Document generated on 07/19/2025 3:20 a.m.

Service social

L’apprentissage d’une approche intégrée : l’expérience de l’approche structurelle

Justin Lévesque and Jean Panet-Raymond

Volume 36, Number 2-3, 1987

Approches intégrées

URI: https://id.erudit.org/iderudit/706371ar
DOI: https://doi.org/10.7202/706371ar

See table of contents

Publisher(s)

École de service social de l'Université Laval

ISSN

1708-1734 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Lévesque, J. & Panet-Raymond, J. (1987). L’apprentissage d’une approche intégrée : l’expérience de l’approche structurelle. *Service social*, *36*(2-3), 413–433. https://doi.org/10.7202/706371ar

Article abstract

L'intégration des méthodes d'intervention pose un double défi aux formateurs en travail social : celui de développer des connaissances et d'acquérir une certaine expertise à différents niveaux d'intervention et celui de transmettre aux étudiants en stage un bagage polyvalent de connaissances, d'attitudes et d'habiletés. Cet article retrace brièvement l'expérience des professeurs de méthodologie et de stage de l'École de service social de l'Université de Montréal. Le cheminement est d'abord passé par un décloisonnement des méthodes de pratique, par l'adoption de l'approche structurelle et par un enseignement expérientiel qui vise à maximiser le lien théorie-pratique. Ce texte présente le contexte académique, le contenu de cours et le processus andragogique qui ont fait partie de cette démarche.

Tous droits réservés © Service social, 1987

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

LÉVESQUE, Justin, professeur à l'École de service social de l'Université de Montréal.
PANET-RAYMOND, Jean, professeur à l'École de service social de l'Université de Montréal.

L'apprentissage d'une approche intégrée : l'expérience de l'approche structurelle

Justin Lévesque
Jean Panet-Raymond

Depuis plusieurs années déjà, les écoles de service social du Canada et du Québec ont reconnu qu'il existe un continuum sur lequel se situent la pratique individualisée, le travail de groupe et l'intervention communautaire. [1] Le cloisonnement traditionnel des méthodes ne répond plus aux exigences de la pratique. Le débat se poursuit quant à la pertinence de former des généralistes ou des spécialistes des différentes formes d'intervention : travail auprès d'individus et de familles (*casework*), travail auprès de petits groupes (*groupwork*) et travail auprès des communautés et collectivités (organisation et développement communautaires). L'École de service social de l'Université de Montréal a choisi d'enseigner la méthodologie de l'intervention de façon intégrée, c'est-à-dire en donnant un enseignement dans ces trois formes d'intervention à l'intérieur du même cours. Le programme vise donc à former des étudiants « généralistes », capables d'intervenir auprès d'individus, de familles, de petits groupes et de communautés. Le cadre théorique choisi pour ce cours est l'approche structurelle. [2] Celle-ci offre une vision globale des problèmes sociaux, une polyvalence méthodologique et des habiletés d'intervention à plusieurs niveaux, que nous jugeons très pertinentes pour la pratique du travail social au Québec.

Quelles sont les exigences de cette polyvalence pour la formation, et plus spécifiquement pour les étudiants [3] en stage au niveau de la deuxième année du baccalauréat ? Comment traduire dans des termes académiques les éléments d'une telle pratique ? Comment faire le lien théorie-pratique, c'est-à-dire comment enseigner à des jeunes interve-

nants les concepts et habiletés de base d'une approche qui s'applique dans tous les azimuts ? Voilà des questions qui nous interpellent en tant que professeurs de méthodologie de l'intervention. Nous amorcerons notre réflexion en retraçant brièvement le cheminement parcouru à l'Université de Montréal, pour ensuite identifier les concepts clés de l'approche structurelle et leur signification pour l'intervenant, tenant compte des impératifs de la pratique, qu'ils soient bureaucratiques, organisationnels, légaux, socio-économiques ou politiques. Finalement, après avoir brièvement décrit les contenus du cours, nous expliciterons comment nous enseignons les connaissances (savoir), comment nous favorisons le développement des attitudes (savoir-être) et l'acquisition des habiletés (savoir-faire) propres à l'approche structurelle, dans le cours « Méthodologie de l'intervention » donné en 2e année du programme de baccalauréat. Ce cours est offert concurremment au stage de septembre à mai.

Contexte d'origine et pertinence

En septembre 1979, l'École de service social de l'Université de Montréal débute un nouveau programme visant l'intégration des trois méthodologies (*casework*, *groupwork*, organisation communautaire) dans une perspective d'approche intégrée et d'enseignement par champs de pratique.[4] Cet énoncé semble correspondre à l'orientation la plus juste de ce programme, dans la mesure où l'on met l'accent sur le champ de pratique plutôt que sur la méthodologie. Il ne s'agit pas de former des « omnipraticiens » du travail social mais plutôt des spécialistes d'un champ précis, capables toutefois de maîtriser plusieurs méthodologies, selon le contexte institutionnel et temporel de la situation justifiant une intervention sociale. On identifie quatre champs de pratique devant correspondre à certaines des problématiques jugées prioritaires par le Ministère des Affaires sociales : famille, enfance-jeunesse, santé et revenu-consommation. Toutefois, la réalité sera vite dépassée et il n'y aura que trois groupes-cours (de 20–25 étudiants) qui intègrent de nombreuses autres problématiques : population âgée, immigration, santé mentale, itinérance, condition féminine, etc. Donc les quelque 65 étudiants de 2e année sont divisés en trois groupes-cours, chacun étant sous la responsabilité d'un professeur. Celui-ci assure l'enseignement du cours de « Méthodologie de l'intervention » et est responsable du bon fonctionnement du stage.

On a donc invoqué une définition des exigences du marché du travail, déterminées par le Ministère des Affaires sociales, qui imposait à

ses établissements du réseau des plans de travail à partir de problématiques et populations cibles. Il fallait donc préparer les étudiants à fonctionner dans ce contexte bureaucratisé de distribution des services sociaux, en leur fournissant une solide formation polyvalente tout en les habilitant à faire une analyse critique de la conjoncture institutionnelle et sociétale dans laquelle ils agiraient.[5]

De récentes consultations avec les employeurs des diplômés en service social (C.S.S., C.L.S.C., groupes communautaires) viennent confirmer le besoin de polyvalence méthodologique autant d'ailleurs que d'une connaissance de problématiques variées car les emplois temporaires tels que remplacements et/ou les contrats fixes sont fréquents. On pense notamment aux C.L.S.C. qui embauchent des personnes sur des listes de rappel, donc appelées à occuper une quantité de fonctions différentes. Selon Denise Granger :

> « Dans les C.L.S.C., son travail sera très polyvalent. Elle [la diplômée en service social] devra constamment alterner entre l'intervention individuelle, le travail de groupe et l'organisation communautaire. Elle aura à intervenir auprès de deux ou trois clientèles différentes. Elle devra développer des actions centrées sur la communauté. »[6]

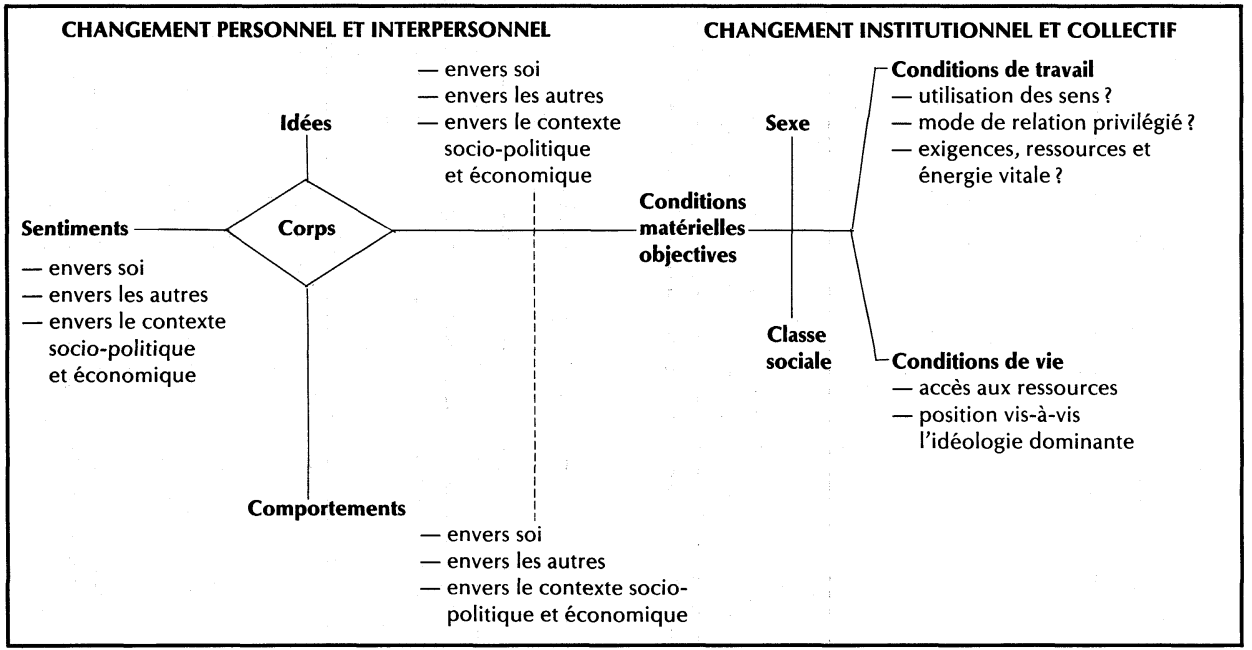
Certains employeurs parlent même en termes de débrouillardise et de sens de l'entrepreneurship pour décrire leurs attentes face aux nouveaux diplômés. À l'ère des « guerriers de l'émergence », de l'excellence, de la multidisciplinarité et de la transdisciplinarité, l'étudiant doit avoir des compétences d'intervention assez vastes et une solide capacité d'analyse des contextes socio-économiques, politiques et institutionnels.

La recherche d'une approche intégrée répondant à ces exigences nous a amenés à adapter le cadre analytique de l'approche structurelle, telle que développée principalement par Maurice Moreau[7] à l'Université Carleton à la fin des années 1970. Nous n'élaborerons pas sur les contenus de cette approche qui sont abordés ailleurs dans cette revue ; mais il semble pertinent de présenter deux tableaux[8] qui illustrent le lien entre le personnel et le politique (tableau 1) et l'intervention structurelle telle qu'elle peut se pratiquer à l'intérieur ou à l'extérieur de l'organisme, avec ou sans les clients (tableau 2).

Le tableau 1 illustre les liens à faire entre les conditions objectives de vie et de travail d'une part, et les idées, les sentiments, les comportements et la santé physique d'autre part. L'évaluation d'une situation individuelle fait donc toujours des liens avec les conditions personnelles (matérielles et affectives) et collectives (sociales, économiques, culturelles, politiques et idéologiques). En d'autres mots, l'intervenant doit savoir utiliser aussi bien des ressources institutionnelles, communautaires ou

TABLEAU 1

Liens entre le changement personnel, interpersonnel, institutionnel et collectif dans l'approche structurelle



informelles qui pourraient contribuer au niveau macro-social lorsqu'il tente de solutionner les problèmes immédiats.

Le tableau 2 illustre les différentes tâches et buts de l'action à mener dans le contexte même de l'organisme-employeur et hors de cet organisme. On présume qu'il s'agit d'organismes publics ou relativement formalisés et idéologiquement liés à l'état.

L'approche structurelle : une vision globale des problèmes sociaux

Contrairement aux approches traditionnelles en service social qui suggéraient une compétence unidirectionnelle pour travailler à la solution de problèmes dits individuels ou encore collectifs, l'approche structurelle exige une compétence polyvalente, c'est-à-dire adaptable à plusieurs niveaux d'intervention. L'intervenant doit développer des habiletés à évaluer les composantes individuelles et sociales d'une situation-problème et s'attarder à mobiliser les ressources personnelles du client, de son réseau d'entraide et des institutions et organismes appropriés du milieu. On se réfère ici à la préoccupation de lier le personnel et le politique. Idéalement, à la fin de son cours, l'intervenant structurel sera capable d'analyser les problèmes sociaux dans leurs dimensions tant individuelles que collectives, et d'intervenir de façon adéquate sur leurs différentes composantes.

Il importe en premier lieu de situer le contexte social et politique de la pratique et de dégager les habiletés d'analyse et d'intervention spécifiques à une pratique structurelle.

Le contexte socio-politique de la pratique

Le service social se pratique dans un contexte qui englobe des éléments sociologiques, économiques et politiques, à partir desquels l'idéologie dominante érige un système de valeurs perpétuant les institutions et l'idéologie elle-même. Le système capitaliste ainsi constitué laisse pour compte plusieurs individus et groupes d'individus. Les risques d'injustice et d'oppression sont fréquents et affectent la plus grande partie de la clientèle des services sociaux. Les distances sociales entre les individus sont grandes ; les conditions de vie et de travail ne favorisent pas toujours l'accessibilité aux ressources ; le système ou la machine mise en place pour répondre aux problèmes sociaux, physiques, psychologiques ou émotionnels, s'enlise souvent dans des considérations

TABLEAU 2

Application de l'approche structurelle à l'intérieur et à l'extérieur des organismes sociaux auprès d'individus, de familles et de collectivités

	À l'intérieur des organismes sociaux		À l'extérieur des organismes sociaux
Niveau d'intervention	— soulagement immédiat des tensions individuelles	— soulagement des tensions au niveau du groupe	— vers l'élimination de l'oppression
Client	— individu — famille	— groupe d'intérêt — collectivité	— cliente et intervenante travaillent ensemble comme membres d'une collectivité
Intervenant(e)	personne-ressource qui joue le rôle de conseiller et/ou de courtier, médiateur et d'avocat		
Cible	— relations de la cliente avec elle-même, les autres et sa situation socio-politique et économique	— organismes sociaux — législateurs — institutions sociales	— structure socio-politico-économique

But	— redéfinition des problèmes : liens entre problèmes personnels et leurs dimensions institutionnelles et collectives : *i.e.* les conditions de travail et de vie de l'individu ou de la famille	— développer un projet collectif : *i.e.* créer ses ressources — réformes — revendications de groupes par conscientisation, par action collective	— changement radical : travailler vers une société plus égalitaire
	— conscientisation à l'oppression dont l'individu ou la famille peut être créateur et/ou victime afin de réduire celle-ci et d'éviter la création de bouc-émissaires — défense de l'individu ou de la famille par provision de ressources et le support émotionnel — stimulation de l'individu/la famille à se joindre, au besoin, à des groupes d'action collective touchant les dimensions institutionnelles des problèmes		
Méthode	— intervention en situation de crise — courtage, médiation, négociation — rôle d'avocat — approche réseau — counseling, *i.e.* le « casework », l'intervention familiale	— groupe de conscientisation et organisation communautaire	— réduire l'isolement social des individus et des groupes en s'y joignant et en les appuyant dans leurs luttes qui remettent en question le mode de production et de reproduction
Temps	— à plus court terme	— à moyen et à long terme	— à long terme

bureaucratiques et technocratiques qui l'empêchent de réaliser les objectifs mêmes qu'elle s'était fixés.

L'intervenant ne peut se contenter d'aider les individus à s'adapter à des structures parfois opprimantes, et cela même si la personne opprimée accepte et participe à sa propre oppression. Idéalement, cette personne doit retrouver son estime de soi et réussir à satisfaire ses besoins fondamentaux. En termes structurels, on se réfère ici à l'élimination des tensions qui affectent les individus dans leur vie quotidienne.

> « Avec l'approche structurelle, l'analyse des situations et des alternatives n'émane plus simplement de considérations neutres ou de valeurs purement humanitaires. L'accent sur le changement, opposé à l'adaptation des individus au sein des structures existantes, devient un acte politique parce qu'il implique des décisions concernant les orientations et les actions nécessaires au développement social réel... »[9]

L'approche structurelle présuppose qu'on accepte cette vision ou qu'on y acquière une sensibilisation qui se reflétera d'abord dans l'analyse et ensuite viendra guider l'action de l'intervenant. Concrètement, l'élimination des tensions se traduit entre autres par la diminution de la distance sociale entre les individus, la réduction des inégalités sociales et de leurs effets, et l'augmentation du pouvoir des clients.

L'intervenant doit être conscient que cette perspective de travail ne rencontre pas l'assentiment de tous les membres de la société et en particulier de ses dirigeants. Une meilleure distribution du pouvoir signifie que certains individus vont être perdants et que cela ne se fera pas sans heurt. La perspective structurelle signifie aussi que les structures doivent être modifiées pour les rendre plus responsables. Or l'idéologie dominante exige le maintien du *statu quo* et des règles établies. Dans un sens, l'intervenant structurel travaillera à contre-courant et son action se situera dans une perspective conflictuelle. Comme dans l'approche féministe,[10] il doit avoir comme objectif de dénoncer l'impuissance dans laquelle on maintient les femmes et les empêche d'accéder à plus de pouvoir ; l'intervenant structurel se situe non seulement dans une perspective de changement mais aussi de provocation de ces changements.

Les habiletés les plus importantes pour l'intervenant structurel

Essentiellement, l'intervenant doit traduire dans la réalité de la pratique une vision et une orientation qui tiendront compte de tous les éléments mentionnés précédemment. Il empruntera aux autres modèles

de pratique les techniques pertinentes et développera les attitudes qui augmenteront son efficacité professionnelle. Ainsi, les attitudes de respect, d'authenticité ou de congruence et d'acceptation inconditionnelle encore valorisées en service social demeurent pour lui des attitudes de base. Utiliser des questions ouvertes, refléter un contenu ou une émotion, paraphraser ou résumer une interaction, observer le non-verbal, confronter des attitudes contradictoires, interpréter un comportement, ventiler des émotions ou clarifier un contenu sont toutes des techniques nécessaires au bagage de l'intervenant social.

Pour soulager les tensions immédiates ou encore pour travailler en situation de crise, les moyens sont sensiblement les mêmes, quelle que soit l'approche. Existe-t-il cependant des techniques propres ou exclusives à l'approche structurelle ? Qu'il s'agisse de diriger les clients vers la ressource appropriée, de médiatiser un différend entre un locataire et un propriétaire, ou encore de s'impliquer dans la défense des droits de ceux qui sont lésés par le système, l'intervenant doit connaître les organismes du milieu et développer des habiletés de négociateur. S'il est vrai que ces techniques se retrouvent dans plusieurs approches, nous croyons cependant que les principales différences se situent dans l'orientation que l'intervenant donne à son action ou encore dans le projet de changement qu'il vise à plus long terme.

Par exemple, démystifier le pouvoir d'expert de l'intervenant exige que celui-ci partage avec son client ses connaissances professionnelles et sa propre expérience ; de plus, les limites du contrat doivent être clarifiées et l'intervenant fera connaître, si approprié, sa vision politique et son opinion personnelle sur les inégalités sociales. Il évitera d'utiliser des techniques qui, bien qu'elles visent à responsabiliser le client, ont souvent pour effet de le faire se sentir ou de le maintenir dans une position inférieure. Il s'efforcera d'expliquer en termes précis son point de vue tout en évitant le jargon professionnel qui tend à maintenir le client dans une position d'observateur passif face à son problème. Il partagera ses connaissances mais aussi les limites de son savoir. Il encouragera son client à aller chercher l'information et surtout à utiliser cette information pour augmenter son pouvoir et ses moyens d'action. Il évitera donc d'entretenir un monopole de l'information et des connaissances mais choisira plutôt de les diffuser et de les partager.

Réduire la distance sociale entre l'intervenant et ses clients réfère à l'habileté d'établir une relation dialogique. Il ne s'agit pas de nier les différences dans les conditions de vie ou de travail, car elles peuvent être explicitées et, au besoin, servir à clarifier les rôles respectifs et les limites de l'intervenant, de l'organisme et des clients. En d'autres

termes, les moyens, les contraintes et les limites de l'intervention font partie du contrat. L'intervenant clarifiera ses objectifs, ses biais et ses valeurs.[11] Cette transparence de sa part aura pour effet de faciliter l'établissement d'un contrat de travail.

Conscientiser le client à l'oppression qu'il subit et/ou qu'il a appris à subir est aussi un objectif particulièrement pertinent à l'approche structurelle. Il ne s'agit pas d'imposer son système de valeurs ou sa vision personnelle mais plutôt de tenter de trouver des éléments de solution, de générer des options nouvelles qui soient susceptibles de donner un peu d'espoir. La conscientisation présuppose un engagement et une implication de la part de l'intervenant, et une prise de conscience que la société dans laquelle nous évoluons marginalise et isole ses membres les plus démunis. Les techniques privilégiées ici, l'*universalisation* ou la *collectivisation* visent à véhiculer l'idée que la personne n'est pas seule avec son problème, qu'il existe d'autres individus aux prises avec les mêmes difficultés et qui pourraient être éventuellement mis à contribution pour travailler ensemble à améliorer leur situation. Une technique fondamentale à utiliser est l'empathie sociale, qui consiste à comprendre et à faire alliance avec les conditions personnelles, idéologiques et sociales vécues par les individus. L'établissement de la relation avec le client tient compte de son sexe, de sa classe sociale, de ses conditions de vie et de travail. Cette définition vient élargir la notion traditionnelle d'empathie qui consistait à s'allier au cadre de référence personnel de l'individu en termes de compréhension de ses sentiments.

Contribuer au changement institutionnel exige que l'étudiant se familiarise avec les théories des conflits telles que développées entre autres par Deutsch et par Coser.[12] Il doit également acquérir des attitudes, des connaissances et des habiletés pour établir un plan d'action basé sur une analyse stratégique de la situation.[13] Il est donc nécessaire de voir les conflits comme positifs, dynamiques et générateurs de vie, même si l'expérience personnelle et la littérature nous ont appris à en voir les aspects négatifs ou néfastes. L'intervenant structurel définira donc le conflit comme une lutte, un désaccord exprimé entre au moins deux parties qui perçoivent des buts différents, ou une interférence dans la satisfaction des besoins.[14] Dans ce sens les conflits sont inévitables et normaux : ils permettent à la relation de grandir. Les conflits peuvent prendre différentes directions et être utilisés pour provoquer le changement. En plus de développer des attitudes positives vis-à-vis le conflit, l'étudiant doit se familiariser avec les stratégies et être en mesure de formuler un plan d'action basé sur une analyse réaliste des changements à effectuer.

L'approche structurelle présuppose aussi que l'étudiant devra développer des habiletés et faire l'apprentissage de techniques pour mobiliser les ressources personnelles du client. Il saura écouter, élaborer, focaliser, conscientiser, encourager, universaliser, paraphraser, reformuler, etc. Son rôle consistera à agir comme courtier, comme médiateur ou encore comme avocat selon les exigences de la situation. En d'autres occasions, il devra savoir animer une rencontre de groupe et, le cas échéant, monter un projet communautaire.

Les contenus de cours

Les contenus de cours sont directement en lien avec les connaissances, les attitudes et les habiletés d'intervention identifiées précédemment comme étant des éléments essentiels à l'approche structurelle. Les étudiants de deuxième année sont divisés en trois groupes-cours de 15 à 20 personnes, selon la problématique de leur milieu de stage : enfance-famille, santé et revenu-consommation.

Théoriquement, chaque trimestre comprend 3 modules de quatre sessions, soit douze sessions d'une durée de trois heures chacune. Le premier module permet un retour sur les notions de base de l'approche structurelle et sur la nécessité d'adopter une vision globale des problèmes sociaux tant au niveau de l'analyse que de l'intervention. Il est suivi des modules ou cibles « individuel » et « institutionnel ».

Le module ou cible « individuel » couvre essentiellement l'évaluation et l'intervention auprès des individus. Les étudiants doivent, à partir d'une situation-problème donnée, faire la cueillette des informations en se basant sur une grille d'analyse qui tient compte de tous les éléments du problème. L'interrelation entre les différents éléments identifiés permet une évaluation psycho-socio-économique de la situation. Le problème est défini en termes compréhensibles pour le client. On y discute ensuite de l'utilisation du contrat comme moyen de clarifier les tâches respectives des personnes impliquées dans la situation. Finalement les pistes d'intervention sont clairement identifiées et les priorités établies. Ce module inclut aussi l'établissement d'une relation dialogique, l'acquisition de techniques d'entrevues et le développement d'attitudes personnelles susceptibles de faciliter la solution du problème.

Le module « institutionnel » vise d'abord à sensibiliser les étudiants à l'importance, la nécessité et les possibilités des changements institutionnels. Les différentes formes d'analyses du fonctionnement des organisations sont étudiées. À l'aide d'une grille d'analyse d'un organisme

social,[15] la réflexion des étudiants porte sur l'identification des contradictions entre les objectifs poursuivis et la réalité de la pratique, les contraintes bureaucratiques et technocratiques, les formes de pouvoir, les prises de décisions, les stratégies d'action et les moyens pour mettre en œuvre ces stratégies.

Le deuxième trimestre est composé des modules ou cibles « groupe », « famille » et « communautaire ».

La cible « groupe » a pour objectif de développer des habiletés de travail auprès des petits groupes. La mise sur pied d'un groupe, les étapes préliminaires, les contre-indications, les types de groupe, le fonctionnement des membres, la dynamique interrelationnelle, la croissance personnelle, le leadership, les habiletés d'animation et les différents problèmes pouvant affecter le groupe sont les principaux sujets abordés à l'intérieur de ce module.

La cible « famille » se caractérise par les modalités d'utilisation du groupe familial pour faciliter la solution des problèmes de fonctionnement social. Les particularités de l'intervention familiale y sont présentées : l'évaluation, l'analyse, les rôles et fonctions, la place de la famille et son évolution dans notre société, l'idéologie de la famille, la dynamique, les modes de communication, etc.

La cible « communautaire » présente aux étudiants une perspective d'intervention avec les groupes communautaires ou avec une collectivité, par la création d'une ressource ou par une action visant un changement social, économique, politique ou idéologique. Les problèmes sont évalués en termes de leur impact sur le fonctionnement de la collectivité ; l'intervention vise à mobiliser les ressources de cette collectivité afin d'aider à la solution des problèmes sociaux qui l'affectent. Les techniques relatives à l'animation des petits groupes, à la mobilisation, à l'organisation des individus et des groupes et à l'utilisation des médias font partie des outils que l'intervenant social doit connaître.

Sans être exhaustif, le tableau 3 illustre de façon schématique les cibles étudiées ainsi que les thèmes retenus pour chacune des sessions. Nous avons identifié certaines habiletés en lien avec les contenus de cours et qui guident le processus pédagogique. Le tableau indique aussi les attitudes personnelles communes à toutes les cibles.

Au cours des dernières années, les cinq cibles ont été conservées puisque nous considérons essentiel à une pratique intégrée que les habiletés d'analyse et d'action soient polyvalentes et s'adressent à tous les paliers d'intervention. Même si cette structure de cours paraît rigide et ne semble pas laisser beaucoup de place aux suggestions de contenus pouvant venir des étudiants, il faut voir ce plan comme un guide. La réalité nous a prouvé que tout en gardant les contenus suggérés, il est

TABLEAU 3

Cibles	Thèmes	Habiletés	Attitudes
Individu	1. cueillette des données 2. évaluation et contrat 3. relation dialogique 4. intervention	écoute active conceptualisation, évaluation, confiance, connaissance de soi reformulation, confrontation, etc.	dialogique respect support
Institution	1. changement institutionnel 2. formes d'analyse et pouvoir 3. stratégies d'action 4. pistes d'intervention	évaluation conceptualisation, analyse influence, mobilisation négociation, etc.	ouverture d'esprit souplesse flexibilité
Groupe	1. sortes de groupes 2. fonctionnement des groupes 3. dynamique et croissance 4. intervention	observation communication, planification leadership, support animation	disponibilité transparence cohérence
Famille	1. sensibilisation à l'approche 2. évaluation et contrat 3. dynamique familiale 4. intervention	observation évaluation, analyse direction communication	sensibilité réalisme curiosité
Communautaire	1. spécifique de l'approche 2. évaluation et contrat 3. mobilisation 4. intervention	analyse du milieu, observation planification stratégique négociation, leadership communication	engagement empathie sociale démocratie

important de suivre le rythme d'évolution des étudiants. Pour cette raison, il est essentiel d'adopter une plus grande flexibilité et de couvrir certains sujets à un rythme différent ou encore avec une moins grande intensité.

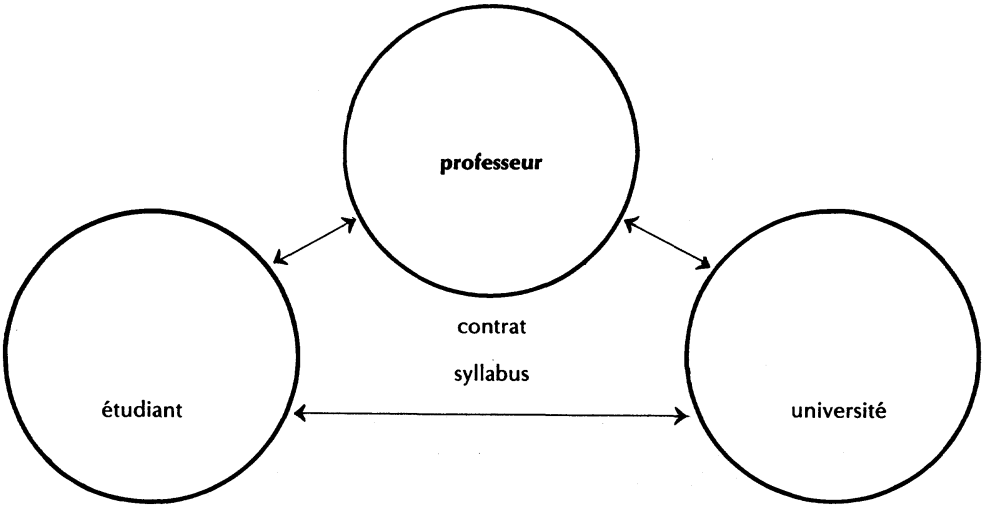
Le processus andragogique

L'enseignement d'une telle approche représente un défi à deux niveaux ; le contenu à communiquer et le processus qui favorisera l'intégration de la théorie à la pratique. Considérant que l'étudiant devra se familiariser avec différentes problématiques sociales et développer des habiletés et techniques à divers niveaux d'intervention, l'apprentissage est complexe et le point de saturation risque d'être atteint rapidement. La tentation est grande de surcharger l'étudiant avec beaucoup de matériel didactique et de couvrir superficiellement toutes les dimensions d'une question. Par exemple, un dosage du matériel bibliographique s'impose. Il faut viser à promouvoir chez l'étudiant une curiosité intellectuelle tout en facilitant l'intégration du matériel théorique.

Au niveau du processus, le modèle d'apprentissage expérientiel, développé par Kolb [16], nous donne des lignes directrices très appropriées sur le mouvement d'aller-retour théorie et pratique. Il s'agit de partir d'une situation concrète (la pratique) de l'étudiant et de le guider vers des acquis significatifs et durables. La conception de l'éducation de Freire, [17] basée sur une relation dialogique entre l'éducateur et l'étudiant, nous sert de point de départ. Il n'est pas uniquement question d'apprendre quelque chose à quelqu'un mais plutôt de chercher avec lui les moyens d'orienter son action. L'implication de l'étudiant dans son processus d'apprentissage est une condition première de cette démarche.

En somme, le processus d'enseignement doit respecter la philosophie même de l'intervention avec la clientèle. Donc, l'enseignant doit supporter une démarche autonome des étudiants en favorisant le développement d'une praxis par le processus pratique-théorie-pratique. De même, l'enseignement vise à collectiviser, au sein même du groupe-cours, les préoccupations professionnelles et à créer un réseau de support et d'entraide parmi les étudiants. Le professeur doit aussi s'adapter à la fonction de soutien aux individus et au groupe. Il sera à l'occasion un courtier, un médiateur ou un négociateur, et fera valoir les intérêts des étudiants vis-à-vis leur milieu de stage et l'université. Enfin, cette vision andragogique exige une ouverture sur la négociation d'un contrat de formation (le syllabus du cours) entre professeur et étudiants, tout en

tenant compte des contraintes du programme et des objectifs universitaires. La relation est donc semblable à celle d'un intervenant qui doit concilier ses intérêts, ceux des clients (individus, petits groupes et grands groupes) et de l'organisme, suivant ce schéma :



Dans ce rapport, le professeur doit maintenir, comme l'intervenant face aux clients, une grande transparence de ses objectifs et de ses méthodes d'enseignement. Il tente ainsi de mettre en pratique dans sa relation avec les étudiants les principes qui doivent guider le stagiaire dans sa relation avec les clients. Donc, l'explication constante de ses techniques d'animation-formation devient une autre source d'apprentissage pour les étudiants.

Le plan de cours négocié doit respecter le rythme et les besoins d'apprentissage des étudiants en stage sans pour autant se préoccuper uniquement de l'immédiat. Le cours n'est pas une supervision collective. Il existera toujours certains tiraillements entre la préoccupation du professeur de couvrir la matière très vaste des cinq cibles identifiées précédemment d'une part, et d'autre part la nécessité d'avoir assez de souplesse pour être à l'écoute de besoins conjoncturels des étudiants et profiter des sources d'apprentissage que constituent certains événements (annonce de politiques sociales, intervention de groupes ou d'employés sur ces politiques, colloque, crise interne dans un organisme, etc.).

Cela veut dire que le groupe-cours doit établir des priorités à partir des intérêts exprimés, sans négliger pour autant l'un ou l'autre niveau d'intervention. L'anxiété que procure l'obligation de répondre aux besoins urgents et immédiats du stage influence toujours les choix des étudiants. De là découle l'importance d'une dynamique dialogique entre les étudiants et le professeur qui a le souci d'une formation générale et générique intégrée. La motivation des étudiants à aborder certains sujets vient évidemment de leurs besoins et en ce sens, leurs suggestions de contenu ou de présentations par eux-mêmes, en classe, ont une importance capitale. Au deuxième trimestre, les étudiants commencent à se reconnaître comme groupe de pairs, s'impliquent plus dans la direction du groupe et décident de retenir, parmi les cinq cibles, certains thèmes plus pertinents et de les approfondir. Comme dans une relation d'animation dans un groupe, le professeur perd graduellement son pouvoir dominant à mesure que le groupe développe son autonomie et prend des décisions qui affectent les contenus de cours.

Le syllabus, beaucoup plus structuré au début du premier trimestre puisque « l'input » des étudiants est moindre, s'ouvre totalement au deuxième pour répondre aux besoins exprimés par les étudiants, selon le rythme de leurs préoccupations. Néanmoins, le processus andragogique respecte toujours la logique de pratique-théorie-pratique.

Avant le cours, les étudiants reçoivent certaines références bibliographiques prises à même le recueil de textes du cours ainsi qu'une grille d'évaluation. Ils doivent examiner une situation concrète d'intervention, proposée par le professeur, ou de préférence, issue de leur stage. Les étudiants ont donc une semaine pour réfléchir et préparer la discussion.

Au cours, les étudiants sont divisés en sous-groupes de 4–6 personnes pour discuter de la situation à l'aide des questions soumises et de la grille suggérée. Chaque sous-groupe doit se choisir, à tour de rôle, un animateur et un secrétaire et doit, durant l'heure de la rencontre, faire la mise en commun des considérations individuelles sur la situation-problème. Ce processus de groupe vise quatre objectifs : amener les étudiants à partager leurs connaissances et ainsi traiter leur expérience comme une banque d'informations valables ; leur donner l'occasion d'apprendre à animer un petit groupe ; leur fournir l'occasion d'apprendre à synthétiser par écrit l'essentiel du contenu d'un échange en groupe, et finalement les mettre en situation de travailler au sein d'un groupe de tâches. Après l'heure de la rencontre en sous-groupes, le professeur remet à chaque étudiant une grille d'observation et d'évaluation sur le fonctionnement d'un petit groupe.

Les secrétaires de chaque sous-groupe rapportent alors à tour de rôle au reste de la classe le fruit des échanges de leur sous-groupe respectif. Cette mise en commun permet aux étudiants de tirer le maximum d'apprentissage de la situation. C'est aussi une occasion pour le professeur et les étudiants de démontrer comment un groupe peut se mettre au service d'une situation. Cela peut profiter plus particulièrement à quelques étudiants davantage touchés par la situation, mais le professeur peut, en généralisant, favoriser le transfert des apprentissages à d'autres champs d'intervention.

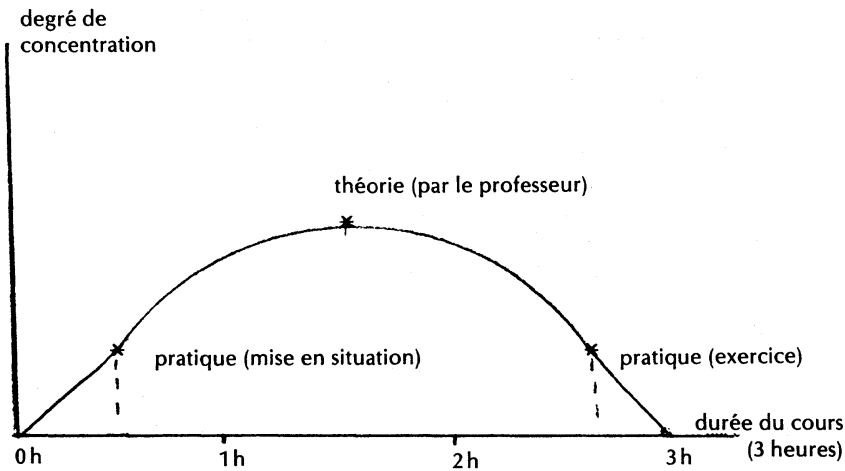
Par cette étude de situation, le professeur dégage un début de conceptualisation et un regard sur la théorie. Partant de la pratique des étudiants, il anime la discussion pour confronter les réflexions des étudiants avec la littérature pertinente sur le sujet.

Après ce regard sur la théorie, un exercice pratique (jeu, jeu de rôle, théâtre, etc.) est suggéré aux étudiants afin de consolider les apprentissages.

Déroulement du processus andragogique

Ce processus peut se dérouler soit à l'intérieur d'un seul cours de trois heures ou s'échelonner sur une séquence de quatre cours. Au début de cette forme d'enseignement, en 1981, nous avions toujours des séquences de quatre cours pour chaque niveau d'intervention. Dans ce cas, l'apport théorique se faisait aux 2e et 3e cours. Mais après deux ou trois ans, nous avons découvert que cette façon de procéder constituait un carcan qui ne respectait pas les rythmes d'apprentissage, la chronologie du cheminement de stage et les besoins des étudiants. En somme, le lien avec le stage devenait plus difficile et le mécontentement des étudiants augmentait. Le choix du nombre de cours dans chaque séquence se fait donc en fonction des besoins exprimés par les étudiants. Alors que certaines cibles nécessiteront quatre cours, d'autres n'exigeront qu'un ou deux cours seulement. Cette souplesse permet de toujours allier théorie et pratique. Maintenant, chaque groupe-cours est plus autonome et décide de ses priorités et de son cheminement. On tente aussi de respecter le mode d'apprentissage expérientiel des étudiants en mettant toujours leur pratique au centre des préoccupations.[18] Ainsi la séquence pratique-théorie-pratique se retrouve à l'intérieur de chaque cours ; en plus d'être plus dynamique, ce fonctionnement tient davantage compte des capacités de concentration des étudiants et des capacités de performance des professeurs. Au cours des années, les critiques des étudiants ont amené une plus grande cohérence du processus et des principes qui le sous-tendent. Idéalement, un cours de

trois heures commencerait par un exercice de réchauffement suivi d'une mise en situation ; ensuite viendrait la théorie, alors que le niveau de concentration est maximal. Enfin, un exercice pratique terminerait le cours de façon active et mobilisante alors que le niveau de concentration tend à diminuer. Cet exercice final facilite la concentration et donne à l'étudiant la satisfaction de quitter avec un outil d'intervention intégré aux connaissances et applicable à d'autres situations. Le schéma suivant illustre le cheminement d'une session typique :



Rôle du professeur

Le professeur se définit comme un intervenant visant à établir un rapport dialogique avec les étudiants. Il doit aussi développer les mêmes attitudes qu'un intervenant ; respect, empathie, démocratie, ouverture d'esprit et souplesse. Il doit voir l'expérience comme une source d'apprentissage mutuel et où son rôle en est parfois un de guide, parfois de support et toujours de provocateur et catalyseur d'occasions d'apprendre à même la pratique du stage. Le professeur doit toujours maintenir un fort sens de la critique et de l'auto-critique. En somme, il doit d'une certaine façon servir de modèle d'intervenant transparent, cohérent et démocratique tout en gardant un sens de l'humour et une complicité avec les étudiants, sans pour autant oublier son rapport de pouvoir objectif avec les étudiants. Toutes ces exigences constituent un défi de taille pour le professeur, mais il s'agit là d'un « beau risque. »

En principe, le professeur devrait posséder les habiletés qu'il enseigne. Puisqu'il est difficile pour la même personne d'avoir une expertise égale en travail individuel, en intervention de groupe et en communautaire, le travail d'équipe et la mise en commun des habiletés viennent combler les limites individuelles. Les trois professeurs responsables du cours de méthodologie forment équipe depuis 1981 et ont acquis une certaine polyvalence en se soutenant mutuellement. À l'occasion, les professeurs « spécialistes » d'une forme d'intervention échangeront leur groupe-cours le temps d'une séquence, chacun allant dans un autre groupe pour animer les cours ayant trait à sa spécialité.

Une autre façon de faciliter le lien théorie-pratique est d'impliquer directement les superviseurs de stage dans l'enseignement méthodologique. Les superviseurs, encore plus que les professeurs, sont des modèles d'intervenants et ils présentent des approches et des styles très différents. Ils sont toujours invités à participer aux cours et à soumettre des situations concrètes pour discussion. Cela permet une illustration d'approches autres que celle du professeur. Dans les faits, cependant, les superviseurs n'ont pas toujours eu une présence physique aux cours, mais leurs suggestions ont été sollicitées et retenues.

Critiques et limites de l'approche

Cette forme d'enseignement et l'approche structurelle qui l'oriente sont des hypothèses qui évoluent constamment au fur et à mesure des suggestions faites. C'est le propre même d'un enseignement pratique d'être souple et adapté aux situations nouvelles. Nous devons toutefois soulever certaines critiques et certains désavantages reconnus de cette formule d'enseignement. D'abord, à cause de l'ampleur du programme requis pour former des généralistes, on risque de former des incompétents de tous les domaines. On fait souvent remarquer les lacunes relatives aux techniques d'intervention à un niveau ou l'autre. Cependant, certains cours de 3e année permettent la récupération ou l'approfondissement de certains aspects de la méthodologie d'intervention.

Un autre problème vient du fait que certains milieux de stage ne favorisent pas nécessairement cette approche et privilégient une intervention plus spécialisée (individuelle en contexte d'autorité, communautaire, etc.) Il faut respecter le marché du travail et des stages. Le professeur doit donc bien connaître les milieux de stage pour ne pas coincer les étudiants entre deux approches différentes.

L'hétérogénéité des milieux de stage et donc des intérêts des étudiants à l'intérieur d'un groupe-cours n'est pas sans créer une

situation problématique. Il devient alors difficile de satisfaire les rythmes et priorités de chacun et de faire le choix des priorités de chaque groupe-cours. Il faut donc prévoir à l'intérieur de chaque cours des périodes d'échanges plus libres sur les lieux de stage. Sans être une supervision, cela permet de partager des expériences vécues et, conséquemment, d'impliquer tous les étudiants.

Ce dernier « inconvénient » devient un aspect de l'atout majeur de cette formule : l'ouverture d'esprit des étudiants. Plus que l'enseignement de techniques spécifiques qui peuvent toujours s'acquérir dans le stage et la pratique ultérieure, le cours vise l'ouverture d'esprit et une philosophie sociale qui pourra servir de base dans tout milieu de pratique. Cet objectif est généralement atteint et les étudiants ont une analyse qui leur permet de comprendre un ensemble de situations sociales et d'y intervenir seuls ou avec une équipe multidisciplinaire.

Notes et références

1 Walter, D.R., « Back to Activism », *Social Work*, vol. 22, n° 5, 1977 : 369–373.

2 Nous référons à l'approche développée principalement par notre collègue Maurice Moreau. Le lecteur peut trouver les principaux fondements de cette approche dans les textes suivants : Maurice MOREAU, « A structural approach to social work practice », *Canadian Journal of Social Work Education*, vol. 5, n° 1, 1979 : 78–94 ; « L'approche structurelle familiale en service social : le résultat d'un itinéraire critique », *Revue internationale d'action communautaire*, n° 47/7, 1982 : 159–171.

3 Pour éviter les lourdeurs grammaticales, nous avons choisi d'utiliser uniquement le masculin pour désigner les personnes qui font l'objet de nos propos.

4 Assemblée départementale de l'École de service social de l'Université de Montréal, procès-verbal de la réunion du 6 septembre 1978.

5 PANET-RAYMOND, J. « Quelques tentatives de clarification du concept d'approche générique dans le cadre du programme B.Sc. », document non publié, Montréal, École de service social de l'Université de Montréal, octobre 1980.

6 Denise GRANGER, « Le marché de l'emploi des diplômées de baccalauréat en service social de l'Université de Montréal et une évaluation du programme actuel de baccalauréat en service social de l'Université de Montréal », *Rapport de recherche*, Montréal, École de service social de l'Université de Montréal, 1987 : 137.

7 Voir les articles de Maurice MOREAU cités précédemment.

8 Ces 2 tableaux sont tirés de : MOREAU, M., LÉVESQUE J., et PANET-RAYMOND, J., « L'approche structurelle : un défi pour les éducateurs en service social »,

dans : J. Lévesque, R. Mayer, *et al.*, *La formation en travail social au Québec : d'une école à l'autre*, Montréal, RUFUTS, 1984, pp. 96 et 107.

9 LAMONT, S. « L'approche structurelle en travail social : une action possible pour guider une pratique transformatrice », dans : J. LÉVESQUE, M. MOREAU et J. PANET-RAYMOND, *Méthodologie de l'intervention*, Montréal, École de service social de l'Université de Montréal, 1987, p. 26.

10 CORBEIL, C. *et al.*, *L'intervention féministe : l'alternative des femmes au sexisme en thérapie*, Montréal, Albert Saint-Martin, 1983.

11 MOREAU, M. *Overview of the Dialogical Helping Process*, École de service social de l'Université de Montréal, document non publié, 1986.

12 Sur la théorie des conflits, voir : M. DEUTSCH, « Conflicts : productive and destructive », dans : F.E. JANDT (éd.), *Conflict Resolution Through Communication*, New York, Harper & Row, 1973 : 155–197 ; et L. COSER, « *The Functions of Social Conflict* », New York, Free Press, 1956.

13 LÉVESQUE, J. et PANET-RAYMOND, J., « L'enseignement du changement intra-organisationnel comme base d'une pratique libératrice », *Actes du Congrès*, Montréal, RUFUTS, 18–20 mai 1983.

14 WILMOT W. et J. WILMOT, *Interpersonal Conflict*, New York, W.C. Brown, 1978.

15 PANET-RAYMOND, J. *L'analyse de la base de travail* », dans : J. LÉVESQUE, M. MOREAU et J. PANET-RAYMOND, *Méthodologie de l'intervention*, Montréal, École de service social de l'Université de Montréal, 1987 : 147. Voir également dans ce même recueil de textes, les articles de French et Raven, Weber, Friedberg, Patti et Resnick, Deehy, Brager et Groulx.

16 KOLB, D. et R. FRY, « Towards an applied theory of experiential learning », dans : G. COOPER (éd.), *Theories of Group Processes*, John Wiley, London/New York, 1975 : 33–58.

17 FREIRE, P., *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspéro, 1974.

18 Il faut préciser que le séminaire de stage, qui se voulait une série de dix rencontres de septembre à avril, n'existe plus depuis 1985. Le cours de méthodologie devient donc le seul lieu de discussion collective de l'expérience de stage.