

---

**ATELIER 4**

**Concevoir et mettre en oeuvre une pédagogie de l'alternance**  
(Pierre BECHLER)

---

**Communication 4.3****« Regard comparatif sur la séquence méthodologie et stage des baccalauréats en travail social dans les universités québécoises »**

**Gilles Rondeau, université de Montréal**

---

**Résumé**

Il existe un large consensus pour définir le travail social comme une discipline pratique et appliquée dans laquelle s'intègrent des connaissances théoriques et pratiques. Face au caractère essentiel attribué aux axes « méthodologie » et « formation pratique », les auteurs ont entrepris une étude destinée à dresser un portrait comparatif de la séquence méthodologie et stage des programmes de baccalauréat en travail social afin d'identifier les similitudes et les spécificités des différentes unités de formation en travail social au Québec. La séquence méthodologie et stage des huit écoles est ainsi considérée au regard des cinq points suivants soit (a) son orientation (buts, choix privilégiés, rationnel, spécificité, originalité), (b) son organisation (composition, agencement, principes organisateurs), (c) ses ressources, (d) ses avantages et ses inconvénients tels que perçus par les unités elles-mêmes.

De par les résultats obtenus, et malgré les spécificités de chaque unité de formation, on constate une volonté commune de former des travailleurs sociaux indépendants, aptes à intervenir dans l'une ou l'autre des trois méthodes d'intervention soit individuelle, groupe et collectivité, de favoriser dans leur formation l'intégration théorie/pratique, de développer une capacité d'analyse et une réflexion critique chez les étudiantes. Enfin, les écoles ont de façon unanime privilégié de placer les étudiantes dans des groupes-classes de petites taille pour les activités liées à la formation pratique.

Il existe un large consensus pour dire que le travail social est une discipline pratique et appliquée dans laquelle s'intègrent des connaissances théoriques et pratiques. C'est dans les enseignements de la méthodologie de l'intervention et dans les stages que se trouve le cœur de ce projet de formation. Dans ce travail, nous avons voulu identifier ce qui était dominant dans ces enseignements et situer dans quel contexte ils étaient offerts à travers les différentes unités de formation en travail social au Québec.

**1- Recension des écrits**

L'intégration de la théorie et de la pratique constitue l'un des objectifs essentiels dans la formation professionnelle des futures travailleuses sociales (Vayda et Bogo, 1991). Pour l'acquérir, l'étudiante doit développer, à l'intérieur de son programme de formation, un certain nombre d'habiletés professionnelles, qui pourront être comprises, généralisées et transférées à divers contextes d'intervention (Barsky, Rogers, Krysik, Langevin, 1997). La formation pratique constitue un élément essentiel dans l'atteinte de cet objectif (Knight, 1996, 2001a, 2001b, Regehr, Regehr, Leeson et Fusco, 2002, Turcotte et Lindsay, 1999).

L'expérience professionnelle acquise pendant les études a une double visée, soit celle de développer chez l'étudiante des habiletés d'intervention propres à la profession par l'intégration à partir du vécu du stage des connaissances théoriques acquises dans les cours de méthodologie (Knight, 1996, 2001a, 2001b; Vayda et Bogo, 1991), et celle de favoriser son insertion dans sa nouvelle réalité professionnelle (Stephensen, Rondeau, Michaud, Fiddler, 2001).

Bien que les unités de formation s'accordent à reconnaître la nécessité de s'intéresser davantage au processus et aux résultats de la formation pratique et plus spécifiquement à ceux concernant l'intégration des connaissances théoriques dans la pratique (Cuzzi et Holden, 1997; Raskin, 1994; Vayda et Bogo, 1991), les recherches sur ce sujet demeurent limitées (Knight, 1996).

Par ailleurs, peu d'études se sont intéressées à l'impact des cours de méthodologie dans l'intégration de la théorie et de la pratique et plus précisément au développement de méthodes d'enseignement innovatrices destinées à atteindre cet objectif. Or les cours de méthodologie constituent un préalable essentiel à l'intégration des connaissances préalables au stage (Barsky, Rogers, Krysik, Langevin, 1997).

Bien que tous les programmes de baccalauréat en travail social satisfassent aux normes de l'ACCESS, on constate des différences notables entre eux. Les programmes sont en effet élaborés selon les orientations spécifiques de chaque école de service social et prennent en compte les caractéristiques et les besoins locaux et régionaux (Lecomte, 2001). Ainsi, les stratégies relatives au déroulement du stage varient selon les universités (Rondeau, Mathieu, Lemay, 1999).

Prenant acte de ce constat et du caractère essentiel attribué aux axes « méthodologie » et « formation pratique », les auteurs ont entrepris une étude comparative de la séquence méthodologie et stage des huit baccalauréats en travail social (ici, les expressions "travail social" et "service social" seront employées indistinctement) offerts en milieu universitaire québécois. La présente recherche constitue le deuxième volet d'une étude plus large entreprise en 1997 sur les programmes de baccalauréat en travail social au Québec et subventionnée conjointement par l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (O.P.T.S.Q) et le Regroupement des unités de formation universitaire en travail social du Québec (RUFUTS). L'objectif du projet est de présenter une vision d'ensemble de la formation de base en travail social dans les écoles concernées.

Le premier volet de l'étude a consisté en une analyse comparative sommaire des différents programmes de baccalauréat à partir des annuaires et de quelques autres documents de base. Les résultats de cette première étude ont fait l'objet d'un article [\[1\]](#).

Le second volet de l'étude a compris deux phases soit celle de tracer le portrait de la séquence méthodologie et stage telle qu'offerte au Québec et celle d'identifier les grands objectifs de la formation à partir du discours tenu par les écoles dans leurs rapports d'agrément.

La première phase qui fait l'objet du présent article poursuivait comme objectif spécifique de dresser un portrait comparatif des séquences méthodologie et stage dans les universités québécoises afin d'identifier les similitudes et les caractéristiques spécifiques de chacune ainsi que les logiques sur lesquelles elles sont fondées.

La séquence méthodologie et stage des huit écoles est ainsi considérée quant aux cinq points suivants: (a) son orientation (buts, choix privilégiés, rationnel, spécificité, originalité), (b) son organisation (composition, agencement, principes organisateurs), (c) ses ressources, (d) sa fréquentation pour l'année universitaire 1999-2000, (e) ses avantages et inconvenients tels que perçus par les unités elles-mêmes.

## **2- Méthodologie**

La recherche a porté sur les enseignements de la séquence méthodologie et stage offerts dans les programmes réguliers de baccalauréat en travail social tels qu'offerts durant l'année académique 1999-2000.

Les données ont été recueillies auprès de chacune des unités à l'aide d'une grille d'entrevue semi-dirigée appliquée à l'une ou l'autre des personnes ressources suivantes : responsable du programme, responsable des stages, directeur. Des données additionnelles ont été colligées à partir de divers documents d'information transmis par les écoles (convention de stage, rapport d'agrément etc.).

Les informations recueillies ont été transcrites sous forme de texte, puis soumises pour validation à chacune des personnes ressources des huit unités.

Seuls les cours obligatoires [2] composant la séquence méthodologie et stage dans les programmes réguliers du baccalauréat en travail social ont été retenus aux fins de l'étude. Dans les cas où les étudiantes avaient le choix entre deux ou trois cours de méthodologie (ex : individus, groupe et communauté), ces cours ont été inclus. Exception faite de McGill, dont la structure est particulière, les possibilités de choix entre plusieurs cours optionnels n'ont pas été considérées comme faisant partie de la séquence méthodologie et stage. Toutefois, les auteurs reconnaissent que certains cours optionnels peuvent parfois se situer à la fois dans les axes théorique et méthodologique.

Afin d'uniformiser le contenu, seuls les programmes réguliers de baccalauréat ont été considérés. Ont ainsi été exclus, les programmes orientés vers des clientèles particulières et/ou non régulières tels les programmes pour les communautés autochtones, ceux destinés aux personnes en emploi, les baccalauréats spéciaux.

### ***Limites***

Une des difficultés rencontrées réside dans la volonté de réaliser une photographie d'éléments, les programmes de formation, en constante évolution. Comme les informations ont par ailleurs été recueillies à partir du témoignage d'un répondant par université, il est possible que celui-ci ait décrit la séquence méthodologie et stage de son programme selon sa propre vision. Enfin, dans certaines situations les auteurs ont eux-mêmes fait des choix quant aux éléments à inclure dans la séquence méthodologie et stage. Cette démarche a été nécessaire afin d'uniformiser le contenu des programmes de formation.

## **3- Données de base et principales caractéristiques de la séquence méthodologie et stage des universités québécoises**

### **3.1 Orientation de la séquence méthodologie et stage des baccalauréats en travail social**

#### **3.1.1 Former de futurs travailleurs sociaux polyvalents : un objectif commun**

La séquence méthodologie et stage des baccalauréats des huit universités québécoises s'inscrit dans un objectif général commun de former des travailleuses sociales polyvalentes, aptes à intervenir dans l'une ou l'autre des trois méthodes d'intervention soit individuelle, de groupe et collective. À travers leurs programmes d'enseignement, les universités visent à permettre aux étudiantes d'acquérir les aptitudes et les habiletés nécessaires à la pratique.

Face à cet objectif, les universités ont opté pour une formation générale. Dans sept des huit unités, l'enseignement des méthodes d'intervention s'organise autour d'un large tronc commun destiné à permettre à l'étudiante d'acquérir des connaissances de base dans chacune des trois méthodes et offre la possibilité d'approfondir l'une ou l'autre de celles-ci au moyen d'un cours complémentaire ou d'un stage dans un domaine particulier. Les universités emploient la formule du tronc commun pour s'assurer que l'essentiel des connaissances jugées indispensables en méthodologie et stage soit transmis.

Quatre orientations ont été identifiées dans l'organisation du tronc commun. Dans la première, on offre un enseignement soutenu, progressif et continu dans chacune des trois méthodes d'intervention. Au-delà de cet enseignement de base l'étudiante peut approfondir une méthode spécifique dans ses stages et en prenant un cours complémentaire dans la matière. L'UQAH, l'UQAT, l'Université de Sherbrooke et l'Université Laval ont privilégié cette orientation.

Deux universités, l'UQAC et l'UQÀM ont pour leur part privilégié un tronc commun comprenant des cours de méthodologie dans chacun des trois types d'intervention. Suite à l'acquisition des bases méthodologiques dans les trois méthodes, l'étudiante a la possibilité d'approfondir l'une de celles-ci. L'UQAC a cependant annoncé sa décision de mettre fin à cette pratique et de concentrer son enseignement des trois méthodes à l'intérieur d'un cadre de formation unique tout en offrant la possibilité de développer une majeure ou une mineure dans l'une ou l'autre des méthodes durant le stage.

Pour sa part, l'Université de Montréal a la particularité d'offrir un large tronc commun d'enseignement dans la séquence méthodologie et stage. Cette école a en effet choisi d'intégrer dans un seul et même bloc les enseignements des trois méthodes d'intervention : individuelle, collectif et communauté. Dans ce modèle d'enseignement dit « intégré », la séquence méthodologie a la particularité de contenir peu de cours, et donc de comptabiliser un faible nombre de crédits.

Enfin, l'Université McGill se distingue des autres programmes de baccalauréat québécois quant aux choix qu'elle a privilégiés par rapport à ses orientations et à l'ordonnement de sa séquence méthodologie et stage. Le principal objectif est identique à celui des autres universités, soit de permettre aux étudiantes d'acquérir les bases nécessaires à la pratique générale du travail social. Il ne s'agit pas ici non plus de se spécialiser dans un domaine particulier. La séquence méthodologie et stage de McGill a la particularité de contraindre à très peu de cours obligatoires et d'offrir en contrepartie un vaste éventail de cours optionnels. L'étudiante doit choisir quatre cours de méthodologie parmi 21 cours, traitant chacun d'eux une problématique spécifique. L'étudiante exerce ses choix en composant elle-même le contenu de sa formation méthodologique à partir de ce qu'elle choisit d'inclure dans son panier de cours. Une particularité du programme de l'Université McGill consiste à doter toutes les étudiantes d'une base générale en sciences sociales. Celle-ci a pour objet de permettre aux étudiantes d'acquérir une vision plus large de la pratique du travail social. Ainsi un tiers du programme d'études est dispensé en dehors de l'École de service social soit 30 crédits sur 90. Parmi les cours extérieurs, un minimum de 18 crédits doit être pris en sciences sociales.

### **3.1.2 Favoriser une intégration théorie-pratique**

Dans les huit universités, la séquence méthodologie et stage est articulée autour des méthodes d'intervention et accorde une place prépondérante à l'intégration théorie-pratique. Il apparaît en effet que toutes les séquences sont élaborées autour de cette préoccupation centrale. Les séquences visent, d'une part à permettre aux étudiantes de développer des habiletés de base dans les trois méthodes d'intervention en travail social et, d'autre part, à concilier l'enseignement théorique à la formation pratique. Parallèlement aux enseignements théoriques qu'elle reçoit, l'étudiante a l'opportunité de mettre en pratique dans ses stages les connaissances recues dans l'une ou plus

d'une des trois méthodes d'intervention.

La plupart des universités offrent également des séminaires dit « d'intégration ». Ces séminaires ont pour objectif spécifique de développer une vision intégrée et critique de l'intervention en favorisant l'intégration des connaissances méthodologiques reçues dans les cours avec celles expérimentées dans la formation pratique lors du stage.

L'Université de Montréal se distingue en mentionnant de façon spécifique une approche intégrée particulière, l'approche structurelle. Son enseignement vise à favoriser l'acquisition d'une capacité d'analyse globale et critique des situations-problèmes qui tiennent compte du contexte psychosocial et des facteurs socio-économiques. Malgré les avantages, l'université a aussi fait part de certains inconvénients. Ainsi l'école reconnaît devoir s'ajuster aux réalités des milieux de stage qui ne pratiquent pas forcément cette approche. En septembre 2002, l'Université de Montréal offrira un programme modifié, lequel maintient la notion d'intégration mais ne retient pas l'approche structurelle comme étant privilégiée.

### 3.1.3 Développer une capacité d'analyse et une réflexion critique

Les huit universités, soit par le contenu de leur séquence, soit par une formulation explicite de cette volonté, visent toutes à développer chez leurs étudiantes une capacité d'analyse critique par rapport à leurs interventions. Elles encouragent au travers des enseignements le développement d'une capacité d'analyse et de réflexion chez l'étudiante, tant sur sa pratique que sur les techniques d'intervention en tant que telles. Dans deux universités, l'UQÀM et l'UQAC la mention est faite avec insistance.

### 3.1.4 Placer rapidement l'étudiante dans la réalité de la pratique du travail social

On constate que les universités souhaitent de plus en plus introduire rapidement les étudiantes aux réalités marquant le contexte de la pratique en travail social. Ainsi dans cinq universités, les étudiantes sont invitées dès le début de leurs études de baccalauréat à établir un premier contact avec la clientèle soit en vivant une expérience de bénévolat soit en effectuant un stage d'observation dans un organisme ou dans un secteur d'activités relié au travail social (tableau 1). Une sixième université, l'UQÀM souhaite faire de même. Par ailleurs, l'UQAT a la particularité de permettre à ses étudiantes de travailler à l'intérieur de certains cours de première année, avec de vrais clients. Les étudiantes ont notamment des laboratoires au cours desquels chacune d'elles effectue quatre interventions auprès d'individus et familles.

Tableau 1: Expérience terrain d'initiation au cours de la première année du baccalauréat

EXPÉRIENCE TERRAIN D'INITIATION AU TRAVAIL SOCIAL			
UdeM	Expérience « Contact-terrain » (3 à 4 heures / semaine)	UQÀM	Aucune actuellement mais introduction prochaine d'une expérience terrain
Sherb.	Aucune	UQAT	Bénévolat dans un organisme communautaire et laboratoire avec clients
UQAC	Bénévolat dans un organisme communautaire (1 jr /semaine)	Laval	Bénévolat (45 heures)

UQAH	Aucune	McGill	Stage d'initiation dans un organisme de service social (4 heures /semaine)
------	--------	--------	--

### 3.2 L'organisation de la séquence méthodologie et stage dans les différents programmes

En ce qui a trait au contenu comme tel de la séquence méthodologie et stage, on observe une certaine disparité entre les universités quant au nombre de crédits alloués à l'agencement des cours, au nombre de jours de stage, ainsi qu'au mode de calcul des activités liées à la formation pratique. Chacun de ces éléments est relativement propre à chaque unité de formation. Le tableau 2 dresse ici le portrait des cours contenus dans la séquence méthodologie et stage de chacune des huit universités.

Le nombre de crédits alloués à la séquence méthodologie et stage varie selon les universités. La fourchette de fluctuation s'étend ainsi de 27 à 51 crédits. Dans cinq universités sur huit, le contenu de la séquence méthodologie et stage constitue la moitié (45 crédits) ou plus du total des crédits du baccalauréat (tableau 2). Si deux universités ont une séquence méthodologie et stage de 27 ou 30 crédits, les six autres oscillent entre 39 et 51 crédits (tableau 2). La séquence comprend donc, selon les unités, de 30 à 57% des cours du baccalauréat. L'axe des cours de méthodologie comme tels va de 12 à 30 crédits. L'Université Laval, dont la séquence méthodologie et stage totalise 48 crédits, attribue 30 des 93 crédits de son programme spécifiquement à des cours de méthodologie. La volonté exprimée est d'offrir un enseignement soutenu et approfondi des trois types d'intervention à chaque étudiante. L'université admet qu'il s'agit là d'une contrainte exigeante dont le bénéfice n'apparaît pas toujours évident aux étudiantes

Le total des crédits spécifiquement attribués à la formation pratique (stages) varie de 15 à 27 crédits. À l'intérieur de la formation pratique on relève un écart dans le nombre de crédits attribués aux stages variant de 12 à 21 crédits selon les unités. La situation se complique davantage du fait que dans certains cas et selon l'université qu'elles fréquentent, pour un nombre identique de jours de stage, les étudiantes n'obtiennent pas le même nombre de crédits. Ainsi, l'Université de Montréal accorde 12 crédits pour un total de 3 journées de stage par semaine pendant deux trimestres [\[iii\]](#) alors que trois universités, pour le même nombre de journées, accordent, elles, 18 crédits. Par ailleurs, comme on peut le constater à la lecture du tableau 3, pour ce qui équivaut hebdomadairement à 8 jours de stages étalés sur deux trimestres [\[3\]](#), une étudiante se verra attribuer, selon l'établissement qu'elle fréquente, 12 ou 18 crédits. L'Université de Sherbrooke, accorde une place particulièrement importante à l'expérience-terrain en offrant deux stages, respectivement de quatre et cinq jours/semaine et totalisant 21 crédits.

Tableau 2 : Crédits attribués à la séquence méthodologie et stage selon les programmes

	FORMATION PRATIQUE			COURS DE MÉTHO	TOTAL MÉTHO ET FORM. PRATIQUE
	Stage <a href="#">[4]</a>	Autres activités liées aux stages (séminaires)	Total formation pratique		
UdeM	12 (6 jrs)	6	18	12	30
Sherb	21 (9 jrs)	4	25	20	45
UQAC	18 (6 jrs)	9	27	24	51
UQAH	18 (8 jrs)	3	21	27	48
UQAM	18 (6 jrs)	6	24	15	39

UQAT	18 (7 jrs½)	6	24	21	45
Laval	18 (8 jrs)	0	18	30	48
McGill	12 (8 jrs)	3	15	12	27

Enfin les universités ont fait des choix différents quant à l'intensité des stages et à leur place dans l'organisation du programme. Certaines ont organisé la séquence méthodologie et stage selon un principe d'alternance entre les cours de méthodologie et les activités de formation pratique. D'autres ont fait un choix différent, en concentrant le cheminement d'abord sur l'enseignement de la méthodologie, puis en terminant le programme par la formation pratique. Le tableau 3 permet de visualiser à quel moment sont offerts les stages, les séminaires et les cours de méthodologie à l'intérieur de chacun des programmes ainsi que l'espace que chacun occupe au sein d'un trimestre. En outre, le tableau permet de mieux voir la stratégie pédagogique privilégiée par chacune des universités dans l'organisation de sa séquence méthodologie et stage.

Parmi les huit universités, six ont fait le choix de situer le second stage des étudiantes au dernier trimestre du programme d'études. L'Université McGill a élaboré une organisation un peu particulière pour ses stages en demandant à ses étudiantes une présence terrain de deux jours/semaine au cours des deuxième et troisième années. L'étudiante de troisième année peut cependant choisir d'effectuer son stage de façon intensive (4jrs/semaine durant 14 semaines) à la fin du programme. Une seule université, l'Université de Montréal, concentre sa séquence méthodologie et stage dans la première et deuxième année du baccalauréat, la troisième année étant destinée à l'analyse et l'intégration. Pour l'UQAM et l'UQAC, les deux stages sont regroupés aux deux derniers trimestres et constituent les dernières activités du programme. Selon les représentants de ces unités, cet ordonnancement présente plusieurs avantages : les étudiantes se sentent mieux préparées au stage, elles peuvent intégrer directement le milieu professionnel dès la fin du stage. L'inconvénient principal est que ce n'est que tardivement que les étudiantes mal orientées découvrent, lorsqu'elles sont confrontées aux exigences du stage, qu'elles ne sont effectivement pas faites pour le travail social.

En sus de la supervision, toutes les universités sauf une, prévoient des activités d'encadrement de leurs étudiantes en groupe pendant la durée du stage. L'Université Laval, quant à elle, a choisi de privilégier une activité de retour et d'intégration au terme du stage sous forme de cours au dernier trimestre de sa formation.

Tableau 3: Illustration de la séquence méthodologie et stage des différents programmes [5]

	Première année		Deuxième année		Troisième année	
	Trim. I	Trim. II	Trim. III	Trim. IV	Trim. V	Trim. VI
UDM	Méthodologie	Méthodologie	Méthodologie	Méthodologie		
	Contact-terrain		Stage (6cr/3jrs)	Stage (6cr/3jrs)		
			Séminaire	Séminaire		
Sherb.	Méthodologie	Méthodologie	Stage (9cr/4irs)	Méthodologie	Méthodologie	Méthodologie
	Contact-terrain					Stage (12cr/5irs)

		Séminaire				
			Séminaire			
UQAC	Méthodologie	Méthodologie	Méthodologie	Séminaire	Stage (9cr/3jrs)	Stage (9cr/3jrs)
	Contact-terrain					
					Séminaire	Séminaire
UQAH	Méthodologie	Méthodologie	Méthodologie	Méthodologie	Méthodologie	Stage (12cr/5jrs)
			Stage (6cr/3jrs)			
		Séminaire				
UQÀM	Méthodologie	Méthodologie	Méthodologie	Méthodologie	Stage (9cr/3jrs)	Stage (9cr/3jrs)
					Séminaire	Séminaire
UQAT	Méthodologie	Méthodologie	Méthodologie	Stage (6cr/2jrs1/ 2)	Méthodologie	Stage (12cr/5jrs)
	Contact-terrain					
			Séminaire		Séminaire [6]	
Laval	Méthodologie	Méthodologie	Méthodologie	Méthodologie [7]  etho	Stage (9cr/4jrs)	Méthodologie
	Contact-terrain			é t h o Stage (9cr/4jrs)		
McGill [8]	Contact-terrain	Séminaire	Méthodologie	Méthodologie	Méthodologie	Méthodologie
			Stage (3cr/2jrs)	Stage (3cr/2jrs)	Stage (3cr/2jrs)	Stage (3cr/2jrs)

La taille des groupes-classes constitués pour les cours de méthodologie est l'objet de grandes variations. Les choix diffèrent non seulement selon les universités mais également selon la nature des enseignements

prévus. Dans certains cas, on privilégie l'utilisation de petits ou de moyens groupes pour enseigner la méthodologie ou pour encadrer la formation pratique. Ailleurs, la réalité conjoncturelle liée à la petite taille des programmes permet un enseignement à des groupes restreints d'étudiantes. Le tableau 4 révèle que les universités ont de façon unanime privilégié de placer les étudiantes dans des groupes de petite taille pouvant varier d'une dizaine à une vingtaine d'étudiantes pour les activités liées à la formation pratique.

Tableau 4 : Répartition des groupes-classes des cours et activités de la séquence méthodologie et stage en 1999-2000. [9]

TAILLE DES GROUPES-CLASSES	COURS DE MÉTHODOLOGIE		ENCADREMENT DES STAGES		ACTIVITÉS LIÉES AUX STAGES	
	Universités	Nbre de groupes	Universités	Nbre de groupes	Universités	Nbre de groupes
Très grand (60 et +)	UDM	1				
	Sherb.	6				
	UQAC	1				
	Laval	7				
	McGill	1				
Total		16		0		0
Grand (40 à 59)	UDM	2				
	Sherb.	1				
	UQAC	3				
	Laval	14				
	McGill	5				
Total		25		0		0
Moyen (26 à 39)	Sherb.	1			Sherb.	2
	UQAC	8				
	UQAH	4				
	UQAM	17				
	LAVAL	1				
	McGill	7				
Total		38		0		2
Petit (11 à 25)	UDM	6	UDM	6	UDM	6
	Sherb.	1	Sherb.	10	Sherb.	5
	UQAM	5	UQAM	10	UQAC	3
	UQAC	4	UQAT	3	UQAH	2
	UQAH	14	McGill	4	UQAM	1
	UQAT	10			UQAT	3
	McGill	8			McGill	1
	Total		48		33	

Très petit (10 et - )	UQAM	1	UQAC	3 [10]		
	UQAT	2	UQAH	16		
			UQAM	1		
			Laval	42		
Total		3		62		0

### 3.2.1 Les ressources de la séquence méthodologie et stage des différents programmes

Certaines règles sont partagées par la majorité des unités quant au personnel employé dans les enseignements de la séquence méthodologie et stage. On observe que les cours de méthodologie sont enseignés autant par des professeurs réguliers que par des chargés de cours. Pendant la durée de leur stage, les étudiantes sont encadrées à la fois par des superviseuses appartenant habituellement au lieu de stage et par des « professeurs consultants » de l'université aussi appelés « professeurs responsables » ou « Faculty liaison » selon le cas.

L'Université de Montréal se singularise par sa formule qui intègre l'enseignement de la méthodologie et de la formation pratique dans un seul et même bloc comprenant les cours de méthodologie I et II, les séminaires d'intégrations I et II, et l'encadrement des stages. Le choix d'un professeur unique responsable d'un groupe d'environ 20 étudiantes pour l'ensemble de ces cours et activités caractérise cette école. Le fardeau représente un défi considérable pour l'enseignant.

Par ailleurs, on constate que pour les diverses activités d'encadrement pédagogique liées au stage les universités accordent des reconnaissances variables aux professeurs. Par exemple, l'Université Laval et l'Université McGill n'accordent pas de contribution spécifique pour l'encadrement des

stages, laquelle activité est partagée également entre tous les professeurs de l'école alors qu'il s'agit d'activités concentrées et créditées à des degrés divers ailleurs.

Enfin, la coordination des stages est le plus généralement assignée à une personne du département dotée d'une formation en travail social, qui exercera cette activité à temps plein. Dans plusieurs universités, la coordinatrice des stages participe aussi à l'enseignement du contenu méthodologique ou à la préparation des étudiantes aux stages.

### 3.2.4 La fréquentation étudiante à la séquence méthodologie et stage pour l'année universitaire 1999-2000

Pour l'année 1999-2000, ce sont près de 560 étudiantes qui ont obtenu leur diplôme de baccalauréat en travail social. Les cohortes d'étudiantes varient d'une université à l'autre. Ainsi, les inscriptions en première année du baccalauréat en travail social s'échelonnaient entre un minimum de 32 inscriptions et un maximum de 119. Pour la deuxième année, les cohortes variaient entre 30 et 114 étudiantes, la moyenne étant de 61. Cependant, les auteurs tiennent à préciser que ces résultats doivent être nuancés car un certain nombre d'universités ont précisé avoir connu une exceptionnelle grosse cohorte d'étudiantes pour l'année 1999-2000.

## 4. Discussion et conclusion

Les résultats de cette étude viennent confirmer et préciser les études antérieures. Ainsi, bien que les huit programmes de baccalauréat en travail social offerts au Québec soient conformes aux exigences d'accréditation de l'ACESS et donc reconnus par cette dernière, chaque école de service social a privilégié des stratégies pédagogiques différentes, répondant à l'orientation spécifique établie par l'unité de formation (Rondeau, Mathieu et Lemay, 1999). Par ailleurs, au regard des données recueillies, on constate que la formation pratique demeure un élément essentiel dans la formation des travailleuses sociales (Regehr, Regehr, Leeson, Langevin, 2002 ; Knight, 1996, 2001a, 2001b) et le moyen privilégié pour sensibiliser les étudiantes à leur nouvelle réalité professionnelle (Stephensen, Rondeau, Michaud, Fiddler, 2001).

L'étude a aussi révélé la spécificité et les originalités de chaque université quant à l'enseignement de l'axe méthodologie. Les résultats ont notamment permis de constater l'utilisation dans les cours de méthodologie, de méthodes d'enseignement novatrices destinées à faciliter l'intégration théorie/pratique, le stage ne devenant plus le seul lieu pour ce faire (Barsky, Rogers, Krysik, Langevin, 1997).

Ces résultats n'ont pu, en revanche, confirmer les résultats de précédentes études concernant l'important rôle joué par le superviseur dans l'enseignement de la formation pratique et plus précisément l'intégration des connaissances théoriques dans la pratique (Knight, 1996, 2001a, 2001b; Turcotte et Lindsay, 1999). Il serait intéressant d'approfondir cette question dans une recherche ultérieure.

Dans la perspective de porter un premier regard comparatif sur les séquences méthodologie et stage des programmes québécois, il convient de dresser quelques constats et proposer des pistes de réflexion.

Les universités partagent toutes un objectif en commun soit celui de vouloir former de futures travailleuses sociales polyvalentes, dotées d'un esprit critique et de capacités d'analyse face à leurs interventions et à leur profession. Cet élément de la formation constitue tant pour les universités québécoises que pour le reste des universités au Canada l'une des forces de leur programme de Baccalauréat (Stephensen, Rondeau, Michaud, Fiddler, 2001). Dans la réalisation de cet objectif collectif, les écoles ont chacune élaboré leur séquence propre de méthodologie et stage selon les orientations qu'elles privilégiaient. On observe quelques similitudes dans les séquences à travers les différents programmes notamment quant à l'existence d'un tronc commun d'enseignement dont la dimension est plus ou moins large selon les écoles et selon la volonté d'assurer l'acquisition chez les étudiantes de connaissances de base dans les trois méthodes d'intervention. On relève par contre de nombreuses différences entre les programmes, notamment concernant nombre de crédits alloués à la séquence, à l'ordonnancement des activités de cette même séquence et enfin quant aux ressources investies.

Les séquences des huit programmes de baccalauréat en travail social ont été élaborées selon les orientations spécifiques de chaque école et la prise en compte des caractéristiques régionales des universités. Chacune des séquences étudiées comprend un certain nombre de spécificités et d'originalités qui la distinguent des autres. Ces traits particuliers peuvent être considérés comme autant de sources de richesse et de diversité susceptibles d'améliorer la formation des futures travailleuses sociales. Le manque d'uniformité qui s'observe n'est toutefois pas sans susciter des interrogations. On peut en effet se demander s'il ne serait pas important de veiller à ce que chaque étudiante acquière une base minimale de formation qu'elle pourrait partager avec toutes les autres futures diplômées d'un baccalauréat en travail social au Québec? Ne serait-il pas également pertinent d'instaurer une certaine uniformisation entre les différentes unités quant au contenu de la séquence, à la façon d'allouer les crédits de stage, à la pertinence d'offrir une expérience de contact-terrain dès la première année ?

Sur un autre plan, ne serait-il pas approprié que les programmes de formation offerts à toutes les

Sur un autre plan, il serait-il pas approprié que les programmes de formation offerts à toutes les futures professionnelles assurent à celles-ci l'acquisition de connaissances de base propres à l'intervention dans les trois méthodes soit l'individuel, le groupe et les collectivités.

Eu égard aux diverses orientations prises par les universités, et aux différentes stratégies pédagogiques adoptées, n'y aurait-il pas lieu d'adopter une politique globale pour mieux encadrer la formation en travail social à travers la province?

Plus généralement, les universités canadiennes vont devoir évaluer la pertinence de leur programme de formation face à la nouvelle réalité de la pratique. Ainsi outre l'enseignement de base, les étudiants devraient pouvoir également se spécialiser dans certains domaines d'intervention au cours de leur formation. Ainsi la formation des travailleurs sociaux telle qu'elle se présente actuellement suscite certaines critiques. Il lui est notamment reproché de rester trop générale et de ne pas suffisamment développer des compétences spécifiques chez les futures intervenantes.

« Les programmes universitaires ne sont pas complètement adaptés aux nouvelles exigences des employeurs, aux besoins complexes des clients ou aux domaines spécialisés où selon les prédictions, la demande sera plus forte à l'avenir. Le secteur doit établir des stratégies mettant davantage l'accent sur les changements démographiques, structurels et sociétaux qui auront les plus grandes répercussions sur les besoins en matière de services » (Stephensen, Rondeau, Michaud, Fiddler, 2001, p.26).

Enfin, l'un des éléments fondamentaux dans l'enseignement des axes méthodologie et formation réside dans la formule pédagogique utilisée. Il est essentiel que les universités privilégient cet enseignement au sein de petit groupe et ce afin de garantir une bonne intégration de la théorie et de la pratique (Barsky, Rogers, Krysik, Langevin, 1997 ; Stephensen, Rondeau, Michaud, Fiddler, 2001). Nonobstant les facteurs d'influence contraire, cet objectif doit constituer l'un des principes fondamentaux sur lesquels les universités doivent se baser pour construire et organiser leur séquence méthodologie et stage.

En conclusion, le portrait dressé par la présente étude comparative de la séquence méthodologie et stage des baccalauréats en travail social dans les universités québécoises n'est pas sans susciter plusieurs questionnements qui viendront nourrir notre réflexion sur la place et l'importance de la formation dans la pratique de notre profession. Il y a lieu de poursuivre plus avant l'amorce de réflexion qui vient d'être présentée dans cet article.

-

-

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Barsky, A., Rogers, G., Krysik, J., Langevin, P. (1997). : «Evaluating the integration of social work theory and practice: Multi-modal teaching techniques in the classroom», Canadian Social Work Review 14, p. 185-200.

- Cuzzi, L ; Holden, G. (1997). «Evaluating social work field instruction: Rotations versus year-long placements», Research on Social Work Practice 7, p. 402-414.

- Knight, C. (1996). «A study of MSW and BSW students, perceptions of their field instructors», Journal of Social Work Education 32, p. 399-414.

- Knight, C. (2001a). «The process of field instruction: BSW and MSW students' view of effective field supervision», *Journal of Social Work Education* 37, p. 357-379.
  
- Knight, C. (2001b). «The skills of teaching social practice in the generalist foundation curriculum: BSW and MSW student view», *Journal of Social Work Education*, 37, p. 507-521.
  
- Lecomte, R. (2001). « Distinguishing features of social work education in Canada », dans *Canadian social welfare sous la direction de Turner, J.C et Turner, F, Scarborough, Ontario, Allyn & Bacon Canada*, p 498-504.
  
- Raskin, M.S. (1994). «The delphi study in field instruction revisited : expert consensus on issues and research priorities», *Journal of Social Work Education* 30, p. 75-89.
  
- Regehr, C., Regehr, G., Leeson, J., Fusco, L. (2002) « Setting priorities for learning in the field practicum: a comparative study of students and field instructors », *Journal of Social Work Education* 38, p. 55-64.
  
- Rondeau, G, Mathieu, R, Commelin, D, Lauzon, M. (2001). Étude sur la séquence méthodologie et stage des baccalauréats en travail social dans les universités québécoises, Rapport adressé à l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec et au regroupement des unités de formation universitaire en travail social du Québec (RUFUTS), École de service social de l'université de Montréal, 97 p.
  
- Rondeau, G., Mathieu, R. et Lemay, N. (1999). « Analyse comparative des programmes de baccalauréat en travail social au Québec », *Intervention*, No 110, p. 25-34.
  
- Thyer, B.A. (2002). « Developing discipline-specific knowledge for social work : is it possible?», *Journal of Social Work Education* 38, p. 101-113.
  
- Turcotte, D, Lindsay, J. (1999). « L'expérience de stage dans la formation en service social : L'appréciation de la supervision par les étudiants », *Revue canadienne de service social* 16, p. 155-173.
  
- Stephensen, M., Rondeau, G., Michaud, J.C., Fiddler, S. (2001). *Le travail social au Canada : une profession essentielle*, Volume 1-Rapport final préparé pour le comité de l'étude sectorielle sur le travail social, p.322
  
- Vayda, E., Bogo, M. (1991). « A teaching model to unite classroom and field », *Journal of Social Work Education* 27, p. 271-279.

---

[1] Rondeau, G., Mathieu, R. et Lemay, N (1999). Analyse comparative des programmes de baccalauréat en travail social au Québec, Intervention, numéro 110, p.25-34.

[2] Nous avons considéré comme cours optionnels les cours où les étudiantes doivent faire un choix parmi une liste de trois cours ou plus.

[3] Certaines universités préfèrent les termes « semestres » ou « session » à celui de « trimestre ». Pour des raisons d'uniformité nous référons ici au seul terme de « trimestre »

[4] Le nombre de jours indiqué correspond au nombre total des jours/semaine de stage tout au long du programme. À des fins de comparaison, le nombre de jours de stage a été fixé sur une base hebdomadaire.

[5] La formule « Formation pratique » fait référence aux stages pratiques ou à l'encadrement pédagogique lié aux stages (séminaires, laboratoires etc.). Les crédits et jours indiqués entre parenthèse indiquent le moment des stages en précisant le nombre de jours de stage par semaine lors de la session, et le nombre de crédits alloués pour le stage. Les crédits et jours indiqués entre parenthèse indiquent le moment des stages en précisant le nombre de jours de stage par semaine lors de la session, et le nombre de crédits alloués pour le stage

[6] Les quatre rencontres de séminaires sont comptabilisées dans les journées de stage

[7] L'étudiante choisit deux cours parmi trois

[8] L'étudiante, au cours de la deuxième et troisième année, choisit quatre cours parmi un ensemble de 21

[9] Dans certains cas, il peut arriver que la répartition des étudiantes ne soit pas identique dans chacun des groupes d'un même cours, et donc que la taille des groupes-classe puisse être inscrit dans deux catégories distinctes. Dans ce cas, les auteurs ont classé chacun des groupes dans la catégorie appropriée. Pour les cours pour lesquels, le nombre d'étudiant n'était pas précisé, la taille des groupes-cours a été obtenue en divisant le nombre total d'étudiantes inscrites au cours divisé par le nombre de groupe. Le lecteur est invité à consulter le rapport dont sont issus les résultats présentés ou contacter directement les auteurs pour obtenir des informations plus complètes sur ces données.

[10] Pour les cours 4TSM330 et 4TRSM430, les étudiantes sont inscrites dans le même groupe auquel sont affectés pour l'encadrement de stage plusieurs enseignants dont le ratio est habituellement un enseignement pour 10 étudiantes