

L'importance de l'alternance dans le processus de stage en service social

Matta, Houwayda, Jomaa Maryse, Karam Danielle

Il est sans aucun doute établi aujourd'hui un certain consensus sur la nécessité des stages et une recherche sur les fondements pédagogiques et principes qui sont à leur base (Lindsay, 1979). À ce titre, il est stipulé que la formation à l'action passe par l'action et ce, par le recours à un processus inductif qui permet de réfléchir à partir de l'expérience.

Plusieurs facteurs contribuent à l'émergence des questionnements autour du stage. Il s'agit essentiellement des changements du contexte de la pratique et de l'évolution des concepts, des approches et des méthodes relatifs à l'intervention sociale, laquelle contribue à creuser l'écart au niveau des connaissances et des pratiques entre les anciens professionnels et les nouveaux.

Dans ce contexte, l'École libanaise de formation sociale est soucieuse d'améliorer la qualité des stages et de mieux les adapter à la réalité. C'est pourquoi elle s'est engagée depuis les années 80 dans un processus de perfectionnement à ce niveau. Des actions ont été entreprises pour systématiser la démarche de stage, déterminer les modalités d'encadrement, accroître les compétences en supervision des professionnels sur le terrain via les formations mises en place, développer des modèles de partenariat avec les organismes sociaux, élaborer des outils pertinents pour favoriser et supporter les apprentissages.

C'est justement en cohérence et en continuité à ce processus de perfectionnement que cette école de formation sociale a voulu consacrer une recherche à l'étude de cet aspect pratique de la formation en service social. En visant à donner une place active aux différents acteurs concernés, elle a cherché à les impliquer dans la réflexion autour du stage et de ses modalités d'encadrement ainsi que dans l'identification de pistes d'action susceptibles d'aider à son perfectionnement.

Basée sur le postulat que le stage ne serait que très peu productif s'il ne s'inscrivait pas dans une démarche de partenariat entre les principaux acteurs. Ainsi, la présente recherche se propose d'aborder son sujet d'étude en accordant une attention particulière sur la façon dont ce processus d'alternance s'opère dans la relation entre ces différents acteurs.

Le stage : définition et fonction

Le stage est envisagé par Vieira (1974, dans Faleiros, 1981 : 24) comme une série d'expériences planifiées qui vise à développer chez l'étudiant des capacités afin qu'il devienne un professionnel. Il est défini également comme étant « un ensemble d'activités qui se déroulent sous la supervision d'un milieu d'enseignement et d'un milieu professionnel [...] il se veut une expérience d'apprentissage supervisée visant l'acquisition des connaissances, aptitudes et attitudes nécessaires à l'exercice de la profession » (Villeneuve, 1997 : 19).

Ces connaissances d'après les formateurs de stage ont trois objets : Le premier concerne le contexte dans lequel s'exerce l'intervention, le second se rapporte aux savoirs et savoir-faire sur l'intervention (savoirs pour analyser, agir, évaluer) et le troisième s'intéresse à la question des connaissances sur soi dans l'exercice de l'activité professionnelle (Homeyer, 1997).

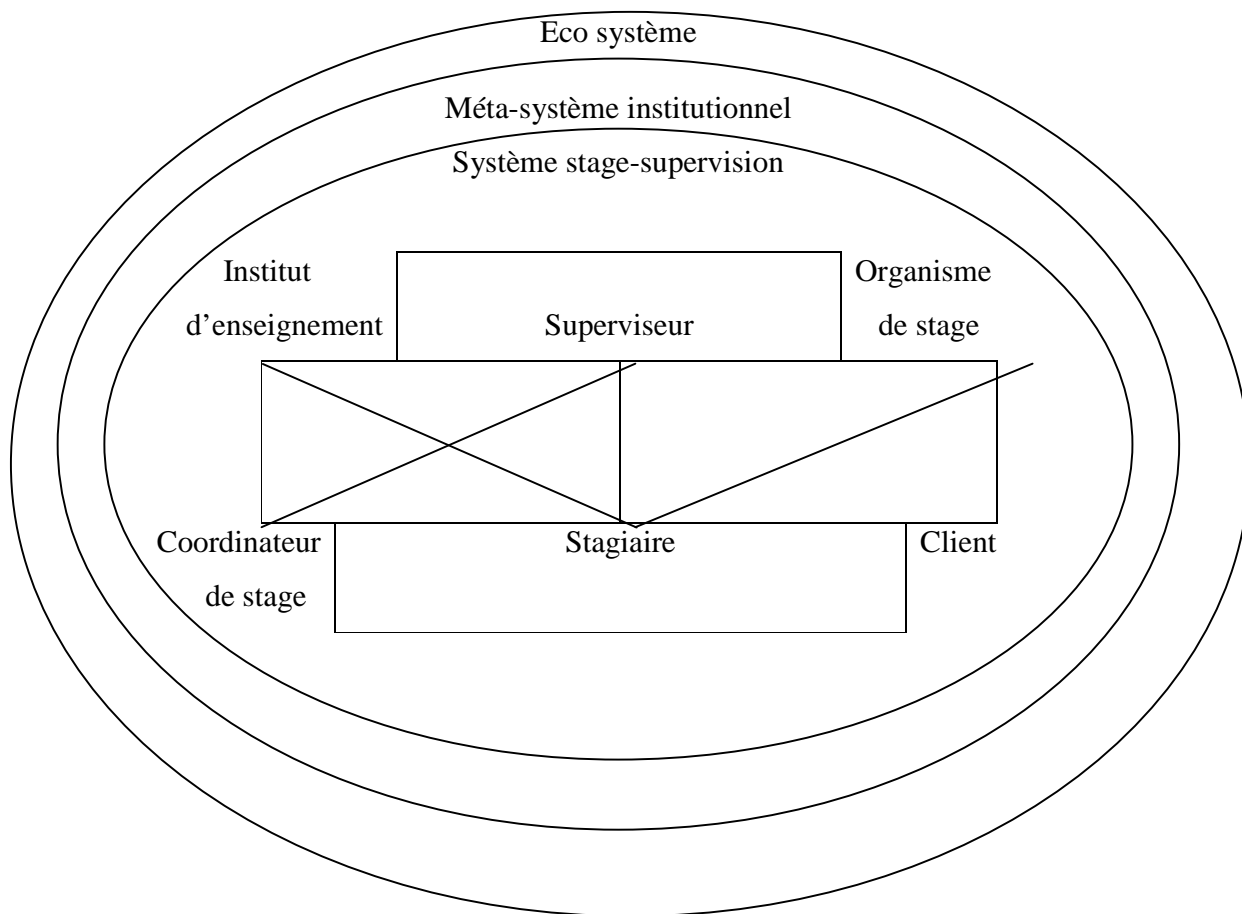
Homeyer (1997 : 38) ajoute que le stage est pour les étudiants « le lieu et le temps de la connaissance, ou de la reconnaissance de soi ». Il permet également de prendre conscience des écarts entre le travail prescrit, celui qui est enseigné à l'université, et le travail réel qu'on apprend sur les lieux d'exercice. Ceci permet donc à l'étudiant de confronter les représentations que l'on a de ce métier avec la réalité et de sortir donc des images et des représentations théoriques (Homeyer, 1997, Paillusson, 1997).

Les travailleurs sociaux croient de façon inconditionnelle à la valeur du stage et considèrent qu'au-delà de tout ce qu'il représente il permet surtout le développement de l'identité professionnelle (Lindsay, 1979). Son effet socialisateur est par ailleurs mis en exergue par Gatineau-Saillant (1997 : 5) qui précise qu'en s'efforçant d'acquérir les façons de faire qu'on transforme sa façon d'être. En effet, l'individu stagiaire passe par plusieurs étapes au cours desquelles s'opère une conversion idéologique en intériorisant des catégories de pensées propres à une profession et par là même modifierait son système de représentation (Gatineau-Saillant, 1997).

Dans ce processus dynamique de construction identitaire, l'individu est acteur à part entière. Cependant, cette identité professionnelle ne peut commencer à se construire que si les supports de la formation, soit l'école de formation et le terrain sont suffisamment interactifs (Prezeau et Vanbelle, 1997). Dans cette interaction, les institutionnels, les formateurs-écoles, les stagiaires et les formateurs de terrain sont directement concernés (Gatineau-Saillant, 1997; Gagnon, 1977, dans Faleiros, 1981).

Le système stage-supervision

Nous empruntons à Faleiros (1981, dans Bilodeau, 1993 : 155) le modèle systémique et historico structurel du système stage-supervision en service social. Il permet de bien situer tous les acteurs et leurs possibles interférences dans une vision globale permettant l'intégration de ce phénomène d'apprentissage.



Se situant au cœur du système stage/supervision, le superviseur et le stagiaire ressortent comme les acteurs les plus concernés par le processus de stage. Cependant, ces deux acteurs ne fonctionnent pas en vase clos en dehors du système auquel chacun d'eux appartient. En effet, leur position au sein de deux sous-systèmes fait de sorte que leur fonctionnement est régi par « le phénomène de communication, de réalimentation et de rétroaction » pouvant avoir lieu au sens restreint entre les différents éléments de chacun des sous-systèmes mentionnés. Mais dans une perspective plus large le fonctionnement du superviseur et du stagiaire est influencé par l'écosystème et le méta système institutionnel.

Les concepts d'interaction, d'échange et de dynamique relationnelle sont en lien étroit avec un processus de stage dynamique et évolutif sans lesquels il ne pourrait se mettre en place en vue d'atteindre la professionnalisation.

Ainsi, pour qu'un stage réussisse, il faut que la dualité installée au cœur du processus de formation, entre le formateur-école et le formateur-terrain, puisse se dissiper et se transformer en partenariat (Beillerot, 1997). Il s'agit là d'une interaction réelle entre un stagiaire, une école avec une équipe pédagogique, un terrain de stage avec son organisation et le formateur terrain référent (Prezeau et Vanbelle, 1997).

Par ailleurs, une adaptation mutuelle, celle des programmes à l'évolution des problèmes sociaux, des politiques de services et des moyens économiques à disposition ; et celle des organismes sociaux aux nouveaux courants de pensée théoriques ne peut se réaliser que grâce à l'alternance interactive générée par un réel partenariat « école-stage » effectif et évolutif (Prezeau et Vanbelle, 1997). C'est ce « lien porteur stage-école qui permet d'instaurer un partenariat interactif garant de transmission de la professionnalité évolutive » (Prezeau et Vanbelle, 1997 : 4). La confrontation des points de vue doit générer une dynamique profitable à la qualité des formations susceptible de reconnaître les acquis de chaque milieu de formation, de les consolider et de les conjuguer dans un processus d'échange fructueux favorisant l'apprentissage du stagiaire.

La dyade superviseur-stagiaire se situe au cœur de ce système. Les principales fonctions du superviseur telles qu'identifiées par Kadushin (1976, dans Beausoleil et Lindsay, 1981 : 141), à savoir la fonction administrative, pédagogique, de support et d'évaluation doivent s'exercer selon un mouvement d'alternance harmonieux. Dans ce dernier, tous les efforts, les pratiques ainsi que tous les types d'enseignement se conjuguent pour construire l'identité professionnelle du travailleur social.

C'est dans cette perspective théorique que la présente recherche aborde le système/stage supervision faisant partie de la formation en service social à l'École libanaise de Formation sociale (ELFS). Et c'est justement dans cette logique qu'elle a porté intérêt aux différents acteurs concernés par le stage à savoir les étudiants, les superviseurs, les directeurs des institutions sociales accueillant le stagiaire ainsi que les consultants de stage et les enseignants des matières disciplinaires. L'objectif visé est celui

d'explorer leurs perceptions de cette expérience qui requiert de chacun d'entre eux un rôle et une contribution particulière, revêtant par là une multitude de dimensions et de sens.

Quant aux retombées de la recherche, nous prévoyons un impact à quatre niveaux. Le premier porte sur l'amélioration de la qualité des stages et de l'encadrement de manière à favoriser l'apprentissage expérientiel dans la formation d'assistants sociaux appelés à s'engager comme des partenaires à part entière dans leur formation. Dans ce sens, un deuxième niveau s'adresse à la fonction de supervision qu'il importe d'améliorer, de valoriser et de soutenir avec la collaboration de tous les agents concernés. Le troisième niveau concerne le renforcement des partenariats École – milieux de stage, de manière à favoriser des aménagements sur le terrain afin que ce dernier devienne une plate forme d'apprentissage.

Dans ce but, une démarche de recherche qualitative de type descriptif exploratoire a été privilégiée permettant de « décrire l'univers perceptuel de personnes vivant [cette] expérience » de stage (Fortin, 1996 : 149). Cette étude s'est adressée à une population hétérogène incluant : - seize étudiants inscrits en 2003-2004 à l'ELFS et ayant effectué des stages dans des institutions de nature différente, dans des régions différentes ; - seize superviseurs ayant rempli une telle fonction pour trois ans au moins durant les quinze dernières années ; - seize directeurs d'institutions sociales ayant accueilli des stagiaires pour au moins trois fois durant les quinze dernières années ; - six consultants/enseignants des matières disciplinaires à l'ELFS.

L'échantillon est choisi selon une méthode non probabiliste, constitué par choix raisonné (Mayer et al, 2000, Deslauriers 1991) tout en veillant à respecter le principe de diversification qui consiste à « diversifier les cas de manière à inclure la plus grande variété possible indépendamment de leur fréquence statistique » (Pires, 1997, dans Mayer et al., 2000 : 87).

Le focus groupe est la méthode de collecte de données privilégiée auprès des étudiants et des superviseurs et l'entrevue semi-structurée auprès des directeurs des institutions sociales. Cependant, nous avons dû nous contenter, auprès des enseignants et des consultants de stage, d'un questionnaire à questions ouvertes et ce, pour des contraintes de différents ordres.

Les résultats ont été analysés suivant la méthode d'analyse de contenu qui consiste dans une analyse systématique des communications transmises par les différents interlocuteurs (Mayer et Ouellet, 1991). Le contenu organisé suivant des thèmes liés aux objectifs de la recherche (Huberman et Miles, 1991, dans Denault, 1998), est regroupé en « des énoncés en se basant sur la parenté ou similitudes de sens » (Mayer et Ouellet, 1991 : 486). Une première analyse des résultats obtenus auprès de chacun des acteurs est complétée par une analyse transversale permettant de dégager les thèmes clés qui ressortent de l'ensemble des réponses et d'identifier les points de convergence et de divergence. Nous avons par la suite, procédé à une interprétation des données qui vise à cerner le discours latent et de mettre en relief les dimensions les plus cruciales du sujet à l'étude.

Le système stage/supervision : un isolement des acteurs qui évacue l'alternance

L'analyse approfondie des résultats de la présente recherche nous permet de déceler un isolement des acteurs concernés par le stage, ce qui influence évidemment la dynamique qui s'installe entre superviseur et stagiaire et arrive par conséquent à se répercuter sur le processus de stage.

En essayant de cerner les éléments clés repérés dans le discours de différents répondants, nous avons retenus les dimensions en lien avec la préparation du stage, les modalités d'encadrement pédagogiques, la situation du superviseur, le vécu du stagiaire. Chacune de ces dimensions révèle et sous des angles différents, un manque de communication entre les divers éléments et sous-systèmes concernés et pouvant avoir un impact notable et indéniable sur le système stage/supervision.

La préparation du stage : une étape principalement effectuée par l'école de formation

La préparation du stage s'avère être une étape principalement effectuée par l'école de formation. Les autres acteurs, étudiants, superviseurs, consultants et directeurs d'institutions de stage reflètent le manque d'une réelle participation dans la préparation du stage.

La figure qui se trace souvent devant nous à cette étape préparatoire est celle d'un stagiaire contraint, résigné ou minimalement convaincu du choix du terrain auquel il a été assigné. Le consultant qui explique son approche autocratique ne réussit pas pour autant à en contenir tous les impacts négatifs. Quant au superviseur, il ne semble nullement se douter du manque de disposition du stagiaire, le cas échéant, à s'introduire sur ce terrain donné, face à une problématique donnée. Ce formateur agit par conséquent en faisant abstraction complète d'une composante essentielle à tenir en compte voire d'un obstacle premier à contourner lors de son accompagnement pour le stagiaire.

Les directeurs et malgré les limites de leur rôle pédagogique auprès de l'étudiant, ressentent à leur tour une sorte d'exclusion ou du moins une sorte de sous-estimation de leur rôle comme directeur dans la préparation de stage. À ce titre, ils revendiquent une plus grande implication soulignant l'importance de leur participation dans le processus de stage au sens large et sur la dyade superviseur/supervisé plus particulièrement.

Les modalités et les outils d'encadrement : un apport pédagogique à retrouver

Les modalités d'encadrement privilégiées par l'école sociale et les outils qui leur sont inhérents se diversifient. Les propos des trois acteurs concernés le plus directement par ces modalités à savoir les étudiants, les superviseurs et les consultants de stage nous permettent de conclure que l'apport pédagogique de ces outils risque d'être perdu.

En général, il semble que les étudiants stagiaires restent encore loin de saisir et de percevoir la fin et l'utilité pédagogique de ces outils les abordant soit avec plaintes et

négligence, soit avec crainte et résignation. Ainsi, ces outils qui visent à aider ces étudiants à maximiser leur apprentissage, semblent se résumer à leurs yeux à des exigences qui, mal accomplies, leur imposent des sanctions.

De leur côté, les superviseurs, saisissant les difficultés et les résistances de leurs stagiaires à tirer le profit désiré de ces outils, posent un point d'interrogation sur leur réelle exploitation dans le processus d'apprentissage relié au stage. Face aux réactions des étudiants, ces superviseurs se trouvent mal munis et semblent en effet impuissants et incapables de mener les étudiants à en faire l'utilisation désirée. Ils finissent quelquefois par se soumettre au fonctionnement de ces derniers en arrêtant d'accorder de l'intérêt aux outils ainsi qu'en renonçant à les exiger comme référence lors des séances de supervision. Cependant, ces formateurs se disent conscients de ce qu'ils appellent des « biais » que comporte cette approche des étudiants et des limites d'exploitation pédagogique de ces outils dont ils ne nient aucunement l'importance.

Pour leur part, les consultants de l'école, sans s'exprimer largement sur cet aspect n'hésitent pas à affirmer la nécessité de réviser l'utilisation du journal de bord notamment comme outil de supervision. À ce niveau, ils mettent l'accent sur l'importance de développer la compréhension des acteurs concernés quant à la signification de cet outil et les modes de son utilisation.

Si nous essayons de représenter la relation entre l'instance de formation et les deux autres acteurs à ce niveau, il en ressort une communication à voie unique. Dans cette communication l'école de formation propose des modalités d'encadrement et des outils pratiques à un stagiaire et un superviseur qui vivent une situation litigieuse. En fait, sans communiquer ce qu'ils pensent ou ressentent à l'instance académique, ces derniers font usage, tant bien que mal, des modalités suggérées tout en sachant qu'ils en limitent l'apport et les bénéfices.

L'accompagnement du stagiaire : la seule responsabilité du superviseur

La supervision est exercée au sein de conditions institutionnelles qui influencent aussi bien cette fonction pédagogique que le stage dans sa globalité. À ce titre, il est question de la perception du stagiaire comme une sorte de contrôle pour le centre de stage et son personnel. Ce ressenti se situe au sein d'un manque d'implication dans le processus de stage de la part de l'équipe de travail au sens restreint et du directeur à plus haute échelle.

En effet, les directeurs des institutions sociales accueillant des stagiaires témoignent de leur intention à faciliter la supervision et ce, par le recours à différentes dispositions institutionnelles. Ils insistent à ce titre sur la désignation d'un superviseur parmi l'un de leurs employés et la facilitation d'accès aux ressources matérielles nécessaires. Mais il n'en demeure pas moins que sur le plan du concret, il revient au superviseur de gérer seul une tâche supplémentaire à ses responsabilités de travail.

En effet, l'exercice de la supervision, n'est pas comptabilisé dans l'emploi de temps et les heures de travail régulières du superviseur. Il n'est pas non plus reconnu par une rémunération supplémentaire ou une reconnaissance particulière de n'importe quel autre ordre. Par ailleurs, il se charge également de favoriser l'intégration du stagiaire dans un contexte organisationnel qui ne semble pas participer activement à ce processus.

Sur un autre plan, il lui revient en tant que professionnel averti et motivé de garder un lien minimal avec l'évolution du savoir professionnel relatif à sa discipline à travers le ressourcement par le biais de la formation permanente. Ce ressourcement est d'autant important pour la fonction qu'il remplit étant donné la nécessité de suivre le rythme et l'évolution des connaissances détenues par le stagiaire. Mais là également, le superviseur se trouve seul à devoir assumer la responsabilité face à deux institutions qui se rejettent la balle en ce qui regarde la contribution qui revient à chacune d'entre elle à ce niveau.

Dans les faits, l'institution de travail loin de prouver son aptitude à apporter systématiquement une contribution financière appelée, à cet effet, l'école de formation à fournir des facilitations au superviseur. De son côté, l'institution d'enseignement s'attend à ce que cet aspect soit pris en charge par l'organisation de stage. Entre ces deux institutions qui, en dehors des intentions, ne contribuent effectivement à aucune forme de perfectionnement professionnel requis du superviseur, ce dernier se trouve délaissé contraint d'assumer seul sa propre formation.

Cet état de fait affronté par le superviseur n'est en fait que l'expression d'un manque de communication entre les deux instances centrales dans le stage. Le superviseur qui semble pivoter seul entre ces deux instances met en lumière une sorte de divorce qui devient de plus en plus évident entre l'école de formation et les organisations de stage.

Cette situation n'est guère le propre des superviseurs libanais. En effet, une comparaison avec d'autres contextes permet d'identifier une similitude considérable au niveau du vécu du superviseur. Ainsi, une recherche menée par Ravillon (1997 : 64) met en relief différents types de difficultés rencontrées par les superviseurs et qui rejoignent sur plus qu'un plan l'expérience de nos interlocuteurs. Les difficultés mentionnées par cet auteur portent entre autres sur la charge de travail du superviseur, le manque de concertation avec les écoles, le sentiment d'assumer seuls la charge et la responsabilité de la formation. Par ailleurs, il est surtout question du manque de reconnaissance de la fonction de formateur par l'employeur (Bajard et Joffre, 1997 : 79 ; Association nationale des assistants de service social (ANAS), 1997 : 107).

L'école de formation et l'institution de stage : deux systèmes en perte de communication

Les attentes formulées de part et d'autres aussi bien par les représentants de l'école de formation que par ceux de l'institution de stage reflètent la distance qui sépare ces deux instances.

De son côté, l'école de formation sociale semble reprocher à l'institution de stage un manque de clarté au niveau de la politique qu'elle privilégie quant à l'accueil et la prise en charge de stagiaires. Pour sa part, l'institution de stage représentée par son directeur, déplore une sorte de marginalisation du processus de stage. Elle critique le fait que l'école de formation traite uniquement avec le directeur pour introduire le stagiaire sur le terrain de stage et ce, en se contentant d'annoncer par le seul biais d'une lettre, l'arrivée de ce dernier. Ces institutions revendiquent de l'école de formation une plus grande reconnaissance des terrains de stage.

En examinant de près les attentes exprimées de part et d'autre, il nous semble que ces deux acteurs nourrissent un même besoin et posent la même demande. Cette dernière s'articule autour d'une plus grande implication de l'institution de stage dans le processus de stage. Cependant, exprimé sous forme de plaintes mutuelles, cet accord ne fait que souligner davantage la distance qui sépare ces deux instances.

Le stagiaire : un apprenti qui s'isole en composant avec ses difficultés

Bien que les aspects positifs ne disparaissent pas complètement des propos des stagiaires participant à la présente recherche, ces derniers décrivent l'expérience de stage comme étant davantage marquée par des difficultés voire de « souffrances ».

Cependant, une comparaison du discours des stagiaires à ceux de nos autres interlocuteurs fait remarquer que ni le superviseur, ni le consultant ne se doutaient des souffrances de l'étudiant. Est-ce parce que ces deux formateurs sont tout à fait

inconscients du vécu et des difficultés de cet apprenti ou plutôt parce que cet étudiant sait si bien dissimuler et camoufler ses difficultés.

En effet, l'isolement de l'étudiant semble être un fait inhérent à son statut de stagiaire mis en relief par Rinfret-Raynor et Zuniga (1982 : 261) qui remarquent que « l'étudiant-stagiaire [est] une catégorie minoritaire et marginale dans la structure de l'agence » où il perd le contact avec la vie de l'école de formation, vivant par ailleurs une « distance psychologique et culturelle par rapport au client ».

Cependant, l'isolement de l'étudiant semble résulter de la dualité où prévaut un manque de communication entre les deux institutions d'enseignement et de stage. Dans ce sens, il importe de revenir aux remarques de Homeyer, (1997) qui souligne que face à des formateurs écoles perçus comme des contrôleurs et à des formateurs terrain présentés comme étant peu mobilisés, les étudiants apprennent à se taire parce qu'ils ont le sentiment de déranger.

Par ailleurs, si cet apprenti réussit si bien à masquer ce qu'il vit, c'est peut être aussi parce qu'il cherche à rester dans les bonnes grâces des formateurs afin de réussir le stage. Ainsi, l'on trouve que le stagiaire reste prisonnier de sa logique d'étudiant qui veut éviter les problèmes qui risquent d'entraver la visée escomptée. Il s'agit là, d'un isolement qui a coupé toute communication authentique et fonctionnelle avec ses deux formateurs.

En s'enfermant dans cette logique, l'étudiant reste étranger à la logique pédagogique qui s'efforce en vain de lui communiquer l'idée que les formateurs sont là, avant tout, pour favoriser son apprentissage dans un processus où l'évaluation est une étape nécessaire. Si l'étudiant est en partie responsable de son isolement, il n'en reste pas moins que les formateurs détiennent une plus grande responsabilité dans la préparation d'une ambiance saine et propice à une communication authentique avec l'apprenti dont ils ont la charge.

Une dualité qui gagnerait à se transformer en partenariat

Le manque de communication identifié chez les différents acteurs et instances concernés par le processus de stage met l'accent sur une carence importante au niveau d'un réel fonctionnement d'alternance formant la base d'un processus de stage. En effet, des notions telles que le « partenariat », l'alternance, la synergie se répètent dans le propos de chercheurs décrivant un processus de stage qui garantit le plus la pleine réalisation de la formation professionnelle (Beillerot, 1997 ; Prezeau et Vanbelle, 1997). Selon eux, ce dernier est porteur d'un apprentissage considérable débouchant sur une construction d'une identité professionnelle et une intégration solide dans la profession du service social.

Conclusion et recommandations

Dans la formation en service social le stage occupe une place centrale puisqu'il se présente comme un espace qui, en dehors de l'intégration théorie-pratique, s'avère être un lieu privilégié pour la construction d'une identité professionnelle solide et éclairée. Cette dernière est favorisée par le contact avec la réalité sociale d'une part et la réalité professionnelle d'autre part, au sein d'une approche pédagogique visant chez l'étudiant le renforcement d'une autonomie consciente et responsable. Dans ce sens, différents auteurs s'accordent pour affirmer qu'une interaction satisfaisante entre les divers acteurs concernés est de rigueur (Prezeau et Vanbelle, 1997 ; Gatineau-Saillant, 1997; Gagnon, 1977, dans Faleiros, 1981).

Or, la présente recherche révèle, en dehors d'un isolement accru perçu chez les acteurs concernés directement par le stage soit l'étudiant et son superviseur, une carence claire au niveau de la relation entretenue entre les deux institutions encadrant globalement le stage à savoir l'école de formation sociale et l'organisme de stage. En effet, à l'encontre de ce que recommande Beillerot (1997), une dualité qu'il décrit de conflictuelle qui risque de s'installer au cœur du processus de formation entre formateur

école et le formateur terrain, a encore un long chemin à faire pour se dissiper et se transformer en partenariat.

À notre avis, la meilleure démarche à entreprendre pour permettre à cette dualité conflictuelle de se transformer en dualité partenariale consiste dans l'établissement d'un protocole d'entente clair entre les deux institutions d'enseignement et de stage. Le protocole proposé doit se baser sur des critères objectifs en lien avec les objectifs et les conditions de stage, les conditions d'encadrement, la variété des domaines de pratiques, les problématiques et les méthodes d'intervention, l'expérience précédente éclairant l'établissement de ces critères.

Il s'agit d'une conception conjointe entre les deux institutions concernées. Étudiants, superviseurs et directeurs d'institutions ont insisté sur l'importance de cette approche dans la conception et l'organisation du stage en faisant référence à des argumentations qui justifient autant sa pertinence que son utilité et sa nécessité. Nous nous permettons de faire quelques suggestions à ce contenu à partir des résultats de la présente recherche.

Nos recommandations concernent l'importance de prévoir dans ce protocole des modalités pratiques et claires pour la formation des superviseurs aux techniques d'encadrement pédagogique et une actualisation des connaissances

En effet, nos différents interlocuteurs insistent aussi bien sur l'importance de la formation du superviseur à sa fonction de superviseur qu'à leur formation permanente ou ce qu'on appelle en d'autres termes, une remise à jour continue des connaissances théoriques et des nouveautés en service social.

Ces deux types de formation offerts au superviseur constituent en fait des conditions primordiales permettant à tout travailleur social qui se propose de remplir un rôle de superviseur de bien s'acquitter de la responsabilité qui lui est allouée Fortin (1984, dans Bujold, 2002 : 16-17).

Ce protocole améliorera nettement la qualité de l'encadrement et de la supervision offerts aux étudiants et ce, par une formation à cette fonction et une disponibilité du superviseur. En garantissant ces conditions au stagiaire, ce protocole ne manquera pas par ailleurs, de présenter des bénéfices au terrain de stage. Ainsi, celui-ci profite d'une actualisation des connaissances chez l'un de ses travailleurs sociaux appelé à faire fonction de superviseur. Comme il tirera avantage de la présence du stagiaire qui participera gratuitement à ses activités et qui pourrait lui revenir par un intérêt notable, notamment lorsqu'il s'agit de stages préprofessionnels.

En dehors de ce protocole d'entente qu'il importe de mettre au premier rang, un éventail de suggestions émises par l'un ou l'autre des acteurs de stage participants à la présente recherche formera une autre liste de recommandations qui se répartissent sur différents ordres.

Les réajustements à mettre en place relèvent de deux ordres soit de renforcer la participation de l'étudiant aux choix de son terrain de stage et de veiller ensemble à redonner à l'encadrement pédagogique et ses outils leur signification pédagogique. Ces deux réajustements requièrent immanquablement une approche de partenariat de la part de l'école de formation vis-à-vis des autres acteurs concernés par le stage.

L'école de formation sociale doit à notre avis, se donner un moment de réflexion pour examiner dans quelle mesure la logique qu'elle détient est vraiment communiquée et appropriée par les autres acteurs. Il sera alors important qu'elle examine dans quelle mesure elle est consciente de l'importance d'une communication continue et claire avec les institutions de stage. Elle contribuera par une telle démarche au renforcement de la relation entre les deux pôles qui, n'étant pas impliqués directement dans le processus de stage, fournissent le contexte de base à la mise en œuvre de ce processus.

Bibliographie

BIBLIOGRAPHIE

Association nationale des assistants de service social, (1997). « Document de la commission formation ANAS. La formation initiale des assistants de service social. Réflexions, Propositions », dans *Les stages en services social : l'alternance en question, La revue française de service social*, numéro 187.

Bajard, M. Joffre, J. (1997). « La mise en stage : entre volontariat et obligation, quelle alternative ? », dans *Les stages en services social : l'alternance en question, La revue française de service social*, numéro 187.

Beausoleil, G., Lindsay, J. (1981). « Analyse d'un ouvrage d'Alfred Kadushin sur la supervision », *Service social*, volume 30, numéro 3, juillet - décembre 1981.

Beillerot, J. (1997). « La place du stage dans le processus de formation professionnelle : incidences pédagogiques », dans *Les stages en services social : l'alternance en question, La revue française de service social*, numéro 187.

Bilodeau, G. (1993). « Le paradigme interactionniste de la supervision », dans Bilodeau, G. Recueil de textes, *Méthodes de supervision pédagogiques*, SVS 60840.

Bujold, N. (2002). « La supervision pédagogique, vue d'ensemble », dans *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, ss dir. Boutet M. et N. Rousseau, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2002.

Denault, M. (1998). *La violence conjugale et le harcèlement criminel*, Mémoire déposé à l'École de service social, Université d'Ottawa.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative*, Mc Graw-Hill éditeurs, Québec, Canada.

Faleiros, E. (1981). *La construction d'un modèle systémique et historico structurel de stage et de supervision d'étudiants en service social*, Extrait d'un essai de maîtrise (non publié), École de service social, Université Laval, Québec, janvier 1981, dans Bilodeau, G. Recueil de textes, *Méthodes de supervision pédagogiques*, SVS 60840.

Fortin, M.-F. (1996), *Le processus de la recherche de la conception à la réalisation*, Décarie éditeur, Québec, Canada, 379p.

Gatineau-Saillant, V. (1997). « Le stage en service social polyvalent facteur de socialisation au métier d'assistant(e) social(2) », dans *Les stages en services social : l'alternance en question, La revue française de service social*, numéro 187.

Homeyer, M. (1997). « Les stages dans la formation des assistants de service social : apprendre et faire apprendre au cœur de la complexité », dans *Les stages en services social : l'alternance en question, La revue française de service social*, numéro 187.

Lindsay, J. (1979). « Une question actuelle : les stages dans la formation des futurs travailleurs sociaux », *Intervention*, numéro 55.

Mayer, R., Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, Boucherville, Gaëtan Morin.

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

Paillusson, M.-T. (1997). « La parole aux formateurs de stage », dans *Les stages en services social : l'alternance en question, La revue française de service social*, numéro 187.

Prezeau, J., Vanbelle, F. (1997). « Une certaine forme d'accueil des stagiaires en service social : interactivité terrain – école autour d'un projet », dans *Les stages en services social : l'alternance en question, La revue française de service social*, numéro 187.

Rinfret-Raynor, M., Zuniga, R. B. (1982). « Le stage en service social : recherche et réflexion », *Service social*, volume 31, numéro 1.

Villeneuve, L. (1987). *Processus d'intégration des apprentissages*, Extrait de thèse de doctorat (non publié), Faculté d'éducation, Université Laval, mars, 1987.