables	Témoignage de transfert entre les séances des apprentissages (généralisation ou appropriation) Retiennent, retirent pour avancer (évaluation et intégration)
Organisateur/contrôleur		
Stimulateur	Question proposée au groupe pour la réflexion :	Engagement, participation active et assiduité dans la présence

Développement du pouvoir d’agir (la participation, le développement des compétences pratiques, l’estime de soi, la conscience critique et les relations égalitaires/rapport de réciprocité et de partage du pouvoir) (la prise en compte des conditions structurelles et individuelles du changement social, l’acteur en contexte, la prise en compte du contexte d’intervention, la définition du changement par la personne concernée et l’action conscientisante) :

Processus des étapes d’évolution du développement d’un groupe :

- 1) Confiance
- 2) Autonomie
- 3) Intimité ou cohésion
- 4) Interdépendance
- 5) Fin

Indices : _____

Réflexivité autour du sentiment d’assurance en leur compétence professionnelle et en la légitimité de l’apport de leur spécificité :

- Perception d’être aidant pour ses collègues
- Perception d’avoir un impact sur leur client
- Attribution de compétences
- Savoir-dire (nommer) des exemples de réalisations
- *La personne en situation et en contexte*

ANNEXE 4
GRILLE D'AUTO-APPRÉCIATION

Nom : _____

Date : _____

Ma définition de la compétence professionnelle et les ingrédients de celle-ci :

Rappel de mes souhaits, de mes désirs face à moi-même :

Mes signes d'atteinte de mes objectifs à être dans un groupe de supervision :

Date : _____

Date : _____

ANNEXE 5

GRILLE D'ÉVALUATION DES APPORTS DU PROCESSUS

Bonjour!

En ce mois d'avril, c'est la fin de mon stage mais pas la fin de nos supervisions de groupe.

1. Qu'est-ce que vous a apporté ce groupe-ci au niveau de votre réflexion sur votre pratique professionnelle ?

2. De quelles façons la dynamique de ce groupe, mon animation et votre participation ont-ils favorisé votre *empowerment* de clinicien ?

3. Avez-vous senti de l'entraide dans ce groupe-ci ? _____
a. Si oui, quelles dimensions (dynamique de groupe, animation et participation) ont favorisé l'aide mutuelle et comment ?

4. Lors des supervisions de groupe, avez-vous été un bon « consultant » pour vos collègues de par vos expériences et vos connaissances ? _____
a. Si oui, de quelles manières cela s'est-il manifesté ?

5. Autres commentaires face au processus, aux modalités... :

- Désirez-vous poursuivre dans un groupe l'an prochain ? _____ Si non, je suis disponible pour échanger avec vous.
- Si oui, souhaitez-vous continuer dans le même groupe ? _____ Si non, je suis disponible pour échanger avec vous.
- Depuis septembre, combien de fois avez-vous été présent ces 8 mois ? _____
- Votre nom : _____

Merci!

Dominique

ANNEXE 6
PERSONNES AYANT ACCORDÉ UN ENTRETIEN

- Lynda Roy, travailleuse sociale, formatrice, superviseure, conférencière et systémicienne, 21 janvier 2008.
- Micheline Moreau, Commissaire locale aux plaintes, CSSS AMN, 1^{er} février 2008.
- Julie La Croix, psychologue, CSSS Haut-Richelieu-Rouville, 21 février 2008.
- Adrien Payette, auteur, animateur de groupe de codéveloppement professionnel et professeur, 26 juin 2009.