

L'INITIATION À LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE EN SERVICE SOCIAL PAR L'APPRENTISSAGE EN LIGNE : UNE EXPÉRIENCE QUÉBÉCOISE

Pierre Turcotte et Dominique Mercure

CERSE - Université de Caen | *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*

**2007/1 - Vol. 40
pages 13 à 28**

ISSN 0755-9593

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2007-1-page-13.htm>

Pour citer cet article :

Turcotte Pierre et Mercure Dominique, « L'initiation à la supervision pédagogique en service social par l'apprentissage en ligne : une expérience québécoise »,
Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 2007/1 Vol. 40, p. 13-28. DOI : 10.3917/lse.401.0013

Distribution électronique Cairn.info pour CERSE - Université de Caen.

© CERSE - Université de Caen. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

L'initiation à la supervision pédagogique en service social par l'apprentissage en ligne : une expérience québécoise

Pierre TURCOTTE* et Dominique MERCURE**

Résumé : Le présent article a fait l'objet d'une communication lors du premier Congrès international des formateurs en travail social et des intervenants sociaux francophones, à l'Université de Caen, en juillet 2005. Nous présentons d'abord une brève recension des écrits décrivant le contexte général d'utilisation de l'apprentissage en ligne. Cette recension aborde les avantages et les limites de la formation en ligne, tout particulièrement dans le cadre

de la formation pratique de niveau universitaire. Nous exposons par la suite les principaux objectifs de la formation des superviseurs à l'École de service social de l'Université Laval, les enjeux et les besoins spécifiques liés au développement des stages internationaux et éloignés de la région de Québec. Nous terminons notre exposé par la présentation du projet de formation en ligne de notre programme d'initiation à la supervision pédagogique.

Mots-clé : Travail social, Apprentissage en ligne, Formation pratique, Supervision pédagogique.

* Professeur adjoint et coordonnateur des stages, École de service social, Université Laval.

** Doctorante en Sciences de l'éducation, Université Laval.

1. L'apprentissage en ligne : définition et applications

L'apprentissage (ou formation) en ligne consiste en l'utilisation des technologies de l'information (notamment Internet) et d'un large éventail d'outils et de documents en vue de rendre l'acquisition de connaissances plus accessible et plus performante. (Voir en *Annexe* d'autres éléments de définition).

Dans le cadre d'une étude menée en Grande-Bretagne pour le compte du comité d'orientation en matière d'apprentissage électronique du Ministère de la santé, J. Rafferty a été amenée à identifier différentes catégories d'application de l'apprentissage en ligne pour circonscrire la définition de cette notion (RAFFERTY, 2003).

L'apprentissage en ligne trouve d'abord son application dans le domaine du savoir formel et des ressources d'enseignement. Sur ce plan, il offre un moyen de prendre connaissance de contenus de cours pré-établis. Il permet également de regrouper et de formater différentes ressources d'apprentissage pour assurer une formation personnalisée à l'étudiant. Et il donne accès au savoir et à l'information par le biais de bases de données de recherche, de résumés, de journaux, d'informations par le Web, de textes législatifs, d'articles de droit et de jurisprudence.

Un deuxième domaine d'application est celui des *réseaux d'apprentissage* qui rendent possible l'apprentissage collaboratif entre les personnes (étudiants, groupes, étudiants et professeurs ou inversement) ou à l'intérieur des organisations ou entre-elles (dans le cadre d'un cours, entre les organisations ou les professions, par exemple).

L'apprentissage en ligne trouve aussi son application dans le domaine de l'administration, de l'évaluation et du suivi puisqu'il procure des moyens concrets visant à soutenir l'exécution des tâches propres à ces domaines.

Enfin, l'apprentissage en ligne peut aussi être déployé pour soutenir le développement d'habiletés de gestion de l'information, notamment les habiletés de base des étudiants et du personnel en matière de technologies de l'information. Ce domaine couvre aussi l'élaboration d'une documentation d'information, y compris les critères d'évaluation des aptitudes nécessaires pour l'exploitation des ressources en ligne, ainsi que l'étude des applications et de l'usage éthique des technologies de l'information dans les milieux professionnels.

2. Avantages de la formation en ligne

Parmi les principaux avantages des nouvelles technologies de l'information appliquées à la formation, il convient de rappeler la grande souplesse en termes de temps et d'espace qu'elles induisent, la possibilité accrue de

rétroactions et l'accès à moindres coûts à une vaste clientèle (LAISTER ET KOBER, 2002).

Bien que ces technologies sous-exploitent les interactions et la cohésion sociales, Laister et Kober insistent sur le potentiel de l'apprentissage collaboratif (*collaborative learning*) qu'autorise la formation en ligne, et qu'ils définissent comme suit : « tout type d'apprentissage en groupe où les membres ont des interactions significatives sur le plan de l'apprentissage ». Ils font observer que la résolution de problèmes par collaboration est inhérente à la vie de tous les jours (notamment chez les enfants) et ils soutiennent que l'efficacité de l'apprentissage par collaboration s'observe sur plusieurs plans : la collaboration interdisciplinaire entre expertises reconnues bonifie tout groupe organisationnel. Cette collaboration présente des avantages non seulement à court terme en ce qui a trait à l'accès et à l'élaboration de contenus, mais aussi à long terme, du point de vue du développement des outils pour le travail d'équipe et des habiletés cognitives, ce qui a une incidence positive sur l'estime de soi. Plusieurs études empiriques démontrent que cette forme de collaboration optimise l'atteinte de résultats pour les étudiants, accroît qualitativement les habiletés de résolution de problèmes, et influence positivement la personnalité sur le plan de l'interaction sociale. Enfin, cette forme de collaboration a une incidence éthique, puisqu'elle permet le développement d'un plus grand « pouvoir d'agir » et d'une autonomie personnelle saine jumelée à une capacité de coopération sociale.

Accessibilité

La formation en ligne permet d'offrir un contenu uniforme et une bonne quantité d'informations à un très grand nombre de personnes dispersées dans plusieurs lieux différents et ce, à un coût très négligeable, (EVANS, 2003).

Eu égard au service social, J. Evans insiste également sur le potentiel de liaison que la technologie de l'apprentissage en ligne assure entre l'Université et les milieux de stage. Ainsi, les « couloirs de communication » sont toujours ouverts et accessibles et l'éloignement géographique ne présente plus un obstacle à la communication. Le partage de l'information peut prendre des avenues « infinies » et la possibilité d'une interaction continue entre les étudiants évite l'émergence d'un sentiment d'isolement dans le milieu de stage.

De son côté, Falk dans une publication relatant son expérience d'utilisation d'une technologie d'enseignement à distance dans le cadre de l'enseignement universitaire en service social, fait état des avantages suivants pour les étudiants (FALK, 1999). Cette formule leur permet de bénéficier d'un accès direct au professeur en tout temps. Elle leur donne la possibilité de se donner des apprentissages et des enseignements mutuels,

ce qui contribue au sentiment d'une «communauté virtuelle» hors cours. Elle leur permet une rétroaction mutuelle et collective quant aux travaux individuels, ce qui crée une synergie et une collaboration entre étudiants. Enfin, elle assure généralement une participation répartie de manière plus équitable : les étudiants timides ou intravertis ayant tendance à prendre moins de place dans les cours en présence, se sentent plus à l'aise pour entrer en contact avec le professeur.

Dans son article sur la communauté d'apprentissage virtuelle, Sidambarompoullé aborde aussi les avantages d'une pratique réflexive réduisant le fossé entre le pôle d'apprentissage et la pratique de terrain (SIDAMBAROMPOULLÉ, 2005) ; elle mentionne que ce dispositif a le mérite d'offrir aux étudiants un éventail beaucoup plus large, tout en s'adaptant à l'unicité des situations, puisque, comme le souligne cette auteure, les pratiques quotidiennes sont productrices de connaissances. Sidambarompoullé s'appuie ici sur les travaux de Schön sur la construction progressive des connaissances dans l'action qui exposent comment le fait de poser un problème implique de choisir les éléments de la situation. Cela nécessite donc une opération de reconstruction à partir des savoirs antérieurs et de la nouveauté que représente la situation, un mouvement d'aller-retour entre le général et le particulier.

Selon cette auteure, une réelle professionnalisation de la formation exige une confrontation directe et continue aux réalités du terrain. Elle conclut en souhaitant la mise en place de ponts plus variés entre les deux pôles : apprentissage et terrain.

En ce qui concerne les avantages pour l'enseignant, Falk (1999) mentionne les points positifs suivants : ceux-ci disposent d'un moyen efficace pour assurer le suivi des discussions entamées en classe après les cours. Ils peuvent aisément enrichir leur matière en proposant des lectures ou des informations électroniques complémentaires à ce qui a été traité en classe. Ils ont le moyen de diffuser quasi-instantanément les directives liées à leurs cours. Enfin, ils ont la possibilité de tailler sur mesure un apprentissage personnalisé pour chaque étudiant.

3. Limites de la formation en ligne

Parmi les désavantages que présente cette nouvelle technologie, Evans soulève que les étudiants aux prises avec un trouble d'apprentissage telle que la dyslexie, peuvent avoir des difficultés à assimiler les contenus (EVANS, 2003). De plus, les étudiants n'ayant aucun soutien financier pour l'achat de matériel approprié et «de pointe» sont également désavantagés. De son côté, Falk corrobore cette observation dans le cadre de son enseignement universitaire en service social (FALK, 1999).

Pour notre part, nous soulignons également le fait que les technologies de l'information progressent à un rythme fulgurant, ce qui oblige une même génération d'étudiants à renouveler constamment son matériel informatique, du début du cheminement universitaire (le baccalauréat) à son terme (la maîtrise ou le doctorat).

Certains élèves démunis pourront être confrontés à des limites physiques (limite d'accès et de temps, par exemple s'ils utilisent les laboratoires universitaires) ou techniques (lecture de documents en format électronique défectueuse en raison de versions de logiciels désuètes). Par ailleurs, Evans (2003) indique que le contenu des communications entre étudiants peut parfois être sujet à une dérive vers des discussions informelles, sans teneur significative réelle. Cet auteur note également que le potentiel des nouvelles technologies peut être sous-exploité par les participants qui manquent de formation et de connaissances informatiques.

De son côté, Falk (1999) ajoute que la maîtrise inégale de la technologie peut occasionner un surcroît de stress aux étudiants. D'ailleurs, dans le cadre de notre expérience personnelle en enseignement à l'aide de certaines de ces technologies de l'information, nous avons nous-même observé que ce sont les étudiants adultes faisant un retour aux études qui sont généralement sujets à ce genre de stress.

L'évaluation des effets négatifs ou positifs de la collaboration «virtuelle» demeure préliminaire, notamment parce que les outils d'évaluation individuels correspondent toujours à des critères liés à l'apprentissage «classique» (LAISTER ET KOBER, 2002) et sont en effet insuffisants pour rendre compte des habiletés cognitives complexes propres à l'apprentissage interactif (SHERIDAN, 1989 dans LAISTER ET KOBER, 2002).

Par ailleurs, ces auteurs identifient certains désavantages associés à ce type d'apprentissage. Le rôle classique de l'enseignant (hiérarchie, communication verticale, pédagogie structurée de façon unilatérale) n'étant pas adapté à ce type d'apprentissage, il en résulte un sentiment de perte de contrôle et d'inefficacité de la part des enseignants. Enfin, le groupe peut également devenir le catalyseur d'une pression néfaste, si, par exemple, un leader se met à exercer une influence négative sur le groupe.

Pour pallier ces limites de l'apprentissage collaboratif, Laister et Kober (2002) proposent de développer des mécanismes permettant de réintroduire les éléments sociocognitifs de la communication. En effet, pour faire en sorte qu'il y ait une présence sociale dans les environnements virtuels, il conviendrait, suggèrent ces auteurs, de s'assurer que tous les membres du groupe vivent en même temps le même type d'interactions dans les classes virtuelles en ayant la possibilité de se donner du *feedback* sur les plans social et émotionnel.

4. Objectifs de la formation pratique en service social

L'École de service social de l'Université Laval exige de l'étudiant qu'il complète deux stages. La réalisation de ces stages s'appuie sur le principe d'un apprentissage progressif, chacun de ces stages permettant à l'étudiant de

développer graduellement ses habiletés d'intervention et son autonomie professionnelle.

Le stage I met l'accent sur l'immersion dans le milieu professionnel, sur le développement de la connaissance du milieu sociologique et de l'établissement de stage. Les interventions relèvent davantage de la co-intervention avec le superviseur et visent une prise en charge progressive par le stagiaire.

Le stage II permet au stagiaire de développer ses habiletés professionnelles, d'assumer la responsabilité de son action professionnelle, de renforcer son initiative et son autonomie sous la surveillance plus générale du superviseur.

Les stages internationaux à l'École de service social

Les stages internationaux s'inscrivent dans le cadre du stage II. Chaque année, environ quinze stagiaires (sur un total de 140) entreprennent ce type de stage. L'École de service social offre des stages internationaux dans quatre continents : Afrique (Sénégal et Niger), Amérique du Sud (Chili), Asie (Inde et Liban) et Europe (France).

La formation des superviseurs pédagogiques

La formation pratique des futurs travailleurs sociaux constitue près du tiers du cursus académique. Toutefois, l'École de service social en confie la réalisation à des praticiens d'expérience. Compte tenu du caractère déterminant des stages dans une discipline professionnelle, l'École de service social s'assure que les superviseurs possèdent les qualifications pédagogiques et professionnelles nécessaires pour réaliser leur mandat. À cette fin, l'École offre deux modalités de formation à ses superviseurs de stages.

Le cours Initiation à la supervision pédagogique

Outre le cours Méthodes de supervision pédagogique offert à titre optionnel dans le cadre de la maîtrise de service social, l'École de service social offre un atelier d'initiation à la supervision pédagogique aux personnes répondant à ce profil et aspirant

à superviser un ou plusieurs stagiaires en service social. Cet atelier de deux jours est offert à l'Université Laval aux sessions d'automne et d'hiver, soit durant la plage semestrielle précédant le début de chacun des stages de baccalauréat.

Au cours de cet atelier, les futurs superviseurs passent en revue le processus par lequel les connaissances et les habiletés propres à la pratique du service social sont transmises par des praticiens d'expérience aux futurs travailleurs sociaux. Cet atelier aborde également des aspects plus pointus comme l'entrevue de supervision, le contrat d'apprentissage, l'évaluation et la notation du stage ainsi que les droits et recours du stagiaire.

5. Les besoins d'échange liés à l'apprentissage de la supervision

De manière générale, on note que la communication entre les universités et les milieux de stage est défaillante avant, pendant et après le stage (EVANS, 2003). En effet, les superviseurs sont souvent peu informés des apprentissages universitaires que maîtrisent leurs stagiaires, en raison d'un manque de communication avant la tenue du stage.

Pendant le stage, cette absence de communication contribue également au sentiment d'isolement que vivent les superviseurs. Ce sentiment est d'ailleurs souvent très prononcé chez les nouveaux superviseurs qui peuvent éprouver certaines difficultés à jauger le niveau de compréhension et de compétence de l'étudiant.

Après le stage, on observe que la rétroaction est habituellement escamotée, ce qui augmente encore davantage le sentiment d'isolement des nouveaux superviseurs. Les apprentissages issus des interactions avec le stagiaire sont alors assimilés et intégrés de manière individuelle.

À la suite d'une consultation menée auprès de superviseurs de la région de Québec sur leurs besoins (BILODEAU *et al.*, 2002 ; FECTEAU, 2002), ceux-ci ont mis l'accent sur la nécessité d'un moyen d'échanges d'outils pédagogiques et de soutien en cours de supervision *via* un mode de communication rapide. Ils ont aussi réclamé des études de cas et des échanges interprofessionnels, notamment selon les trois méthodes du travail social. Par ailleurs, les superviseurs ont aussi exprimé des besoins d'allègement de la tâche et de libération de temps de travail, notamment pour la formation, la supervision, le soutien professionnel à la supervision et l'accès à des activités de développement.

Parmi les recommandations, ces auteurs soulignent «que l'assemblée des superviseurs retrouve sa fonction initiale : un forum d'échange». (BILODEAU *et al.*, 2002).

Par exemple, un superviseur d'expérience d'un CLSC de Québec¹, M. Roger Fecteau, suggère, dans son rapport à la direction de l'enseignement et de la recherche de son établissement, la mise en place d'un modèle de soutien pour l'enseignement pratique.

Dans ce but, il mentionne quelques mesures de soutien à la supervision professionnelle, dont le développement de liens plus étroits avec l'École de service social et l'amélioration des conditions de développement des compétences des travailleurs sociaux (FECTEAU, 2002).

Toutes ces recommandations visent à augmenter la qualité de la formation des superviseurs en assurant notamment un suivi durant la réalisation des stages. En ce sens, les technologies de l'information peuvent contribuer à la mise en place du «forum d'échange» souhaité par les superviseurs.

6. Le projet de formation en ligne pour l'initiation à la supervision pédagogique

La coordination des stages de l'École de service social a décidé de remplacer son atelier d'initiation à la supervision pédagogique par un cours en ligne via l'environnement Web CT (abréviation anglaise de *Web Course Tools*). Il s'agit d'un cours d'un crédit (15 heures) de deuxième cycle qui sera offert durant l'hiver

2007 en auditeur libre.

Ce cours vise d'une part à répondre aux besoins d'initiation à la supervision pédagogique de nos superviseurs à l'étranger, à la suite de l'augmentation de la demande de stages internationaux. D'autre part, ce projet-pilote permettra de répondre aux besoins de formation des nouveaux superviseurs établis à l'extérieur de la région de Québec (Côte-Nord, Gaspésie, Montérégie et Montréal, notamment). Cette formation à distance permettra également à certains superviseurs d'avoir accès à cette initiation depuis leur poste de travail, s'ils se trouvent dans l'impossibilité de se déplacer deux jours consécutifs à l'Université.

Dans tous les cas, les nouveaux superviseurs pourront profiter de la fonction *Forum* du logiciel Web CT pour échanger avec les responsables de la formation pratique de l'École de service social durant cette période d'initiation.

1. Ce Centre local de services communautaires a été fusionné avec d'autres établissements pour le Centre de santé et de services sociaux La Vieille Capitale (CSSSVC).

Cet outil rendra possible l'échange et le développement d'outils pédagogiques sur la supervision, en plus de favoriser des échanges professionnels entre collègues québécois et étrangers.

6.1 L'environnement Web CT

Ce cours sera accessible grâce à l'environnement Web CT ; cela permettra donc d'intégrer cette technologie à des stratégies pédagogiques pour offrir cette formation à distance. Les outils suivants seront utilisés :

- le *Courrier*, permettant au participant de correspondre en privé avec le professeur ou avec les autres participants;
- le *Syllabus* du cours, accessible directement sur l'environnement Web CT du cours; l'icône *Documents complémentaires* pour avoir accès à un certain nombre d'articles ou textes ne figurant pas dans le Recueil de textes;
- le *Forum* : Le forum de discussion permet à tous les utilisateurs du cours, enseignants et étudiants, d'échanger des messages d'intérêt général au sein de forums de discussion publics ou privés. Ce forum sera d'autant plus utile qu'il permettra aux nouveaux superviseurs de communiquer avec les responsables universitaires de la formation pratique concernant toute difficulté en début de stage, notamment lors de l'élaboration du contrat d'apprentissage.
- L'outil *Bavardage* (en anglais *Chat*) permet de tenir une conversation écrite en direct avec d'autres personnes qui utilisent Web CT en même temps, quel que soit le lieu géographique. Par exemple, un superviseur de Dakar pourra directement échanger simultanément avec des homologues de Québec, de Montréal ou de Caen.
- L'outil *Feuille de route* permet à l'étudiant de suivre pas à pas les indications pédagogiques de la formation en ligne².

D'autres outils seront également disponibles et vraisemblablement utilisés selon l'évaluation des premières expériences de la formation en ligne sur l'initiation à la supervision.

6.2. Autres besoins des superviseurs pouvant être comblés par les technologies de l'information

L'expérience pilote d'initiation à la supervision pédagogique en ligne vise, dans un premier temps, à rendre plus accessible l'atelier actuellement offert deux fois par année

2. Source : http://www.rve.ulaval.ca/Web CT/guide_Web CT_pdf/chapitre3.pdf

aux nouveaux superviseurs. Comme cette formation est encore au stade de l'expérimentation et donc ne donne pas encore accès à l'acquisition de crédits, il n'y a pas d'examen et les praticiens qui s'inscriront au cours le feront à titre d'auditeur libre.

Par contre, une fois que cette formule pédagogique aura été évaluée, il est possible que ce cours devienne obligatoire pour obtenir l'accréditation à titre de superviseur pédagogique de l'École de service social. Concernant cette possibilité, il sera possible de prévoir un examen ou tout autre mode d'évaluation en ligne, grâce aux outils d'évaluation : ceux-ci permettent en effet de créer des questionnaires en ligne et des sondages pouvant être corrigés à distance, tout en transmettant aux étudiants des rétroactions constructives sur la progression de leurs apprentissages.

Forum d'échange entre superviseurs accrédités

Comme nous l'avons déjà souligné, l'expérience pilote d'initiation à la supervision pédagogique en ligne ne concerne que les nouveaux superviseurs et ne répond qu'aux besoins de cette clientèle. Par ailleurs, les superviseurs d'expérience ont manifesté l'intérêt de développer plus de liens entre eux par le biais d'un forum d'échange (BILODEAU *et al.*, 2002).

Il sera possible de répondre à ce besoin ultérieurement en rendant disponibles les cours Stage I et Stage II sur l'environnement WebCT comme moyen d'accès à l'outil de communication Forum pour les superviseurs. Il est en effet possible de créer plusieurs types de Forum et de n'en donner l'accès qu'à une seule catégorie de personnes.

Il y aurait donc sur le site de chaque stage, un forum pour les étudiants et un autre pour les superviseurs. La durée d'accessibilité du Forum pourrait se poursuivre jusqu'à la fin du stage.

De plus, comme le suggère Kling, l'utilisation d'un forum de discussion par les superviseurs pourrait déboucher sur la création de groupes de travail virtuels pouvant se poursuivre au-delà des périodes de supervision et se maintenir durant plusieurs années (KLING, 1996 a).

Observations sur les dimensions et les dilemmes éthiques

Toutefois, avant d'entreprendre cette expérience de forum accessible aux superviseurs, il y aura lieu d'examiner en profondeur les dimensions éthiques liées à la circulation d'informations confidentielles concernant les stagiaires. En effet, comme les milieux de stage sont potentiellement les endroits où les stagiaires iront offrir leurs services professionnels, il faudra s'assurer qu'il n'y ait aucune discussion concernant les diffi-

cultés de supervision sur le forum. En effet, le forum étant un lieu public d'échanges - chaque participant au forum est identifié - toute information ou discussion concernant un étudiant pourrait être utilisée ultérieurement contre son intérêt.

Comme le souligne fort à propos Brigitte Bouquet, les travailleurs sociaux ont un devoir de vigilance face à la menace du non respect de la confidentialité des données sur les personnes : les échanges entre superviseurs sur les difficultés d'un ou d'une stagiaire sont un éloquent exemple à cet égard (BOUQUET, 2004). Pour pallier cette difficulté dans le cas des échanges entre superviseurs, il y aura lieu de mettre en place un mécanisme de gestion des échanges virtuels par un «webmestre» qui recevra les commentaires de chaque superviseur et les rendra accessibles à l'ensemble des participants au forum après vérification du respect de la confidentialité des données. Une autre possibilité technologique sera l'utilisation de l'outil «clavardage» (bavardage par l'entremise du clavier) qui offre cependant moins de souplesse puisque les superviseurs doivent être en ligne en temps réel.

L'objectif du forum virtuel vise l'aspect pédagogique et professionnel des échanges entre superviseurs, ce qui exclut tout commentaire concernant le stagiaire. Dans cet esprit, on peut parler «d'utilité sociale et de non nocivité» du processus d'information, comme le suggère Brigitte Bouquet.

Conclusion

Le présent article plaide en faveur d'une utilisation raisonnée et efficace des technologies de l'information afin de rendre plus accessible l'initiation à la supervision pédagogique en service social. Cette position soulève cependant toute la question – et les controverses – des interactions sociales engendrées par les technologies de l'information et du potentiel de ces technologies pour rapprocher rapidement et efficacement les individus entre eux : certains y font l'apologie de nouvelles formes de vies en communauté, d'autres s'y opposent, alléguant que ces interactions «virtuelles» ne développent pas le sentiment de confiance, d'intérêt mutuel et d'engagement soutenu de réelles communautés (KLING, 1996a). Sans vouloir trancher sur les arguments en faveur ou contre l'utilisation des technologies de l'information dans la formation en service social, nous avons rappelé sommairement quelques avantages et quelques limites de la formation en ligne, comme on les évoque dans les écrits sur l'utilisation des technologies de l'information dans le domaine de la formation professionnelle universitaire.

Ces écrits – et les débats qu'ils soulèvent – doivent toutefois être situés dans un contexte en constante évolution. Les technologies elles-mêmes sont en progression et

offrent de plus en plus de souplesse tant du point de vue de la quantité d'outils de communication et de gestion que du point de vue de la rapidité d'accès. En effet, la circulation de volumes toujours plus importants de documents écrits, audio et vidéo se fait à une vitesse de plus en plus accélérée. Des données complexes sous des formats de plus en plus variés sont dorénavant très rapidement accessibles, ce qui rend caduques les critiques voulant que les technologies informatiques soient inefficaces, parce que trop lentes. Par ailleurs, l'accessibilité accrue à des ordinateurs de plus en plus performants augmente la couverture possible de la clientèle à rejoindre. L'augmentation de cette accessibilité permet une certaine démystification liée à la complexité de l'utilisation des outils informatiques. Par exemple, à l'Université Laval, la quasi-totalité des professeur(e)s et la majorité des chargé(e)s de cours de l'École de service social utilise partiellement ou totalement l'environnement Web CT dans la prestation de leurs cours.

Même si la formation en ligne répond à un impressionnant nombre de besoins, elle ne peut répondre à tous. On pense ici aux demandes des superviseurs d'expérience concernant la valorisation du rôle de superviseur à tous les échelons de l'organisation qui réclament plus de temps pour assurer leur fonction d'encadrement pédagogique professionnel et pour prendre part à des activités de développement.

Somme toute, nous croyons que les technologies de l'information favorisent une meilleure circulation de l'information. Les avancées technologiques spectaculaires et leur accessibilité grandissante autorisent des applications pédagogiques de plus en plus variées, notamment si on les compare à la télé-université qui doit passer par la diffusion télévisuelle. Toutefois, elles ne peuvent pas se substituer à la mise en place et à l'entretien d'une saine communication entre les acteurs, notamment en ce qui concerne les apprentissages « terrains » propre au service social. L'apprentissage en ligne doit demeurer au service de l'humain et non l'inverse, permettant ainsi l'actualisation des valeurs de partenariat et de solidarité du service social au profit de la compétence professionnelle.

Bibliographie

- BILODEAU A., BILODEAU G., BLACKBURN F., CARON Y. & PARÉ L. *Rapport du sous-comité ad hoc sur la valorisation du rôle et de la reconnaissance du statut de superviseur au CLSC-CHSLD Haute-Ville-Des-Rivières*. Sainte-Foy : CLSC-CHSLD Haute-Ville-Des-Rivières, 2002.
- BOUQUET B. *Éthique et travail social : une recherche de sens*. Paris : Dunod, 2003.
- COE J. R. & MENON G.M. Computers and information technology in social work: Education, training, and practice. *Journal of Technology in Human Services*, vol. 16, n° 2/3.
- EVANS J. Links with learning: The use of online education for keeping in touch on placement. *Journal of Practice Teaching*, 4 (3), 2003, pp. 6-13.
- FALK D.S. The virtual community: Computer conferencing for teaching and learning social work practice. In : COE J.R. & G.M. MENON (dir.). *Computers and Information Technologies :education, training and practice*. New York : Haworth Press, 1999, pp. 127-143.
- PECTEAU R. *Projet visant la mise en place d'un modèle de soutien pour l'enseignement pratique en service social au CLSC- CHSLD Haute-Ville-des-Rivières : rapport présenté à Mme Henriette Jacques, d.g. a. enseignement et recherche*. Sainte-Foy : CLSC-CHSLD Haute-Ville-Des-Rivières, 2002.
- FREDDOLINO P. P. Thinking "Outside the Box" in Social Work Distance Education: Not Just for Distance Anymore. *Electronic Journal of Social Work*, vol. 1 , n° 1, 2002.
- KLING R. (éd.). *Computerization and controversy: value conflicts and social choices*. San Diego : Academic Press, 1996a.
- KLING R. Social Relationships in Electronic Forums: Hangouts, Salons, Workplaces and Communities. In : KLING R. (éd.). *Computerization and controversy: value conflicts and social choices*. San Diego : Academic Press, 1996b, pp. 426-454.
- LAISTER J. & KOBER S. *Social Aspects of Collaborative Learning in Virtual Learning Environments*. Sheffield : University of Sheffield, 2002. <http://www.shef.ac.uk/nlc2002/proceedings/papers/19.htm> (04/01/05)

LEBLANC B., TRAKALO J., BEAUREGARD N. & ROWE W.S. Becoming a Supervisor: Transitional Challenges and Supportive Measures. *Intervention*, n° 111, 2000, pp. 54-60.

RAFFERT Y. J. Building capacity to support the social work degree: A Scoping Study for the Department of Health e-learning Steering Group. *Social Policy and Social Work Learning and Teaching Support Network*. Southampton : University of Southampton, 2003, 71p.

SCHAECH D. Technology Challenges Facing Social Work. *Electronic Journal of Social Work*, vol. 1, n° 1, 2002.

SIDAMBARONPOULLE D. Une communauté virtuelle de pratique : expérience à l'Île de la Réunion. *Intervention*, 2005, n° 123, pp. 90-99.

VACHON S. Guide du concepteur Web CT 4.0, 2005 : http://www.rve.ulaval.ca/WebCT/guide_WebCT_pdf

Quelques ressources en ligne

Sites internet et revues en ligne sur l'apprentissage en ligne:

<http://www.swap.ac.uk/default.asp>
<http://www.elearningeuropa.info/>
<http://www.webct.com/>
Revue *Educational Technology & Society*
<http://www.ifets.info/>

Quelques revues électroniques en travail social

<http://www.svs.ulaval.ca/revueservicesocial/default2.asp> (Service social)
<http://bjsw.oxfordjournals.org/> (British Journal of Social Work)
<http://isw.sagepub.com/> (International Social Work)
<http://www.ejsw.net/> (Electronic Journal of Social Work)
<http://www.criticalsocialwork.com/> (Critical Social Work)

Annexe

L'expression « apprentissage électronique » désigne le recours aux technologies de l'information et des communications pour offrir des produits et services de formation. L'apprentissage en ligne englobe aussi bien l'enseignement à distance que le recours à des méthodes s'appuyant sur les nouvelles technologies dans un environnement scolaire traditionnel. L'infrastructure des télécommunications de classe mondiale du Canada a permis aux fournisseurs canadiens de services de formation et aux entreprises de multimédia de collaborer avec des créateurs de contenu en vue de mettre au point des applications d'apprentissage électronique de pointe. Les apprenants peuvent ainsi avoir accès à la formation grâce aux technologies qui utilisent :

- internet / intranet / extranet
- conférence sur le Web
- courrier électronique
- CD-ROM
- DVD
- téléconférences
- télévision par câblodistribution
- télévision par satellite
- vidéos et films

Source : *Lexique de l'apprentissage en ligne*

http://www.translationbureau.gc.ca/pwgsc_internet/fr/publications/documents/e-learning.pdf

Initiation into pedagogical supervision of social work through Virtual Learning: an experience from Quebec

Abstract: This article was the subject of a Communication at the first International Conference of Francophone Social Work Educators and Practitioners held at the University of Caen in July 2005. The article presents a revue and critique of the general context of the use of virtual learning that presents the advantages and limits of online learning, especially in the case of professional training in Higher Education. The article continues with the principal learning outcomes for the training of practice

supervisors at the School of Social Services at the University of Laval, the aims and specific needs connected to the international and extended professional practice placements in the Province of Quebec.

Finally, the programme of Virtual Learning is described.

Key words: Social work, Online learning, Practical Training, Pedagogical Supervision.

La iniciación a la supervisión pedagógica en servicio social a través del aprendizaje en línea: una experiencia en Quebec

Resumen : El artículo dio lugar a una comunicación durante el primer Congreso internacional de formadores en trabajo social y profesionales francófonos de la intervención social, en la universidad de Caen en julio de 2005. Presentamos primero un breve resumen de los escritos que describen el contexto general de la utilización del aprendizaje en línea. Este resumen destaca las ventajas y límites de la formación en línea especialmente en el marco de la formación práctica de nivel universitario. Exponemos después los principales objetivos de la formación de los supervisores en la Escuela de servicio social de Laval, los retos y las necesidades específicas relacionados con el desarrollo de periodos de prácticas internacionales o alejados de la región de Quebec. Terminamos con la presentación del proyecto de formación en línea de nuestro programa de iniciación a la supervisión pedagógica.

Palabras claves : Trabajo social, Aprendizaje en línea, Formación práctica, Supervisión pedagógica.