

Un parcours de formation professionnalisant pour préparer de futurs professionnels à rencontrer les défis de la pratique

Éléments de contexte

La réflexion sur la qualité de la formation en travail social au Québec et au Canada est une préoccupation de longue date des unités de formation des différentes universités ainsi que de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ) et de l'Association canadienne pour la formation en travail social (ACFTS).

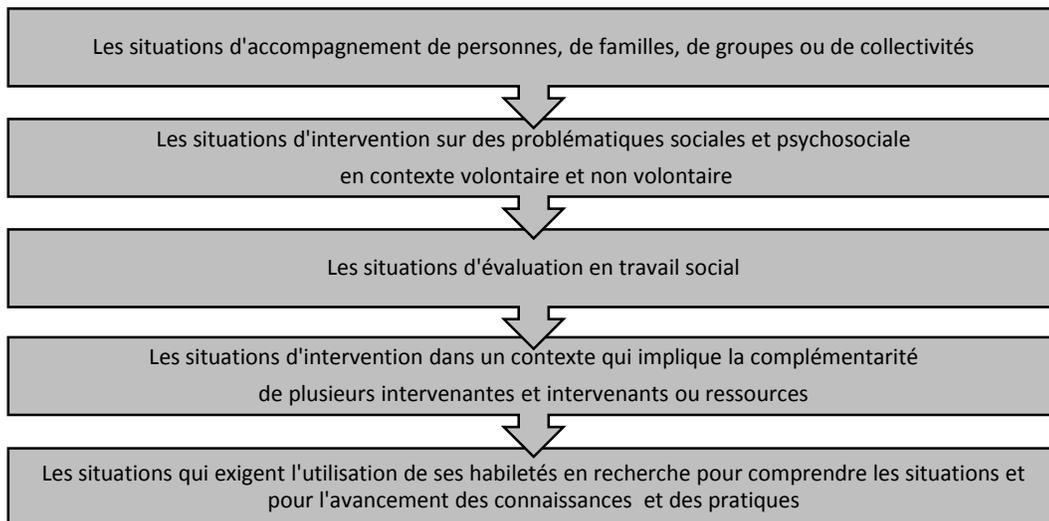
La nécessité de modifier le programme de baccalauréat du département de service social (École de travail social depuis 2012) de l'Université de Sherbrooke était entre autres liée au fait que le contexte de la pratique ne cessait de se transformer depuis les dernières années (Bourque 2010, Cwikel et al, 2010). Il devenait donc primordial de bien préparer les étudiants à agir avec compétence dans des situations marquées par l'alourdissement des problématiques sociales, par de nouvelles problématiques et par l'effritement du tissu social, notamment le vieillissement de la population, l'immigration, les familles en difficultés multiple et l'exclusion sociale de personnes vulnérables (Département de service social, 2011). Également, les multiples transformations du réseau de la santé et des services sociaux au Québec faisaient naître le besoin d'explorer de nouvelles façons d'intervenir en travail social. Alors qu'ils travaillaient autrefois davantage en silo en mettant de l'avant une seule méthodologie (individuelle, familiale, de groupe ou communautaire), les futurs travailleurs sociaux doivent dorénavant être habiletés à mettre en œuvre des approches interdisciplinaires et des pratiques intégrées qui commandent à la fois de travailler avec plusieurs acteurs, mais aussi de développer un réflexe d'articuler plusieurs méthodologies d'intervention.

Aussi, l'encadrement donné à la pratique du travail social, particulièrement par l'arrivée du référentiel de compétences élaboré par l'OTSTCFQ en 2006 ainsi que la loi 21 en 2012 (loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines), étaient deux considérations non négligeables dans la formation initiale des futurs professionnels. Enfin, la perte d'expertise liée au départ à la retraite et la pénurie annoncée dès 2011 de travailleurs sociaux (MSSS, 2009) nécessitaient aussi une révision de la formation pour répondre à ces défis.

Le projet de refonte du baccalauréat en travail social de l'Université de Sherbrooke : un parcours de professionnalisation

Le projet de modification du baccalauréat en service social a été mis en place à partir d'une structure de parcours de professionnalisation (Le Boterf, 2007) et autour de cinq situations professionnelles (figure 1). Il s'agit d'un changement de paradigme, puisque le programme n'est plus pensé à partir de grands objectifs pédagogiques, mais plutôt à partir de la trajectoire de l'étudiant et des caractéristiques identifiées et désirées pour les futurs professionnels dans leur profil de sortie (Tardif, 2006). Pour y arriver, il a été nécessaire, collectivement, d'interroger les caractéristiques particulières, les habiletés et les compétences espérées pour les étudiants en formation : quels types de travailleurs sociaux et de travailleuses sociales voulait-on former à l'École de travail social de l'Université de Sherbrooke? À partir de là, un processus appuyé sur une approche de collaboration a été mis en place afin d'enclencher des modifications majeures au programme existant.

Figure 1 : Situations professionnelles

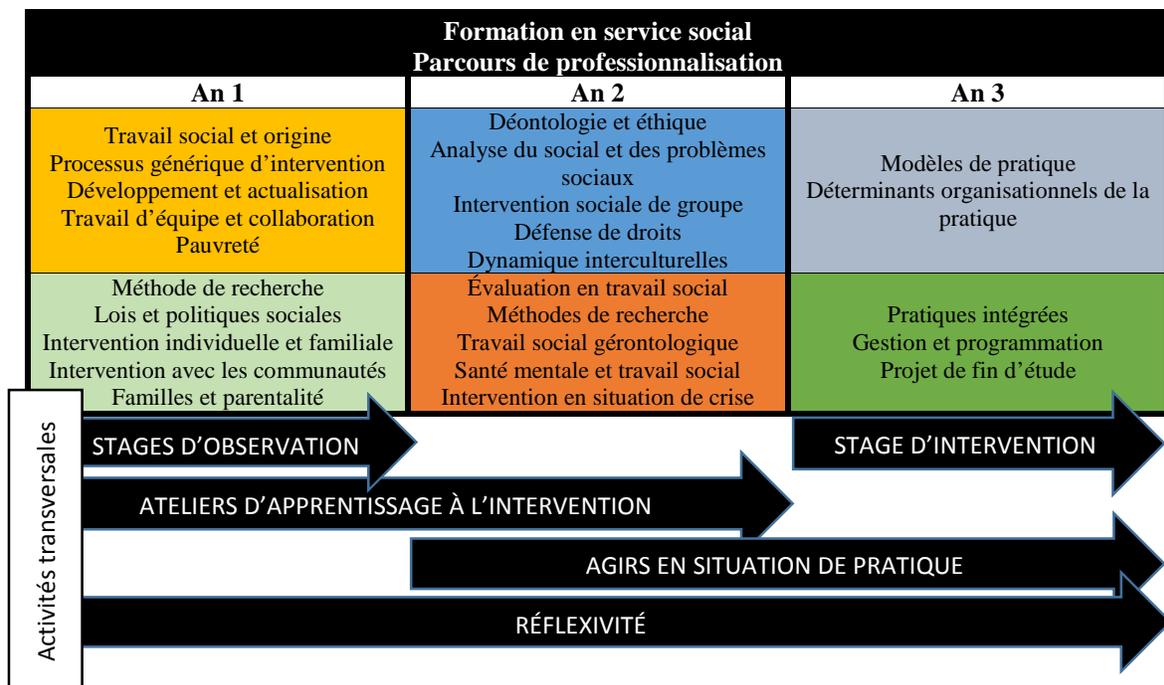


Les incidences du choix d'un parcours de professionnalisation sur le programme sont nombreuses. Le parcours vise à accompagner les étudiants dans leur formation, dont l'objectif est le développement de ressources personnelles par l'acquisition des savoirs méthodologiques, relationnels, techniques ainsi que des capacités cognitives, telles le raisonnement et la construction de l'identité professionnelle. Pour y arriver, Le Boterf propose de mettre en œuvre des activités de formation soutenues par des critères de

réalisation précis appuyés sur des ressources externes (protocole d'intervention, guide) et en offrant un accompagnement multidimensionnel (émotionnel, cognitif, éthique, déontologique) aux étudiants. Dans l'idée d'une progression du parcours, les activités permettent une interaction entre les dimensions suivantes : connaissance des ressources personnelles, mobilisation des ressources personnelles et externes dans des situations de pratique professionnelle, analyse et prise de recul considérant que la réflexivité est un levier dans l'action (Taylor, C., et White, S., 2006). Dans cette optique, les étudiants sont vus comme des partenaires, supposant dès lors, un fort engagement dans leur formation.

Afin d'incarner les familles professionnelles choisies tout au long du parcours de formation, différentes activités pédagogiques, nommées activités transversales, ont été développées et arrimées aux activités de type cours (plus traditionnelles), afin de permettre des liens dynamiques et constants entre la théorie et la pratique, particularité importante du nouveau programme de formation (Figure 2). Ces activités ont aussi été conçues pour décloisonner les méthodologies d'intervention (individuelle, familiale, groupe et communautaire) et promouvoir une pratique intégrée, fil conducteur de la formation. Il y a donc au fur et à mesure du parcours de formation, un arrimage serré entre les activités de type cours et les activités transversales.

Figure 2 : Coursus de formation



En bref, le volet des activités transversales comporte des ateliers d'apprentissage de l'intervention, des agirs en situations de pratique, des stages d'observation dans des milieux d'intervention et un stage d'intervention en milieu de pratique. Ces activités impliquent et mobilisent plus d'une centaine de travailleurs sociaux de différents milieux de pratique (praticiens) qui agissent à titre d'animateur, d'accompagnateur et d'évaluateur auprès des étudiants. En parallèle de l'ensemble des activités se greffe un volet réflexivité et analyse des pratiques : celui-ci se développe à partir de moments clés visant une progression au fur et à mesure des apprentissages des étudiants. Il permet aux étudiants de prendre un pas de recul sur leur parcours et renforce les liens théorie-pratique.

Résultats préliminaires : enjeux et défis

Suite à la graduation de la première cohorte en avril 2015, force est de constater que ce programme, axé sur un parcours de professionnalisation, relève le défi de former des professionnels capables de répondre aux exigences de la profession par le développement de ressources issues des différentes activités proposées. Nous avons choisi d'orchestrer les activités de manière simultanée plutôt qu'en adoptant le principe d'alternance (Maubant et Piot, 2011) et ce, afin de bonifier l'articulation théorie/pratique et de miser sur le cumul des savoirs et la progression dans la complexité des situations d'expérimentation.

La réussite du projet de refonte est le résultat d'un effort important des membres de l'École de travail social, tant au niveau des défis logistiques que de l'arrimage des contenus pédagogiques. Au plan logistique, cela a transformé la façon de travailler du personnel de l'école. Les activités-cours et les activités transversales étant imbriquées les unes aux autres, des mécanismes de coordination et de communication ont été instaurés afin d'assurer la fluidité et la cohérence du parcours. Au plan de l'arrimage des contenus, le travail d'équipe et la concertation sont devenus essentiels afin d'assurer la cohérence du parcours. Les étudiants notent d'ailleurs l'arrimage serré de leur formation, ce qui est également corroboré par les enseignants, qui soulignent l'effet stimulant de ces nouvelles façons de faire mais également l'exigence que cela requiert dans la préparation et l'articulation de leurs activités respectives.

Le parcours de professionnalisation offre aux étudiants de multiples occasions d'avoir accès à des modèles inspirants (praticiens et pairs) et des opportunités d'entraînement dans

toutes sortes de contextes d'intervention. Les modalités en petits groupes ou en groupes restreints de différentes activités permettent, selon les étudiants, la création de liens et l'établissement d'un climat de confiance. Les praticiens, qui ne se voient pas comme des «modèles», sont d'avis que d'apprendre dans l'action et d'être en lien avec des professionnels sont deux éléments positifs découlant du parcours de professionnalisation permettant un rapprochement vers les réalités de pratique.

L'importance de la réflexivité dans le parcours semble aussi bien présente. Les praticiens témoignent que les étudiants sont rapidement capables de nommer ce qu'ils font et le réfléchir. Pour les enseignants, l'importance d'un pas de recul en cours de parcours apparaît essentielle, mais cela demeure également un grand défi pour les étudiants de porter un regard réflexif continu sur leur formation et de développer leurs compétences.

En ce qui a trait à l'identité professionnelle, le parcours de professionnalisation et surtout une immersion très précoce dans les activités pratiques, obligent rapidement les étudiants à se positionner quant à leur profession. Ils ont ainsi à réfléchir et questionner leur future pratique mais aussi à rapidement développer des compétences à la collaboration professionnelle puisqu'ils sont conviés à de multiples reprises à travailler avec d'autres, de même profession ou de profession différente.

Au final, au-delà de leur capacité à faire les choses, les étudiants issus de ce parcours de professionnalisation démontrent leurs capacités à réfléchir de façon critique, à mettre leurs actions en contexte et à agir avec compétence dans diverses situations d'intervention.

Bibliographie

BOURQUE D. (2010) Transformation du réseau public de services sociaux et impacts sur les pratiques des intervenants sociaux au Québec. Cahier de l'ARUC-ISDC, no.13, 15 pages.

CWIKEL, J., SAVAYA, R., MUNFORD, R. & DESAI, M. (2010). « Innovation in schools of social work: An international perspective », *International Social Work*, vol. 53, n° 2, p. 187-201.

DÉPARTEMENT DE SERVICE SOCIAL (2011). Projet de modification majeure du programme de baccalauréat en service social. Université de Sherbrooke.

LE BOTERF, G. (2007). *Concevoir les programmes comme des parcours de formation : de quoi s'agit-il?* : Document interne préparé pour le vice-rectorat aux études et le vice-rectorat aux études supérieures et à la formation continue, Université de Sherbrooke.

MAUBANT, P & PIOT, T. (2011). Étude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. *Les Sciences de l'éducation- Pour l'ère nouvelle*, vol.44, p.7-11.

MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX. (2009c). *Portrait de la main d'oeuvre dans le secteur des services sociaux*. Québec:Gouvernement du Québec

OPTSQ (2006) Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux. 25p.

TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences; Documenter le parcours de développement*, Montréal (QC), Éditions de la Chenelière.

TAYLOR, C., & WHITE, S. (2006). « Knowledge and Reasoning in Social Work: Educating for Humane Judgement », *British Journal of Social Work*, vol. 36, n° 6, p. 937-954.