

LA SUPERVISION DANS LA FORMATION EN SERVICE SOCIAL¹

Danielle FOURNIER

École de service social, Université de Montréal, Québec, Canada

danielle.fournier@umontreal.ca

Les stages sont au cœur de la formation des travailleurs sociaux et y occupent une place centrale. Ils constituent l'activité pédagogique principale du programme de baccalauréat, soit près du tiers de la formation. Ils représentent donc un choix pédagogique important dans la perspective d'un contact direct avec la pratique comme moyen intégrateur de la formation.

Les stages favorisent la connaissance des milieux de pratique du service social. Ils permettent l'expérimentation de l'intervention sociale, de même que la vérification et la confrontation des connaissances théoriques et méthodologiques des stagiaires à la réalité. Ils enrichissent leurs connaissances à partir de l'expérience concrète et leur apprennent à transférer ces connaissances dans des situations diverses, complexes et mouvantes.

Pour les écoles de service social, la supervision est la méthode pédagogique privilégiée pour assurer l'enseignement en stage. Elle constitue un encadrement dynamique de l'expérience d'apprentissage-terrain de l'étudiant. Elle est, en ce sens, essentiellement éducative, c'est-à-dire axée sur le processus d'acquisition de connaissances, d'attitudes et d'habiletés propres au service social. Elle doit éviter de se limiter à l'aspect administratif de l'encadrement en milieu de travail, axé uniquement sur la production.

Dans cet article, nous aborderons des éléments qui préoccupent tant les superviseurs des stagiaires que les intervenants. Nous identifierons d'abord les principales fonctions de la supervision. Nous regarderons les caractéristiques des relations qu'établissent les superviseurs et les stagiaires. Nous passerons en revue les sources de tension et certaines difficultés rencontrées. Enfin, nous aborderons quelques considérations éthiques liées à la supervision pédagogique.

1. La supervision et ses différentes fonctions

Les superviseurs de stage assurent l'encadrement d'un étudiant dans les apprentissages de formation pratique visés par son établissement d'enseignement.

Nous retenons la définition suivante de la supervision :

La supervision est un processus continu d'échanges qui permettent l'élaboration d'une analyse réflexive sur un objet de travail. Elle contribue au développement de la compétence professionnelle dans le contexte organisationnel. (Villeneuve, 1994, p.29)

¹ Le contenu de cet article s'inspire fortement de la formation des superviseurs de stage donnée par Pierre Maheu, École de travail social, Université du Québec à Montréal et de Danielle Fournier, École de service social de l'Université de Montréal, de même que des cahiers de formation préparés par Pierre Maheu.

La supervision favorise la création de liens entre la théorie et la pratique, l'action et la réflexion. En général, elle consiste à guider, à encadrer et à contrôler le travail des personnes placées sous la responsabilité du superviseur. Dans le cas d'étudiants en stage, nous parlons de supervision pédagogique, car elle comporte une dimension de formation et d'évaluation. Nous dégagons trois fonctions principales qu'assume un superviseur (Villeneuve, 1994, p.31 ; Boutin/Camaire, 2001, p.18) : il est responsable des aspects professionnels, organisationnels et matériels des stages. Il a donc une fonction administrative, éducative et une fonction de support.

De ces différentes fonctions découlent un certain nombre de tâches. Entre autres, le superviseur assure l'intégration du stagiaire dans le milieu des travailleurs sociaux et agit comme intermédiaire entre l'organisme et le stagiaire. Il agit aussi comme représentant du milieu auprès de l'établissement d'enseignement. Il assume la responsabilité de l'enseignement et de l'encadrement pédagogique de l'expérience d'apprentissage-terrain du stagiaire. Il planifie, organise les activités de stage, choisit les méthodes et outils d'apprentissage. Il établit une base de communication critique et constructive à l'aide de la rétroaction.

Le superviseur procure l'encadrement nécessaire au stagiaire pour favoriser la réalisation de ses apprentissages. Il le soutient de façon à ce qu'il puisse faire face aux exigences, aux difficultés et au stress qui sont liés à son statut d'apprenant, aux conditions de la pratique et au contexte organisationnel ainsi qu'à la lourdeur et à la complexité des problématiques visées.

Dans le cadre de ces différentes fonctions, le superviseur jouera divers rôles, soit celui d'accompagnateur, de facilitateur, de consultant, de personne-ressource, de personne-contrôle, de personne-soutien, de guide, d'enseignant, etc. C'est pourquoi le superviseur demeure la ressource principale venant favoriser l'apprentissage-terrain du stagiaire.

2. Les rapports superviseur/supervisé

La supervision implique des processus interpersonnels, lesquels soutiennent le stagiaire dans l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Pour permettre au stagiaire d'actualiser ses potentialités, une relation ouverte et souple doit se développer entre le superviseur et l'étudiant. L'entretien individuel est le principal moyen utilisé. Ce face-à-face favorise l'échange introspectif permettant l'intégration de la théorie et de la pratique.

2. 1. Les relations superviseur/supervisé : une conception à clarifier

Les rapports qu'établissent les superviseurs et les stagiaires sont multiples et complexes. Ils peuvent relever des relations interpersonnelles. Il s'agit alors de relations intersubjectives entre deux personnes, relations essentiellement régies par des caractéristiques personnelles, des règles d'entente et de communication qu'elles-mêmes définissent.

Ces relations sont aussi de nature pédagogique. Ce sont des liens qu'établissent deux personnes dans un cadre d'enseignement essentiellement régi par des règles pédagogiques, des modes de communication établis à partir de besoins, de modes d'apprentissage et d'enseignement.

Mais les rapports sociaux sont présents eux aussi. Ils sont façonnés par l'action des individus (composantes personnelles, interpersonnelles et pédagogiques) mais conditionnés par un contexte (composantes organisationnelles et sociales) dans lequel prennent place ces rapports, lesquels dépassent leur individualité et leurs relations interpersonnelles.

Les relations superviseur/supervisé sont aussi traversées par des tensions entre des rapports égaux et des rapports de pouvoir. Rappelons qu'une supervision pédagogique implique une certaine notion de contrôle et inclut l'évaluation du supervisé.

Nous retrouvons, à des degrés divers, l'ensemble de ces liens et rapports dans la supervision. L'équilibre entre ceux-ci évite les dérapages et dérives possibles dans la relation superviseur/supervisé.

2. 2. Les composantes de ces relations

Cinq composantes contribuent notamment à la construction des relations entre superviseur/supervisé : les composantes organisationnelles, pédagogiques, personnelles, interpersonnelles et sociales.

a) Les composantes organisationnelles concernent l'ensemble des acteurs impliqués dans la formation en stage (lieu de stage, maison d'enseignement, professeur, personne qui encadre, superviseur, stagiaire). Elles comportent les mandats du superviseur préétablis par la maison d'enseignement et le milieu de stages, de même que les conditions dans lesquelles le stage est réalisé ;

b) Les composantes pédagogiques comprennent deux éléments. Il s'agit, d'une part, des conceptions et approches de l'apprentissage en stage mises en avant par le superviseur et, d'autre part, les styles d'apprentissage et de supervision retenus dans le processus d'apprentissage ;

c) Les composantes personnelles incluent la motivation et l'intérêt qu'a le stagiaire à apprendre, de même que la motivation et l'intérêt qu'a le superviseur à superviser. Elles tiennent également compte des caractéristiques personnelles du stagiaire et du superviseur.

d) Les composantes interpersonnelles, quant à elles, se structurent autour des points suivants : l'autonomie versus la dépendance (modes de réaction à l'autorité), l'intimité versus la distance (distance affective dans nos rapports avec les autres, familiarité, implication personnelle), l'autorité et le pouvoir du superviseur (contrôle sur l'autre), les modes de communication et le processus de résolution de conflits, les stratégies d'adaptation face aux rôles de stagiaire et de superviseur et aux tensions générées par ces rôles.

e) Les composantes sociales, enfin, sont associées aux rapports sociaux. Nous faisons référence, ici, aux rapports de sexe (homme/femme), aux rapports intergénérationnels et aux rapports ethnoculturels.

Les interactions et les tensions entre l'ensemble de ces composantes – qui évoluent constamment au cours du stage – sont à l'origine des différentes relations superviseur/supervisé.

N'oublions pas, par ailleurs, que, puisque le superviseur doit évaluer dans quelle mesure les objectifs sont atteints par l'étudiant, sanctionner son rendement final et attribuer une note définissant le succès ou l'échec de celui-ci, il y aura toujours présence de rapports d'autorité et de pouvoir dans la relation superviseur/supervisé. Il importe donc pour le superviseur et le stagiaire de bien comprendre les sources du pouvoir et du leadership afin d'éviter certaines dérives. French et Raven (1965) identifient cinq sources possibles de pouvoir. Ce sont : a) Le pouvoir de coercition : capacité de récompenser et de punir ; b) Le pouvoir charismatique ou de référence : attrait ou ascendant qu'exerce une personne sur les autres, attrait qui incite à s'identifier à cette personne ou à se modeler sur elle ; c) Le pouvoir d'expertise : pouvoir fondé sur la compétence acquise dans le domaine donné ; d) Le pouvoir légitime : pouvoir reconnu à une personne, dû à sa fonction, au poste qu'elle occupe, à sa position dans un organisme, à son statut, à son âge, etc. ; e) Le pouvoir des valeurs : pouvoir fondé sur l'habileté d'une personne à définir et à articuler ses valeurs, lesquelles éveillent alors chez d'autres personnes une résonance importante qui les fait se soumettre à son influence (pp.359-376).

Il semble important, tant pour le superviseur que pour le stagiaire, d'être en mesure d'identifier les sources de pouvoir qui entrent en jeu dans la dynamique de leur dyade. Cette

réflexion les aidera à mieux comprendre les différentes tensions rencontrées au cours du stage.

3. Tensions et stratégies d'adaptation (jeux de pouvoir)

Diverses sources de tensions sont rencontrées lors des stages. Afin d'y faire face, plusieurs stratégies d'adaptation sont adoptées.²

3. 1. Principales sources de tensions

La première source de tension a trait au stagiaire et à l'expérience du stage. Cette tension se manifeste de différentes façons. Elle s'exprime par une certaine insécurité, une anxiété et une ambivalence chez le stagiaire face à son nouveau cadre d'apprentissage, au passage de l'université au milieu de pratique et à la transition entre le statut d'étudiant et celui de professionnel apprenant. Le stagiaire, généralement, a peur du changement. Il ressent un sentiment d'incompétence et d'inadéquation. Il craint de ne pas être à la hauteur, il a peur de faire des erreurs, de ne pas tout savoir et de perdre l'image qu'il a de lui, celle de l'excellent étudiant. Il redoute d'exposer ses limites, sa vulnérabilité et craint d'être découvert, révélé dans ce qu'il est comme personne. Il appréhende aussi la critique, la remise en question, la confrontation et l'évaluation.

Une autre source de tension vient de la réaction du stagiaire face à l'autorité. Certains stagiaires voient l'autorité comme une menace pour leur indépendance et peuvent même la percevoir comme un contrôle et un abus de pouvoir. D'autres peuvent l'interpréter comme un manque de confiance à leur égard ou une surprotection : ils se sentent alors infantilisés. Plusieurs, enfin, répugnent à rendre des comptes et n'acceptent pas l'autorité. Cette situation réactive des conflits anciens avec l'autorité.

De même, l'expérience de supervision engendre des tensions chez le superviseur, tensions qui se manifestent, elles aussi, de façons diverses. Celui-ci, dans le cas où la supervision constitue une nouvelle expérience, vit un stress "additionnel", créé par une augmentation de sa tâche, un nouveau statut et de nouvelles responsabilités. Le superviseur est quelquefois frustré de ne pas être reconnu dans son travail de supervision et d'être privé du soutien et des conditions nécessaires à l'exercice de sa fonction. Il vit de l'anxiété, une anxiété associée au passage du rôle d'intervenant à celui d'enseignant. Il craint de ne pas avoir les capacités, les habiletés et les qualités nécessaires pour répondre aux exigences de la supervision. Il a peur de ne pas être reconnu compétent par le stagiaire et de ne pas être à la hauteur de ses attentes et de ses capacités. Ce sentiment de menace est généré par le stagiaire particulièrement exigeant ou exceptionnel.

D'autre part, la position d'autorité qu'il occupe, s'il n'aime pas contrôler et évaluer, peut accroître son anxiété. Il a peur de déplaire, d'être rejeté par le stagiaire et de briser le rapport de confiance qui s'est établi entre eux. Enfin, il craint d'être jugé par la maison d'enseignement, par ses pairs ou ses supérieurs et associe le succès ou l'échec du stage à son niveau de compétence comme superviseur.

² Adaptation du texte de A. Kadushin, 1994, *Supervision in Social Work*, New York, Columbia University Press, pp.200-260.

3. 2. Stratégies (jeux de pouvoir) adoptées pour faire face aux tensions

Quelles sont les stratégies utilisées par le stagiaire ou par le superviseur pour réagir aux tensions vécues lors de la supervision ?

Le stagiaire peut “manipuler” le niveau des exigences qui lui sont imposées. Il tente alors de faire alliance avec le superviseur ou de se montrer gentil en espérant la réciprocité : «Soyez gentil pour moi puisque je le suis pour vous» ou de le séduire par la flatterie ; «Vous êtes le meilleur superviseur». Il tente de redéfinir la relation de supervision en demandant au superviseur de l’aider à résoudre ses problèmes personnels ou cherche à établir une relation plus amicale, une relation de participation avec lui. Il réduit la distance qui les sépare en raison du pouvoir qu’a le superviseur en mettant à l’épreuve sa compétence. Il cherche à le déstabiliser : «Que savez-vous de cela ? Connaissez-vous la dernière approche x ?».

Il arrive aussi que le stagiaire tente de gérer la situation tout en remettant le contrôle entre les mains du superviseur. Il anticipe ses réactions – il reconnaît, par exemple, ses erreurs avant que le superviseur ne lui en parle – ou manifeste son ignorance et son incompetence. Le stagiaire peut également essayer de contrôler le contenu de la supervision en suggérant, lors des rencontres, des sujets à aborder. Il choisira des thèmes où il ne se sent pas menacé ou questionné. Parfois, il résiste au superviseur, il le fuit ou évite de s’opposer à lui. Cette attitude se vit de diverses façons : ou il adopte régulièrement une attitude d’opposition passive, en ne faisant jamais ce qui lui est demandé, en cherchant à fonctionner de façon indépendante et en remettant toujours en question les remarques et les demandes du superviseur, ou, au contraire, se soumet totalement au superviseur en réalisant à la lettre ce qu’il lui demande, et ce, de façon à éviter tout conflit.

Face à ces attitudes, deux stratégies s’offrent au superviseur. Il peut, d’une part, opter pour le jeu de l’abdication. Le superviseur abandonne alors délibérément son autorité car il peut se sentir menacé dans sa position hiérarchique, incertain de son autorité et mal à l’aise de l’utiliser. Au contraire, il peut employer des jeux d’amplification de son autorité. Il prend alors une position de pouvoir absolu qui appelle la soumission et la dépendance : «C’est moi qui commande ici, c’est moi qui sais, je suis le, la seul-e qui peut t’aider».

4. Quelques situations-problèmes rencontrées en stage³

Plusieurs situations problématiques surgissent lors des stages. Les difficultés qui y sont liées sont de divers ordres : difficultés relatives à l’application des connaissances, difficultés liées aux comportements et aux attitudes du stagiaire pendant le stage et, enfin, difficultés liées aux comportements et attitudes du superviseur.

4. 1. Difficultés relatives à l’application des connaissances

Le stagiaire manifeste des blocages, il n’arrive pas à mettre en pratique ses connaissances et à poser des actes qui lui permettraient d’atteindre le niveau de performance prévu dans son contrat d’apprentissage.

4. 2. Difficultés liées aux comportements et aux attitudes du stagiaire

³ Cette partie du document s’inspire du Guide d’apprentissage du stagiaire en service social, de l’école de service social de l’Université Laval, de l’université du Québec à Chicoutimi, de l’université du Québec à Montréal et de l’Université de Montréal.

Selon Bogo et Vayda (1986), il existe trois ordres d'indicateurs de problèmes : les indicateurs liés à la pratique directe du stagiaire, ceux qui concernent ses rapports avec le milieu de pratique et ceux qui ont trait aux rapports avec le superviseur.

a) Les indicateurs de problèmes dans la pratique du stagiaire

- Le stagiaire est incapable, et ce de façon constante, d'adopter de nouveaux comportements, et il fait peu de progrès dans l'apprentissage d'une véritable compétence ;
- Le stagiaire porte des jugements et des critiques à l'endroit des clients et des autres intervenants et tente d'imposer son système de valeurs. Il est, de façon constante, de mauvaise humeur, colérique, intimidant ou subtilement dévalorisant ;
- Le stagiaire est incapable de faire adéquatement preuve de leadership et de prendre une décision concernant les actes à poser et les actions à faire. Il maintient les interactions à un niveau superficiel ou "social" ;
- Le stagiaire dépasse la relation professionnelle : il confie ses problèmes personnels, il développe des relations affectives inappropriées.

b) Les indicateurs de problèmes dans le comportement organisationnel et dans la collaboration professionnelle

- Le stagiaire contrevient régulièrement ou consciemment aux politiques et à la mission de l'établissement ;
- Le stagiaire est incapable de travailler de concert avec les autres membres du personnel ou n'est pas disposé à le faire ;
- Le stagiaire est incapable de mesurer l'effet de ses actes sur les autres et continue de répéter un comportement inapproprié, même après une discussion avec son superviseur.

c) Les indicateurs de problèmes en situation de supervision

- Le stagiaire, après avoir reçu des directives et bénéficié d'un encadrement, est incapable d'articuler théorie et pratique ;
- Le stagiaire est incapable d'exposer systématiquement l'objet de sa pratique. Il lui arrive rarement de rédiger des rapports ou de procéder à des enregistrements et il détourne toute tentative de forcer la réflexion à ce propos ;
- Le stagiaire est tout à fait incapable de recevoir des commentaires négatifs sur sa pratique et il interprète toute critique comme des attaques personnelles. L'étudiant se cantonne dans la défensive et s'avère incapable de modifier sa pratique.

4. 3. Les difficultés liées aux comportements et attitudes des superviseurs

Rappelons que les superviseurs sont soumis au code de déontologie de la profession ou au code d'éthique de l'établissement dans leurs rapports avec les stagiaires. Une relation de supervision implique des aspects administratifs, pédagogiques et personnels. Elle n'est pas exempte de difficultés. Les superviseurs comme les étudiants doivent être vigilants à ce sujet.

Un certain nombre de situations difficiles ou indésirables peuvent se produire comme par exemple :

- Le superviseur établit une relation de pouvoir et impose ses normes, ses valeurs et ses modes de penser à l'étudiant ;
- Le superviseur impose des exigences démesurées par rapport aux besoins d'apprentissage de l'étudiant : lectures, travaux, charges de travail, tâches administratives ;
- Le superviseur n'est pas suffisamment disponible et les temps de supervision ne sont pas respectés ;
- Le superviseur est peu à l'écoute des besoins de l'étudiant et ne respecte pas son mode d'apprentissage, ce qui a un impact sur l'étudiant qui non seulement n'a pas un espace

suffisant pour développer ses habiletés personnelles, mais a alors le sentiment de ne pas être écouté ni compris ;

- Le superviseur cherche à créer une relation affective inappropriée, adopte des comportements de harcèlement sexuel ou se comporte comme un thérapeute.

Les difficultés entre le superviseur et le stagiaire doivent être exposées et aplanies lors des rencontres de supervision. Dans le cas où il est impossible de résoudre le problème, pour quelque raison que ce soit, on fait appel à la médiation du responsable des stages de la maison d'enseignement.

5. Les considérations éthiques liées à la supervision pédagogique

Une réflexion sur l'éthique professionnelle du métier de travailleur social doit se faire pendant les stages. Ces moments donnent l'occasion aux stagiaires de vivre des conflits de valeurs, des questionnements et des dilemmes fondamentaux. La fonction éducative du superviseur l'amène à jouer un rôle significatif dans la constitution de l'identité professionnelle des futurs travailleurs sociaux. Lors des séances de supervision, la question des valeurs en relation avec le métier de travailleur social, les défis liés au respect des personnes, au sens des responsabilités, aux limites de la profession devront faire l'objet de discussions et d'échanges.

Des questions éthiques se posent aussi en ce qui concerne les relations interpersonnelles que le stagiaire entretient, et ce, notamment avec son superviseur. Le défi consiste à faire passer les relations personnelles au statut de relations professionnelles. Les différentes relations et rapports que nous avons énumérés plus haut se vivent dans les stages avec certaines tensions et tiraillements.

Elles se posent enfin et surtout dans le travail de supervision dont elle est une des dimensions essentielles (Desaulniers, 2002). La tâche du superviseur est en effet exigeante car il doit se préoccuper d'amener le stagiaire vers une plus grande conscience des dimensions éthiques liées à son rôle d'intervenant social. C'est pourquoi nous croyons, tout comme Reiman et Thies-Sprinthall (1998), que l'activité de supervision doit être régie par certaines règles éthiques. Les six règles établies par ces auteurs et auteures sont les suivantes :

1) La confidentialité est au cœur de l'efficacité de l'activité de supervision. Les relations qui prennent forme par l'activité de supervision sont fondées sur le respect et la sécurité.

2) La compétence du superviseur est essentielle pour assurer un encadrement de qualité. Bernard et Goodyear (1992, cités dans Reiman et Thies-Sprinthall, 1998) recommandent de : a) limiter ses champs d'expertise ; b) participer à des activités de développement continu afin d'être à la fine pointe des nouvelles orientations dans le domaine ; c) favoriser les activités de consultation avec d'autres collègues afin de réduire l'isolement qui peut mener à la diminution des compétences.

3) Un stagiaire insatisfait de la qualité de son encadrement doit avoir certains recours (la révision de notes, par exemple).

4) Le consentement à l'activité de supervision suppose que le superviseur et le stagiaire ont eu des échanges sur le processus de supervision et que le stagiaire connaît bien les différentes activités comprises dans l'activité de supervision (séminaire mi-stage, observation, journal de bord, etc.). Ces informations – qui figurent souvent dans un plan de cours – doivent nécessairement être communiquées aux stagiaires avant le début des stages en milieu scolaire.

5) L'activité de supervision comprend deux types de relations : a) la relation de supervision entre le superviseur et le supervisé et b) la relation à caractère personnel entre le superviseur et le supervisé. Sur ce dernier point, on souligne la fragilité de la relation éthique lorsqu'il y a relation personnelle. Les superviseurs doivent donc être vigilants à cet égard ;

6) La préparation des superviseurs à la prise de décision éthique est cruciale au bon déroulement de l'activité de supervision. En effet, l'apprentissage de la réflexion éthique se fait sur le terrain ; d'où l'importance de développer chez les superviseurs et les futurs enseignants des habiletés de réflexion. La prise de décision éthique est donc ancrée dans la relation de confiance et la réflexion guidée.

Conclusions

Il faut être extrêmement vigilant face aux différents problèmes qui surgissent dans le cadre des stages. Ceux-ci provoquent de vives réactions et émotions, car ils touchent à des valeurs personnelles ou professionnellement qui peuvent perturber le processus de supervision. Il importe donc de développer des mécanismes de résolution de problèmes qui favorisent une stratégie gagnant-gagnant plutôt qu'une confrontation.

Apprendre à intervenir est complexe car l'intervenant est confronté à la présence de multiples interactions dans les différentes situations rencontrées en intervention sociale. De même, le processus d'apprentissage est souvent imprévisible et non linéaire. La supervision doit tenir compte de ces variables et respecter cette complexité et ne pas réduire la supervision à des fins administratives ou organisationnelles. Les maisons d'enseignement se doivent de développer des programmes de formation pour permettre aux superviseurs de remplir adéquatement les différentes fonctions et tâches qu'on leur demande de réaliser auprès des stagiaires.

BIBLIOGRAPHIE

- BOGO M., VAYDA E., 1986, *The Practice of Field Instruction in Social Work*, Toronto, Toronto Press.
- BOUTIN G., CAMAIRE L., 2001, *Accueillir et encadrer un stagiaire*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- BOUTET M., ROUSSEAU N., 2002, *Les enjeux de la supervision pédagogiques des stages*, Montréal, Presses de l'université de Montréal.
- DESAULNIERS P., 2002, "La dimension éthique de la supervision ou l'art de la médiation", in *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, pp.129-140.
- DU RANQUET M., 1976, *La supervision en travail social*, Toulouse, Privat, pp.228-237.
- KNIGHT C., 1996, "Study of MSW and BSW Students' Perceptions of their Field Instruction", *Journal of Social Work Education*, 32, pp.399-414.
- FRENCH J.R.P., RAVEN B., 1965, "Les bases du pouvoir social", in LÉVY A., *Psychologie sociale*, tome 1, Paris, Dunod, pp.360-374.
- KADUSHIN A., 1994, *Supervision in Social Work*, New York, Columbia University Press (1976).
- RACINE G., CAMERON S., LEBLANC H., 2003, "Perceptions de stagiaires en service social sur leur expérience de stage", *Interventions*, n°119, pp.71-85.
- REIMAN A.J., THIES-SPRINTHALL L., 1998, *Mentoring and Supervision for Teacher Development*, New York, Longman, pp.321-323.
- TURCOTTE D., LINDSAY J., 1999, "L'expérience de stage dans la formation en service social", *Revue canadienne de service social*, vol.16, n°2, pp.155-173.
- VILLENEUVE L., 1994, *L'encadrement du stage supervisé*, Montréal, Éditions Saint-Martin, pp.79-93.
- WILSON S., 1981, *Field Instruction, Techniques for Supervisors*, New York/London, The Free Press.