Document généré le 24 avr. 2024 19:52

Revue de psychoéducation

Pratiques et enjeux des stages en psychoéducation dans les universités québécoises

Psychoeducation internships in Québec: An overview of practices and challenges

Stéphanie Hovington et Sarah Dufour

Volume 50, numéro 2, 2021

Les 50 ans de la psychoéducation en milieu universitaire

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1084010ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1084010ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)
2371-6053 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Hovington, S. & Dufour, S. (2021). Pratiques et enjeux des stages en psychoéducation dans les universités québécoises. *Revue de psychoéducation*, *50*(2), 223–244. https://doi.org/10.7202/1084010ar

Résumé de l'article

La formation pratique des futurs psychoéducateurs se loge au coeur de la formation universitaire en psychoéducation. Le présent article dresse un bilan des pratiques privilégiées, des défis et des enjeux relatifs aux stages et à leur supervision. Pour y arriver, l'information publique sur les sites des universités québécoises et les documents relatifs à la formation des stagiaires produits par l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec a d'abord été analysée. Le point de vue de personnes responsables des stages de quatre des six unités de formation a ensuite été recueilli par entrevues virtuelles; certaines ont aussi fourni du matériel comme un guide de stages. En s'appuyant sur les écrits professionnels et scientifiques et ces diverses sources, les thèmes suivants sont traités : 1) la description des stages de baccalauréat et de maîtrise; 2) les rôles et les responsabilités des superviseurs universitaires et des accompagnateurs des milieux; 3) la supervision, dont les modalités pédagogiques et évaluatives; 4) les enjeux et les défis des stages et des supervisions, dont les étudiants à besoins particuliers; puis enfin 5) des recommandations et des pistes de recherche. Le portrait de la formation pratique en psychoéducation se caractérise par de nombreuses similarités entre les unités de formation au regard notamment des modalités de stage de deuxième cycle, de pratiques pédagogiques et évaluatives, et des défis rencontrés, les différences se situant surtout dans les modalités du stage de premier cycle. La formation pratique, investie par des acteurs dynamiques et engagés, n'est pas pour autant sans défi. De futures recherches permettront d'approfondir la compréhension de cet axe fondamental des programmes professionnalisants en psychoéducation afin de dégager des pistes d'action pérennes.

Tous droits réservés © La Corporation de la Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 2021

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Revue de psychoéducation
Volume 50, numéro 2, 2021, 223-244

Pratiques et enjeux des stages en psychoéducation dans les universités québécoises

Psychoeducation internships in Québec: An overview of practices and challenges

S. Hovington[1]
S. Dufour [2]

[1] Université Laval
[2] École de psychoéducation
Université de Montréal

Résumé

La formation pratique des futurs psychoéducateurs se loge au cœur de la formation universitaire en psychoéducation. Le présent article dresse un bilan des pratiques privilégiées, des défis et des enjeux relatifs aux stages et à leur supervision. Pour y arriver, l'information publique sur les sites des universités québécoises et les documents relatifs à la formation des stagiaires produits par l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec a d'abord été analysée. Le point de vue de personnes responsables des stages de quatre des six unités de formation a ensuite été recueilli par entrevues virtuelles; certaines ont aussi fourni du matériel comme un guide de stages. En s'appuyant sur les écrits professionnels et scientifiques et ces diverses sources, les thèmes suivants sont traités : 1) la description des stages de baccalauréat et de maîtrise; 2) les rôles et les responsabilités des superviseurs universitaires et des accompagnateurs des milieux; 3) la supervision, dont les modalités pédagogiques et évaluatives; 4) les enjeux et les défis des stages et des supervisions, dont les étudiants à besoins particuliers; puis enfin 5) des recommandations et des pistes de recherche. Le portrait de la formation pratique en psychoéducation se caractérise par de nombreuses similarités entre les unités de formation au regard notamment des modalités de stage de deuxième cycle, de pratiques pédagogiques et évaluatives, et des défis rencontrés, les différences se situant surtout dans les modalités du stage de premier cycle. La formation pratique, investie par des acteurs dynamiques et engagés, n'est pas pour autant sans défi. De futures recherches permettront d'approfondir la compréhension de cet axe fondamental des programmes professionnalisants en psychoéducation afin de dégager des pistes d'action pérennes.

Mots-clés : stages, supervision, psychoéducation

Abstract

Practicum experiences such as internships are at the heart of university programs in psychoeducation. This article provides an overview of the current practices, challenges and issues related to internships and their supervision. To

Correspondance :
Stéphanie Hovington
Université Laval

Stephanie.hovington@fse.ulaval.ca

do so, public information on Quebec university websites and documents related to internship training produced by the Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec were first analyzed. The views of individuals responsible for internships in four of the six training units were then gathered through virtual interviews; some also provided materials such as an internship guide. Drawing on professional and scientific literature and these various sources, the following themes are addressed: 1) description of baccalaureate and master's level internships; 2) roles and responsibilities of university supervisors and field supervisors; 3) supervision, including pedagogical and assessment methods; 4) issues and challenges of internships and supervision, including special needs students; and finally, 5) recommendations and future research ideas. The portrait of internships in psychoeducation is characterized by many similarities between the different programs, particularly with regard to the conditions of the master's level internship, pedagogical and assessment practices, and the challenges encountered, the differences being mainly in the conditions of the undergraduate internship. Practice-based work experience, invested by dynamic and committed actors, is not without its challenges. Future research will allow for a deeper understanding of this fundamental axis of professionalization programs in psychoeducation in order to identify long-term courses of action.

Keywords: internships, supervision, psychoeducation

Introduction

Les 50 ans de la formation universitaire en psychoéducation au Québec constituent l'occasion pour faire le point sur la formation pratique des futurs psychoéducateurs, les diverses formes de stage et leurs modalités de supervision. Le présent article vise à reconnaître les pratiques privilégiées, les défis et les enjeux relatifs aux stages et à leur supervision. Il ne s'agit pas de comparer les unités entre elles, mais plutôt de témoigner de la diversité des pratiques. Cet aperçu de la formation pratique sera utile pour les formateurs, les chercheurs et les administrateurs. Basé sur diverses sources, dont le point de vue d'acteurs-clés, cet article s'appuie sur une démarche systématique, mais ne constitue pas une recherche.

1. La formation pratique en psychoéducation

Au Québec, six universités offrent des programmes professionnalisants en psychoéducation. Ces programmes comportent des activités de formation théorique et pratique. La formation pratique se définit comme l'ensemble des cours et des travaux pratiques qui visent l'acquisition des compétences professionnelles (Legendre, 2005). En psychoéducation, elle est composée de cours, de laboratoires intramuros et de stages. Ces activités visent l'acquisition de compétences permettant notamment aux étudiants d'évaluer les capacités et les difficultés adaptatives des personnes et de mettre en place des interventions adaptées à leurs besoins, actes au cœur de la profession. Comme l'apprentissage d'une profession passe par une pratique guidée, il va de soi que les stages supervisés soient offerts durant la formation. En particulier, l'organisation des stages permet aux étudiants de développer des compétences professionnelles qui reposent sur une articulation théorie-pratique progressive (Leroux, 2019). Or, selon Desbiens

et ses collègues (2013), le stage devient une situation d'apprentissage authentique à la double condition qu'un engagement suffisant associé à une réelle intention d'apprendre de la part du stagiaire soit présent et qu'un encadrement ainsi que des ressources appropriées soient fournis, tant par le milieu d'accueil que par le milieu de formation. Par conséquent, les programmes et les milieux de stage sont appelés à se concerter pour offrir aux stagiaires un contexte d'apprentissage où l'action est au service de la réflexion, et la réflexion au service de l'action (Moreau et Villeneuve, 2007).

Depuis les tous premiers programmes de formation pour éducateurs intervenant auprès de jeunes en difficulté, les stages sont centrés sur un grand nombre d'heures d'interaction avec la clientèle et des rencontres de supervision (Dionne, 2020). L'exercice de la psychoéducation est reconnu comme une profession depuis 2000 et, à ce titre, elle doit maintenant répondre aux exigences de l'Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec (OPPQ) concernant la formation universitaire, notamment l'équivalent de 24 crédits de stages (dont la moitié à la maîtrise). Le nouveau référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession (OPPQ, 2018b) remplace désormais le Profil des compétences générales des psychoéducateurs (OPPQ, 2003) comme référence pour la formation, initiale et continue, pour la surveillance et l'encadrement de la pratique et pour la promotion de la profession. Il oriente la cohérence de la formation et le profil de sortie du diplômé (Bélisle, 2015).

2. Démarche de collecte et d'analyses d'informations

La démarche retenue pour explorer les pratiques, les défis et les enjeux relatifs aux stages et à leur supervision comprend deux étapes. La première étape a consisté à recueillir l'information publique sur les sites des universités québécoises au sujet de leurs programmes en psychoéducation. Par exemple, les activités de formation pratique, les crédits associés et leur place dans le programme ont été identifiés. Les documents relatifs à la formation des stagiaires produits par l'OPPQ ont aussi été analysés.

La deuxième étape a consisté à recueillir le point de vue de personnes responsables des stages des différentes unités quant aux enjeux pédagogiques des stages; certains ont aussi fourni du matériel (p. ex. : plan de cours, guide de stages et guide du superviseur). Au total, sept répondants issus de quatre universités ont participé à ces rencontres. Ainsi, pour deux universités, seule l'information publique est disponible.

En s'appuyant sur les écrits professionnels et scientifiques et ces diverses sources, les thèmes suivants seront traités : 1) les stages universitaires en psychoéducation, 2) les acteurs de la formation, 3) la supervision en psychoéducation, 4) les enjeux et les défis des stages et des supervisions, puis enfin 5) des recommandations et des pistes de recherche complèteront ce regard actuel sur la formation pratique en psychoéducation.

3.Principaux constats

3.1 Les stages universitaires en psychoéducation

Le stage est la principale activité au cœur de la formation pratique. Le mot stage provient du latin « stagium », qui signifie séjour. Il désigne un temps qu'un étudiant consacre à se former sur le plan pratique (Boutin et Camaraire, 2001). De manière à soutenir le développement de compétences professionnelles dans des situations réelles de travail, le stage offre de nombreuses occasions d'apprentissage (Desbiens et Spallanzani, 2012; Ménard et Gosselin, 2015). Il complète la formation théorique et permet aux stagiaires d'apprivoiser des habiletés et des attitudes nécessaires à leur profession (Hovington et al., 2020). Le stage devient un lieu privilégié d'expérimentation, de réflexion, et d'affirmation de soi professionnel; il contribue à l'acquisition d'une image forte de la profession et de ses exigences (Van Nieuwenhoven et al., 2014).

Dans les programmes en psychoéducation, l'organisation des stages va dans le sens d'une insertion professionnelle progressive et accompagnée. Ainsi, les stages du baccalauréat visent une initiation aux différents milieux de pratique et un début de maîtrise des opérations professionnelles psychoéducatives et des attitudes relationnelles (Dionne, 2020; Renou, 2014). Les stages de maîtrise prévoient une prise en charge importante de la tâche et le développement des compétences requises par l'OPPQ dont, entre autres éléments, la capacité à mener un processus d'évaluation et d'intervention psychoéducatives, d'effectuer la tenue de dossiers et d'agir dans un rôle-conseil. Enfin, les activités de formation pratique sont encadrées par des ententes formalisées qui précisent les balises du stage (entente de stage, durée, activités à réaliser, etc.).

3.1.1 Les stages du baccalauréat

En 1954 est fondé le Centre de Formation pour Éducateurs (CFES), devenu le Centre de Psycho-Éducation du Québec (CPEQ), pour assurer une forte dimension pratique dans la formation initiale en psychoéducation (Dionne, 2020; Grégoire, 2012). Dans les années 1980, l'équipe du CPEQ, responsable de la formation pratique des étudiants de l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal, entreprit une réflexion sur les objectifs à poursuivre dans la formation (Dionne, 1991). Cette démarche a précisé que la formation pratique du baccalauréat serait centrée sur les huit opérations professionnelles des psychoéducateurs (observation, évaluation pré-intervention, planification, organisation, animation, utilisation, évaluation post-situationnelle et communication) (Dionne, 1991). À ce jour, une démarche d'accompagnement et d'encadrement du développement des compétences centrée sur les opérations professionnelles demeure essentielle pour l'établissement d'objectifs d'apprentissage des programmes du baccalauréat en psychoéducation.

Actuellement, dans les programmes du baccalauréat, le nombre total de crédits alloués au stage varie de 8 à 12 crédits selon les unités de formation, ce qui se traduit par 1 à 3 jours par semaine. La formation pratique au baccalauréat s'inscrit en cohérence avec les fondements de la formation en psychoéducation,

les stages de premier cycle devant contribuer à la formation à l'intervention directe auprès de personnes vivant des difficultés d'adaptation (Renou, 2014). À cet égard, le développement de compétences liées aux opérations professionnelles est au cœur de l'expérience de ce premier stage. Les stagiaires s'initient progressivement à la profession et se familiarisent avec l'exercice professionnel à travers la réalisation des opérations dans un vécu partagé auprès de la clientèle. Les stages sont tous composés de moments de contact direct auprès d'une clientèle en difficulté (vécu observé et partagé) et de moments de contact indirect (préparation et planification, etc.).

Pour tous les programmes, le développement des compétences du baccalauréat est aussi centré sur la réflexion et la démonstration d'un savoir-être approprié aux caractéristiques des personnes, qui se manifeste en situation d'intervention par six schèmes ou attitudes relationnelles (Gendreau 2001; Renou, 2005, 2014) : la considération, l'empathie, la disponibilité, la congruence, la confiance et la sécurité. Selon un répondant, le stage du baccalauréat permet aux étudiants de réfléchir à la mobilisation de leurs propres attitudes relationnelles, d'observer celles de l'autre et de réfléchir à leurs impacts dans l'interaction. On en déduit que la formation pratique cible le développement des compétences attendues fondées sur l'acquisition du savoir-être utile à l'exercice de la profession.

Quatre programmes offrent un ou deux stages en dernière année de formation du baccalauréat, ce qui selon certains permet à l'étudiant de bénéficier d'un plus large bagage de connaissances. Selon d'autres répondants, ce choix favorise les apprentissages et le processus d'adaptation de l'étudiant et permet une contribution plus soutenue dans le milieu de stage. Pour deux unités de formation, c'est aussi une façon de diminuer le nombre de placements et de répondre aux préférences de certains milieux d'accueillir un stagiaire sur une plus longue période. Ce constat rejoint Moreau et Villeneuve (2007), pour qui la collaboration entre les formateurs s'inscrit dans la durée. En effet, les stages de moins de 20 jours rendent difficile le passage de la théorie à la pratique ainsi que l'établissement d'un lien entre le superviseur et le stagiaire (Villeneuve, 1994). La reconduite des stages avec le même milieu permet d'établir des collaborations qui offrent une stabilité et renforcent l'avancement de l'accompagnement et de l'encadrement.

Dans deux autres unités de formation, les stages sont plutôt répartis sur deux années de formation au baccalauréat. Pour une université, les activités centrées sur des situations réelles d'intervention débutent dès la première année et permettent d'intégrer les fondements de quatre domaines d'intervention psychoéducative : le développement humain, l'évaluation, l'intervention psychoéducative et l'approche scientifique. Les activités sont divisées en moments d'apprentissage centrés sur des groupes d'âges variant de 0-3 ans à 12-18 ans. Enfin, quatre programmes ont déjà offert, offrent ou offriront la possibilité aux étudiants de réaliser des stages ou des activités de formation pratique dans des cliniques universitaires.

Au cours des années 1970, on assiste à une diversification des milieux de stage, ceux-ci n'étant plus exclusivement réalisés en internats de réadaptation, mais aussi dans d'autres milieux comme les écoles et les hôpitaux (Dionne, 2020). Aujourd'hui, les psychoéducateurs sont appelés à travailler dans des milieux d'intervention variés (OPPQ, 2017), contribuant à former des professionnels

qualifiés et polyvalents. Les stages du baccalauréat se déroulent surtout dans les Centre de services scolaire, dans les établissements du réseau public de santé et de services sociaux et dans les organismes communautaires.

L'exigence d'être exposée à diverses clientèles au cours de sa formation diffère d'une université à l'autre. Des répondants jugent qu'il faudrait exiger que l'étudiant ait intégré minimalement deux milieux dans l'ensemble de ses stages. Dans une unité ayant deux stages au baccalauréat, l'étudiant doit les réaliser dans des milieux différents dont au moins un ayant une mission de réadaptation.

Selon l'OPPQ (2018a), il demeure des obstacles organisationnels dans l'opérationnalisation de cette notion de « diversité », notamment au regard de la disponibilité des places en stage. Afin de pallier cette difficulté de diversifier les milieux de stage, la majorité des programmes favorisent des groupes de supervision de stage hétérogènes, ce qui permet aux stagiaires d'être exposés à différentes réalités. Dans la plupart des cas, le jumelage entre le milieu de stage et le stagiaire est établi en tenant compte de l'intérêt des étudiants, des compétences à mobiliser et des possibilités d'accueil du milieu. Dans le milieu de pratique, les stagiaires du baccalauréat sont accompagnés par des psychoéducateurs ou par des professionnels possédant une formation connexe et une solide expérience de travail en intervention (OPPQ, 2015).

Les profils des étudiants en psychoéducation sont variés. Certains ont déjà effectué des stages dans un programme de formation collégiale technique, alors que d'autres possèdent des expériences de travail en intervention (OPPQ, 2015). Cependant, selon tous les répondants, plusieurs étudiants vivent leurs premières expériences d'intervention lors du stage de baccalauréat. Ainsi, avant le début des stages, des rencontres préparatoires (obligatoires ou non) sont offertes sous la forme de rencontres d'informations ou de formations spécifiques (préparation de curriculum vitae, simulations d'entrevue, jeux de rôles, etc.). Dans une unité de formation, des ateliers préparatoires aux stages basés sur des pédagogies actives aident les étudiants à valider leur choix professionnel, tout en les sensibilisant aux défis de la profession et aux attitudes et aux comportements professionnels à adopter en fonction des clientèles et des milieux.

Par ailleurs, les répondants d'une université ont souligné que les étudiants du baccalauréat sont invités à s'impliquer en tant que bénévole afin de développer des compétences en intervention auprès de personnes vulnérables. Un autre programme propose des formations *ad hoc* où sont abordés des enjeux éthiques ou déontologiques susceptibles d'être rencontrés en contexte de stage.

3.1.2 Les stages de la maitrise

En 1993, dans la perspective de l'intégration au système professionnel, les universités introduisaient des programmes de maîtrise avec stages. En 2000, le diplôme de maîtrise en psychoéducation avec stages devint le seul diplôme d'accès automatique à l'Ordre. Le stage de maîtrise offre ainsi une plus grande intensité d'implication et de réalisation sur les plans des savoirs pratiques et du savoir-être pour compléter les connaissances scientifiques acquises dans les cours théoriques (Dionne, 2020).

L'ensemble des programmes offre un stage de maîtrise de 12 à 15 crédits variant de 420 à 560 heures, habituellement offert en dernière année de maîtrise. Ces étudiants sont tous accompagnés par des professionnels membres de l'OPPQ, puisque ce stage vise à développer les compétences exigées pour l'admission à l'ordre professionnel. En particulier, un règlement de l'OPPQ permet à l'étudiant d'exercer des activités professionnelles réservées, à condition d'être supervisé dans le cadre d'activités d'apprentissage de 2e cycle. À cet égard, un cadre de collaboration entre l'Ordre et les universités, mis en place en 2018, prévoit des mécanismes de communication afin d'assurer que les superviseurs pédagogiques répondent aux conditions établies dans le règlement.

Tant à la maîtrise qu'au baccalauréat, les opérations professionnelles occupent une place importante dans le stage. Cependant, la plupart des programmes mettent davantage l'accent sur l'évaluation psychoéducative, le rôle-conseil et le développement de l'identité professionnelle. Le développement de la compétence d'évaluation est consolidé à la maîtrise. Par exemple, la production d'un rapport d'évaluation selon les normes de l'OPPQ, l'utilisation d'instruments de mesure et la communication d'un jugement clinique illustrent des actions attendues en évaluation par des finissants.

Les futurs diplômés doivent aussi savoir exercer un rôle-conseil auprès d'autres intervenants ou d'une organisation. Bien que cette compétence puisse demander une certaine assurance acquise par l'expérience, les activités de stage doivent initier les étudiants à ce type d'intervention (OPPQ, 2018a). Les répondants de deux programmes soulignent que le développement de la compétence du rôle-conseil se déploie selon un continuum allant de la collaboration interprofessionnelle aux fonctions du rôle conseil. De ce point de vue, dès le baccalauréat, l'étudiant expérimente le rôle-conseil en travaillant avec des partenaires et en adoptant des attitudes appropriées à la collaboration.

Enfin, au regard de l'identité, la formation à la maîtrise doit permettre aux futurs psychoéducateurs de développer une pratique autonome et de jouer leur rôle au sein d'équipes multidisciplinaires (Renou, 2014). Ainsi, le caractère professionnalisant de la formation place l'étudiant en situation d'apprendre à « devenir psychoéducateur », et c'est principalement dans le cadre des stages qu'il confronte son identité professionnelle et la mobilise (Van Nieuwenhoven et Van Mosnenck, 2014).

Les stages du 2e cycle se déroulent dans les mêmes milieux que ceux du baccalauréat. Ils peuvent également s'effectuer en clinique privée (OPPQ, 2018a) ou dans le propre milieu de travail de l'étudiant, à la suite d'ententes particulières distinguant les objectifs de stage et des responsabilités liées à l'emploi. Deux programmes ont aussi associé la description du stage final à une problématique choisie par l'étudiant (p. ex. : délinquance, déficience intellectuelle, troubles de santé mentale). Les groupes de supervisions, propres à la problématique ciblée, permettent aux stagiaires de poursuivre l'apprentissage d'un savoir professionnel spécialisé.

Dans la majorité des programmes, la mise en œuvre d'un projet précis fait aussi partie du stage de maîtrise. Les projets peuvent prendre la forme d'une analyse de besoins, du développement ou de l'évaluation d'un programme, d'une innovation ou d'un projet d'intervention, de l'application d'une approche d'intervention ou du développement d'un outil (grille d'analyse, outil professionnel, guide d'intervention, etc.). Ces activités d'apprentissage complexes concourent au développement des connaissances et des pratiques professionnelles en psychoéducation.

Enfin, l'Ordre émet régulièrement des informations relatives à l'exercice de la profession à ses membres. À cet égard, les stages devraient permettre de vérifier la mise en application des règles déontologiques et la tenue des dossiers dans les différents milieux. Par conséquent, la compétence des futurs psychoéducateurs est sanctionnée par la réussite du dernier stage de maîtrise qui, par le mécanisme de l'adhésion automatique à l'OPPQ, « joue le rôle d'examen final pour l'acquisition de la carte de compétences permettant l'exercice de la profession » (Renou, 2014, p. 129).

3.2 Les acteurs de la formation en stage

La formation en stage engage à la fois des acteurs des milieux de formation et de pratique dans l'accompagnement de stagiaires et leur rôle est primordial. Dans certains programmes, des professeurs agissent à titre de responsables de la formation pratique et ils collaborent avec les coordonnateurs ou les agents de stage afin de répondre aux besoins de formation et aux exigences de l'OPPQ. Les coordonnateurs et les agents de stage recrutent et collaborent avec les milieux de stage, soutiennent les étudiants dans leurs démarches et communiquent régulièrement des informations aux milieux afin qu'ils développent une vue d'ensemble des activités de formation pratique.

Les guides de stage précisent les rôles et les responsabilités des stagiaires. On souligne qu'il doit se familiariser avec les objectifs du stage, les attentes du programme et du milieu de stage et les modalités d'évaluation. Ainsi, le stagiaire, premier responsable de sa formation, doit planifier des moyens pour atteindre les objectifs du stage. Des unités ont aussi réalisé des guides pour soutenir l'accompagnement pédagogique des étudiants.

L'accompagnement du stage permettant un partage de points de vue sur les apprentissages de l'étudiant, les accompagnateurs et les superviseurs universitaires sont des acteurs clés (Desbiens et al., 2013) indispensables au développement de l'identité professionnelle des étudiants (Renou, 2014). En ce sens, on privilégie une approche de soutien, entendue au sens de Paul (2016), comme l'action, pour le formateur, de se joindre à l'étudiant, pour aller où il va, en même temps que lui et à son rythme.

Les superviseurs universitaires sont des professeurs ou des chargés de cours, membres de l'OPPQ, qui ont au moins 5 années de pratique. Selon les répondants et les documents recensés, on attend des superviseurs universitaires (chargés de cours) qu'ils possèdent une expérience d'encadrement ou de supervision d'étudiants, de bénévoles ou de personnel intervenant, qu'ils soient

en mesure d'analyser et de transmettre des connaissances relatives à la pratique professionnelle et qu'ils démontrent des habiletés interpersonnelles. La tâche type d'un superviseur comprend : l'animation de séminaires, des visites dans les milieux, le suivi des travaux et la co-évaluation et l'attribution de la note. En tant que représentant du milieu de formation, les superviseurs agissent à titre d'intermédiaire entre l'établissement d'enseignement et les formateurs du milieu, tout en facilitant la relation avec ces derniers et les stagiaires (Correa Molina et Gervais, 2008). Ils s'assurent que le milieu offre les conditions nécessaires à la réalisation des exigences expérientielles prévues au programme. Dans le cadre de la supervision, ils favorisent les liens théorie-pratique et encouragent le développement de l'identité professionnelle (Boutin et Camaraire, 2001). Dans la plupart des cas, les superviseurs universitaires sont responsables de l'évaluation finale des compétences des étudiants.

Les formateurs du milieu de pratique, que l'on nomme accompagnateurs ou tuteurs, sont des professionnels membres de l'OPPQ ou détenant une formation connexe et une solide expérience de travail. Ce sont des praticiens qui assurent la co-formation en collaboration avec le superviseur de stage (Leroux, 2019). En ce qui concerne les accompagnateurs, les répondants mentionnent que leur implication consiste à offrir un modèle aux gestes professionnels quotidiens et à rencontrer le stagiaire régulièrement, contribuant ainsi au développement de ses compétences, jouant un rôle central dans l'intégration du stagiaire (Boutin et Camaraire, 2001). Selon Mercier (2015), la présence de stagiaires en psychoéducation dans le milieu de pratique suscite l'intérêt du milieu pour la profession, lui offrant une visibilité accrue et permettant une reconnaissance de son apport particulier. Dans certains milieux, d'autres professionnels interviennent auprès des stagiaires et participent au développement des compétences du stagiaire.

Tableau 1. Rôles et responsabilités des formateurs

Rôles de l'accompagnateur : • Fournir une rétraction régulière sur son action quotidienne • Modeler les pratiques désirées • Aider le stagiaire à se responsabiliser par rapport à sa pratique professionnelle • Participer de façon continue à l'évaluation du stagiaire
Rôles des superviseurs : • Renseigner le stagiaire sur les attentes du programme de formation • Favoriser l'intégration des connaissances théoriques dans la pratique • Aider le stagiaire à se responsabiliser par rapport à ses travaux • S'assurer de la justesse et de l'équité de l'évaluation
Rôles partagés : • Favoriser le développement des compétences du stagiaire • Offrir une rétroaction qui témoigne des forces et des défis du stagiaire • Soutenir le développement de l'identité professionnelle du stagiaire en fonction du cheminement qui lui est propre et des objectifs de la formation

Les documents recensés précisent les rôles et les responsabilités des formateurs. Dans le tableau 1, on constate que, même si la rétroaction et le soutien sont communs aux deux types de formateurs, ces actions ne portent pas sur les

mêmes objets et n'ont pas les mêmes caractéristiques, celles de l'accompagnateur étant essentiellement contextualisées, celles du superviseur tenant compte d'autres éléments de la formation. L'accompagnateur, expert en intervention psychoéducative et ayant une compréhension approfondie des besoins de la clientèle, accompagne le stagiaire dans sa pratique, alors que le superviseur l'aide à faire des liens entre le contexte particulier de cette pratique et des questions plus larges. Selon Leroux (2019), l'accompagnateur aurait un rôle visant l'insertion et la socialisation du stagiaire dans le milieu de travail, alors que le superviseur serait davantage appelé à être un médiateur entre l'université et le milieu de pratique. Renou (2014) souligne également que la force de l'identité professionnelle acquise lors de la formation dépendra des conditions d'encadrement, de la qualité du rapport avec les formateurs et du niveau d'identification à la formation professionnelle. Cependant, selon l'OPPQ (2018a), le rôle et les responsabilités des acteurs en regard du développement de certaines compétences (tenue de dossiers) ou du développement de l'identité professionnelle n'est pas toujours clair, compte tenu des caractéristiques variables des accompagnateurs et des superviseurs sur le plan de la formation, de l'expérience et de l'appartenance à l'Ordre. Pour finir, la réciprocité entre acteurs de formation partenaires est souhaitée, notamment par l'appropriation conjointe des objectifs de formation et le partage d'outils et de méthodes d'accompagnement et d'encadrement.

3.3 La supervision en psychoéducation

Les premiers programmes dédiés aux éducateurs spécialisés[1] mettaient l'accent sur le développement du savoir-être, par le biais d'une thérapie individuelle axée sur la connaissance de soi. Aujourd'hui, dans tous les programmes, la supervision est la principale activité d'accompagnement et d'encadrement. Dans sa fonction pédagogique, la supervision favorise l'acquisition des savoirs en termes de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de valeurs (Bernard et Goodyear, 2018; Hovington et al., 2020). Dans sa fonction de soutien, elle appuie les stagiaires dans le développement des compétences et offre des rétroactions qui permettent une juste représentation de la profession. Étymologiquement, le terme supervision signifie « regarder au-dessus ». Le but est de favoriser le développement des compétences et des attitudes professionnelles en développant un esprit d'analyse et une méthode clinique, et en réfléchissant aux enjeux personnels qui influencent le savoir-être et les actions professionnelles.

Les modalités de supervision sont de groupe ou individuelles. La supervision de groupe (ou collective) est privilégiée par l'ensemble des répondants, surtout en groupes restreints hétérogènes (généralement de 4 à 10 personnes). Les rencontres, hebdomadaires ou aux deux semaines, varient entre 2 et 3 heures. Pour la majorité des programmes, la supervision collective constitue une période d'échanges visant le développement des compétences professionnelles, relationnelles et réflexives. La rencontre de supervision permet de découvrir d'autres points de vue, d'échanger des idées, des attitudes, des émotions (Barbès, 2001; Hovington et al., 2020). À cet égard, la supervision collective permet d'avoir accès à un grand nombre de situations et de susciter une dynamique intellectuelle constructive grâce aux interactions avec des collègues. Les guides de stage font ressortir l'importance

---

[1] Boscoville, Centre d'Orientation et Val du Lac.

pour l'étudiant de s'engager dans un processus de développement de compétences à travers une pratique réflexive.

Des supervisions individuelles sont également offertes par la majorité des programmes, leur fréquence variant en fonction des dispositifs pédagogiques ou des besoins des étudiants. Il s'agit de discussions de 30 minutes à plus d'une heure entre le superviseur et le stagiaire. Le superviseur offre une rétroaction constructive à l'étudiant et l'invite à réfléchir à ses actions après une mise à distance (Vanpee et al. 2010). En ce sens, c'est un processus de partage dans un contexte facilitant qui permet de commenter l'expérience vécue en stage et en supervision en mettant l'accent d'abord sur les éléments positifs, puis en attirant l'attention sur les points à améliorer (Hovington et al., 2020). Dans ce contexte, l'accompagnement du stagiaire est axé sur le plan cognitif et de la régulation des apprentissages, mais aussi sur le plan affectif et identitaire du savoir-faire et du savoir-être (Raucent et al., 2010). Les supervisions individuelles permettent une compréhension approfondie des situations vécues en stage et le développement de l'identité et du jugement professionnels.

3.4 Les modalités pédagogiques privilégiées

En psychoéducation, les dispositifs pédagogiques de supervision de stage varient d'un programme à l'autre, mais aussi en fonction du niveau de formation. Des modalités pédagogiques actives, telles que les discussions sur le vécu en stage et l'analyse de cas (ou méthode des cas), placent les stagiaires en situation authentique et en situation de confrontation avec leurs pairs, favorisant le transfert des apprentissages, les interactions et la réflexivité (Hovington et al., 2020; St-Pierre et al., 2014).

Plusieurs écrits soulignent l'importance des discussions lors des supervisions de groupe (Hovington et al., 2020; Myers Kiser, 2011). Selon les répondants, les discussions au baccalauréat portent surtout sur le vécu en stage. Les étudiants expriment leur conception personnelle et font face à des interprétations multiples d'une même situation (Brookfield et Preskill, 2016). En ce sens, les discussions sur le vécu en stage sont des occasions d'identifier des attitudes appropriées à la discipline et de soutenir le développement des compétences (Vanpee et al., 2010). De surcroit, les discussions facilitent un meilleur transfert des connaissances à de nouvelles situations tout en ayant un impact significatif sur l'expérience affective des étudiants (Hovington et al., 2020).

Dans le cadre de la supervision, différents thèmes relatifs à la pratique dont la relation de confiance ou le rôle d'autorité sont abordés afin de contribuer au développement personnel et professionnel du stagiaire. Dans certains programmes, les thèmes sont préétablis et les stagiaires doivent remplir une fiche préparatoire qui leur permet de cibler les thèmes à approfondir dans le cadre de la supervision. Selon plusieurs répondants, c'est une façon d'inciter les étudiants à se mobiliser pour tirer profit de la supervision. Les discussions qui ont lieu lors des supervisions au baccalauréat sont aussi des occasions pour les superviseurs d'apprécier les émotions des étudiants lors de leur passage à la pratique psychoéducative. Pour d'autres, il s'agit de répondre aux préoccupations et aux interrogations des étudiants.

Tant au baccalauréat qu'à la maîtrise, on retrouve aussi des activités de supervision centrées sur l'analyse de cas afin de permettre aux stagiaires de réfléchir à la qualité de leurs interventions et des attitudes manifestées en contexte d'intervention. L'analyse des cas consiste à amener le groupe de stagiaires à analyser, discuter et solutionner une situation problématique élaborée à partir d'un fait vécu tout en faisant des liens avec la théorie et en donnant du sens à l'apprentissage de la discipline (Ménard, 2014). C'est une occasion d'offrir un apprentissage contextualisé destiné à développer le sens critique et la capacité de jugement (Svinicki et McKeachie, 2014). Cette méthode s'applique bien en contexte de supervision de stage en psychoéducation, car le vécu raconté par les stagiaires illustre des situations qui peuvent être résolues de diverses façons ou qui font référence à des relations humaines complexes qui peuvent faire émerger des émotions et des attitudes affectives chez les stagiaires (Hovington et al., 2020). Ce sont des occasions de réfléchir à la qualité des interventions, aux attitudes adoptées et aux ressentis évoqués par les acteurs en présence (Vierset et al., 2015).

À cela s'ajoutent des activités comme la lecture de documents pertinents visant l'approfondissement théorique ou des pratiques. Dans certains cas, des apprentissages spécifiques ou des lectures dirigées sont prédéterminés en fonction de réalités auxquelles le stagiaire est confronté dans son milieu d'intervention. Dans un programme, les stagiaires du baccalauréat sont responsables de l'animation d'une lecture scientifique ou de la présentation d'un outil relié à leur milieu et à la pratique. Dans un autre programme, on utilise des enregistrements vidéo ou audio et les jeux de rôles lors des rencontres de supervision. Boutin et Camaraire (2001) reconnaissent que l'utilisation de la vidéo permet au stagiaire de s'autoévaluer et donne accès à des comportements observables utiles pour la rétroaction et l'évaluation des apprentissages.

À la maitrise, une approche d'accompagnement similaire à l'approche du co-développement professionnel est mise de l'avant par au moins trois unités de formation. Cette approche mise sur le groupe et sur les interactions entre les participants pour favoriser l'atteinte de l'objectif fondamental : améliorer la pratique professionnelle (Payette et Champagne, 2010). En effet, des répondants mentionnent que les étudiants ont déjà l'expérience du stage au baccalauréat ou du milieu de travail. Ainsi, ils connaissent bien les compétences de la pratique, ils possèdent des savoirs pertinents pour l'ensemble du groupe et ils sont plus aptes à réfléchir à la portée de leurs interventions. Similaire à la méthode des cas, l'approche de co-développement professionnel permet aux stagiaires de présenter une problématique vécue en stage et de recueillir les perceptions et les interprétations de leurs collègues stagiaires. Ainsi, c'est à travers l'écoute de l'expérience des autres stagiaires et de l'entraide que l'étudiant réalise des apprentissages qui lui seront bénéfiques pour sa propre pratique (Hoffner-Lesure et al., 2011).

Par ailleurs, certaines universités mettent l'accent sur des activités qui permettront à l'étudiant de s'initier à l'exercice du rôle-conseil, d'autres sur une contribution innovante du stagiaire à son milieu d'accueil. En particulier, une université propose un *Séminaire de stage en psychoéducation* simultanément au stage, qui permet aux étudiants de développer certaines compétences clés liées au rôle-conseil (Hamel et Carpentier, 2016). Les stagiaires accompagnent et donnent

du soutien à des intervenants ou à des équipes du milieu de stage aux prises avec un problème qui exige qu'une démarche rigoureuse soit entreprise pour y faire face (Hamel et Carpentier, 2016).

3.5 Les modalités d'évaluation privilégiées

Un modèle de supervision tripartite partage les responsabilités de l'encadrement du stage (OPPQ, 2018a). La triade est le terme consacré pour désigner les membres de cette équipe (Boutet et Rousseau, 2002). Cette stratégie d'encadrement regroupe le superviseur de stage, l'accompagnateur du milieu et le stagiaire et constitue un apport complémentaire dans la formation des stagiaires (Boutet et Rousseau, 2002; Ménard et Gosselin, 2015). Des rencontres tripartites sont prévues dans la majorité des programmes. Elles ont lieu au début, à l'évaluation formative de mi-parcours et à la fin du stage pour l'évaluation sommative.

Les évaluations formatives ou sommatives prennent la forme de rencontres dans le milieu de stage entre l'étudiant et son superviseur. D'un côté, les évaluations formatives sont des rencontres de rétroactions consacrées au soutien à l'apprentissage en priorisant une réflexion sur l'action (Ménard et Gosselin, 2015). De l'autre, les rencontres d'évaluations sommatives, souvent guidées par une grille d'évaluation, jugent des compétences liées au savoir, au savoir être et au savoir-faire de l'étudiant. Les formateurs discutent alors avec l'étudiant de ses expériences d'apprentissage et de son niveau d'atteinte des objectifs. Lorsque les étudiants présentent des difficultés, le superviseur se déplace plus de trois fois dans le milieu.

Toutes les universités appuient leur évaluation du stage de l'étudiant sur trois types de preuves : les compétences manifestées sur le terrain, les travaux écrits et la participation aux rencontres de supervision. Au baccalauréat, dans toutes les universités, des travaux de réflexion personnelle comme la tenue d'un journal de bord ou d'un portfolio ou la rédaction d'un bilan font partie des travaux de stage. À la maitrise, les travaux diffèrent selon le contenu du stage. Toutes les universités disposent de grilles d'évaluation avec critères. Cependant, la pondération des différents volets du stage varie de l'une à l'autre. De plus, il n'est pas exigé dans toutes les universités que l'étudiant obtienne la note de passage dans tous les volets évalués pour réussir le stage (OPPQ, 2018a).

4 Les enjeux et les défis des stages et des supervisions

Dès les années 1950, Gendreau se préoccupait déjà de protéger la place des stages dans la formation (Dionne, 2020; Grégoire, 2012) et, selon les répondants, plusieurs défis et enjeux sont encore bien présents dans la formation pratique en psychoéducation.

4.1 L'accès aux ressources et aux milieux de stage

Les répondants témoignent d'une belle collaboration avec les milieux qui accueillent les stagiaires et dans certains programmes, des ententes étant établies depuis plusieurs années facilitent les placements. Cependant, des défis liés aux contraintes inhérentes à l'organisation des stages sont toujours bien présents (p.

ex. : diversité des réalités des milieux et ressources restreintes). En effet, de plus en plus d'étudiants sont formés en psychoéducation sur dix campus (Dionne, 2020). La difficulté de recruter des milieux de stage fait en sorte que depuis les débuts de la formation, certains étudiants sont placés dans des milieux où ils doivent définir leur champ d'intervention avec l'aide de professionnels issus de d'autres disciplines (Dionne, 2020).

Tous les répondants soulignent des difficultés liées à la recherche de milieux de stage et au recrutement d'accompagnateurs de stage, surtout au baccalauréat. Les équipes de coordination des stages mobilisent beaucoup d'énergie lors du placement des étudiants afin de s'assurer de l'adéquation entre les possibilités offertes par le milieu de pratique et les objectifs du stage. Or, l'expérience du placement et de la supervision des stagiaires montre que les milieux d'accueil présentent des profils très différents en termes de clientèles et de ressources, offrant ainsi des conditions d'apprentissage de la profession très diversifiées. Cette disparité dans les conditions de formation offertes aux stagiaires est également mise en évidence par le fait que le stage supervisé met en présence plusieurs acteurs ayant chacun des conceptions de la profession et de la formation plus ou moins convergentes (Desbiens et al., 2013).

4.2 L'accompagnement dans le milieu de stage

Les répondants se montrent satisfaits des collaborations qui existent entre les milieux de pratique et le programme. Des responsables soulignent que des collaborations de qualité sont maintenues pendant plusieurs années avec les milieux et les accompagnateurs. Cependant, on relève quelques préoccupations quant à la qualité et quant à la reconnaissance de l'accompagnement offert par les accompagnateurs. Comme le souligne Villeneuve (1994), un intervenant - même excellent -, ne fait pas nécessairement un bon formateur et pour remplir adéquatement son rôle et assumer ses responsabilités, l'accompagnateur a besoin de temps et d'espace.

Selon un répondant, l'accompagnement d'un stagiaire est une tâche exigeante qui demande beaucoup de temps et il est parfois difficile de recruter des formateurs, la tâche de supervision étant peu reconnue des employeurs. Pour un autre, pour développer leurs compétences, les stagiaires ont besoin d'observer des modèles compétents, de recevoir des rétroactions et surtout, de « faire avec » des professionnels les diverses opérations de planification, d'intervention et d'évaluation continue. Ces occasions de co-intervention favorisent une meilleure appropriation de leur rôle et le développement de l'identité professionnelle. Or, certains stagiaires n'ont pas toujours accès à l'accompagnement souhaité ou ajusté à leur potentiel.

En outre, l'OPPQ (2015b) a mis en lumière certaines préoccupations des membres au sujet de la formation pratique de leurs futurs collègues. Observant que des stagiaires sont accompagnés par des intervenants non-psychoéducateurs, ils craignent une dilution de l'identité professionnelle. Enfin, bien que la plupart des unités offre des activités de formation ou de reconnaissance aux accompagnateurs du milieu, on souligne l'importance de reconnaitre et de soutenir la tâche des accompagnateurs davantage.

4.3 La supervision en milieu universitaire

Les répondants se montrent satisfaits du travail des équipes de superviseurs universitaires. Elles sont composées de psychoéducateurs d'expérience et de plus jeunes psychoéducateurs détenteurs d'une maîtrise en psychoéducation. Plusieurs répondants soulignent que les superviseurs/ chargés de cours sont des professionnels chevronnés qui apprécient ce rôle et demeurent en poste plusieurs années. D'ailleurs, un répondant souligne l'importance de développer des mécanismes de partage d'expertise entre les superviseurs d'expérience et les superviseurs de la relève.

On mentionne également qu'il importe d'instaurer un climat bienveillant au sein du groupe de supervision afin de favoriser un partage des expériences et des défis rencontrés en stage. Or, la dernière année a été marquée par une supervision réalisée essentiellement à distance, en raison de la pandémie. Il a été plus difficile de créer un climat d'échanges et de partage lors des rencontres virtuelles et de répondre au besoin de soutien des stagiaires (Hovington et Dubeau, 2021). Dans un autre ordre d'idées, des répondants soulignent un manque de disponibilité de certains superviseurs qui combinent emploi à temps plein et charge de supervision à l'université.

4.4 L'évaluation des stagiaires

Les stages et leurs supervisions sont des moments généralement appréciés par les étudiants. Or, selon deux répondants, certains stagiaires éprouvent de la difficulté à s'approprier leur démarche d'apprentissage et à partager leurs préoccupations lors des supervisions (autant à la maitrise qu'au baccalauréat) par crainte d'être vulnérables au moment de l'évaluation. L'évaluation est une source de stress pour certains stagiaires, surtout au baccalauréat où l'enjeu du passage à la maîtrise est bien présent.

De plus, bien que le modèle d'encadrement actuel qui partage les responsabilités de l'encadrement du stage entre un accompagnateur et un superviseur permet une complémentarité des points de vue sur les apprentissages de l'étudiant, les objectifs ne sont pas toujours perçus de la même manière par l'accompagnateur, le superviseur et le stagiaire. Ces défis font émerger des tensions et des dilemmes aux formateurs qui accompagnent et évaluent les compétences professionnelles du stagiaire (Leroux, 2019).

En effet, deux rôles composent la fonction de supervision : accompagner et évaluer (Bujold, 2002). Ces rôles peuvent paraître contradictoires, supposant que le superviseur assume deux postures différentes (Spallanzani et al. 2017) : une posture de guide et une posture qui mène à porter un jugement évaluatif sur l'acquisition des compétences. Ainsi, l'accompagnement dans le cadre des stages est généralement tributaire de deux apports imparfaits. D'une part, les superviseurs du milieu de pratique offrent un accompagnement direct à l'étudiant, mais ils connaissent parfois peu le programme ou l'environnement ne favorise pas tous les apprentissages attendus. D'autre part, la supervision universitaire est caractérisée par un encadrement indirect, composé majoritairement de supervisions en petits

groupes de stagiaires provenant de milieux hétérogènes. N'étant pas présents dans les milieux de stage, les superviseurs universitaires offrent une rétroaction à partir du récit fait par le stagiaire lui-même ou le formateur terrain. En ce sens, les répondants consultés soulèvent des difficultés liées à la posture d'évaluateur du superviseur universitaire.

Dans le même ordre d'idées, certains répondants soulignent que les critères d'évaluation font parfois l'objet de désaccord entre le stagiaire, le superviseur et l'accompagnateur. Ce constat rejoint l'étude de Moreau et Villeneuve (2006) qui mettait en lumière le fait que le superviseur craint que l'objectivité de l'accompagnateur soit altérée par la relation de proximité ou le manque de recul qu'amène la quotidienneté du stage. Les superviseurs doivent aussi se préoccuper de l'impartialité. Il peut y avoir des variabilités entre les évaluations des formateurs (qui peuvent être plus ou moins sévères) et celles-ci suscitent des incompréhensions chez les stagiaires. Comme le souligne Ménard et Gosselin (2015), ce qui peut paraître prioritaire ou inacceptable à un formateur peut relever de son propre système de valeurs et altérer son jugement. En revanche, les consultations avec le milieu de pratique constituent une force du milieu universitaire pour les répondants et une large place doit être faite aux commentaires et aux observations des accompagnateurs dans les échanges avec le superviseur.

4.5 Les étudiants à besoins particuliers

Les établissements d'enseignement universitaires observent un accroissement de la population étudiante en situation de handicap (Leroux, 2019), une réalité également présente dans les programmes en psychoéducation. Ainsi, les formateurs doivent composer avec des défis inhérents au soutien de stagiaires en situation de handicap. Une approche inclusive est alors privilégiée et des accommodements sont offerts par les unités de formation (OPPQ, 2015a) afin d'assurer aux étudiants la possibilité de démontrer l'atteinte des exigences et des objectifs relatifs aux stages sans être désavantagés par leur situation de handicap (Leroux, 2019). Dans les programmes en psychoéducation, les étudiants sont accompagnés de façon spécifique par l'équipe des stages et les choix de milieu sont faits en tenant compte de leur réalité. Selon un répondant, une approche préventive permet de réfléchir à des plans d'action ou à des mesures d'accommodements entendues comme des moyens différents d'atteindre le but recherché, mais sans compromettre l'atteinte des exigences (Philion et al., 2016), ces mesures comportent évidemment des défis supplémentaires et nécessitent une étroite collaboration entre les différents groupes d'acteurs (Leroux, 2019).

5 Recommandations et pistes de recherche

Le défi de maintenir une place importante pour la formation pratique et son encadrement dans les programmes en psychoéducation est encore bien présent (Dionne, 2020). Afin d'atténuer les difficultés inhérentes au recrutement de milieux et d'accompagnateurs, plusieurs unités ont développé des ententes avec les milieux afin d'assurer une meilleure qualité de la formation. Les milieux agissent à titre de partenaires et en ce sens les relations doivent être envisagées sous l'angle de

la réciprocité et de la reconnaissance des compétences respectives (Moreau et Villeneuve, 2007).

Or, selon Dionne (2020), les responsables de programmes doivent continuer de convaincre les autorités administratives de leur université de la nécessité de maintenir et même de bonifier le financement accordé aux activités de stage. De plus, bien que l'Ordre reconnaisse la fonction de supervision en termes de formation continue pour les accompagnateurs de stage, il importe de distinguer davantage la fonction de supervision de la tâche quotidienne des accompagnateurs de stage et de lui accorder une plus grande reconnaissance. En outre, les universités devraient continuer à offrir diverses d'activités de reconnaissance de l'investissement des accompagnateurs dans la formation pratique des étudiants (Moreau et Villeneuve, 2007).

La qualité de l'encadrement des stages doit aussi faire partie des priorités pour les unités de formation. En effet, les processus d'accompagnement nécessitent une mise à jour régulière des façons de faire auprès des stagiaires (Moreau et Villeneuve, 2007). D'ailleurs, l'importance du soutien à la formation des superviseurs et des accompagnateurs est soulignée par bon nombre d'auteurs, afin de rendre plus efficace le fonctionnement en triade ou de promouvoir une démarche réflexive chez les stagiaires (Moreau et Villeneuve, 2007; Paradis, 2016). En contexte de supervision universitaire, des rencontres d'échanges avec les responsables de la formation pratique assurent une certaine uniformité des pratiques pédagogiques, tout en respectant la liberté pédagogique des superviseurs.

Puisque les échanges de bonnes pratiques entre les superviseurs se font surtout de façon informelle, on suggère de mettre en place une forme de mentorat afin d'assurer le transfert de connaissances des superviseurs plus expérimentés vers la relève. À cet égard, des initiatives de partage de bonnes pratiques entre les milieux, les professeurs, les superviseurs et les accompagnateurs prenant la forme de journées de reconnaissance et de formations spécifiques aux formateurs sont encouragées. Ce partage d'expériences entre formateurs est indispensable, car il permet d'améliorer la qualité de l'interventions auprès des stagiaires et de s'enrichir au contact de leurs collègues (Boutin et Camaraire, 2001).

En ce sens, plusieurs répondants suggèrent de mettre en œuvre des groupes d'échanges pour les superviseurs et les accompagnateurs. D'ailleurs, les groupes de codéveloppement ou des communautés de pratique peuvent s'avérer particulièrement pertinents pour aider les accompagnateurs de stagiaires à améliorer leurs pratiques d'accompagnement (Vandercleyen, 2019). D'autres répondants suggèrent d'offrir des formations visant à approfondir les compétences pédagogiques des formateurs et de créer une plateforme commune à toutes les universités permettant le transfert d'outils qui favorisent la qualité pédagogique des stages en psychoéducation. En effet, on souligne que les attentes à l'égard des accompagnateurs et des superviseurs sont nombreuses (Portelance et al., 2008) et que l'accompagnement de stagiaires nécessite la mobilisation de compétences suffisamment spécifiques pour en faire un objet d'enseignement (Paradis, 2016). En particulier, des compétences en matière d'accompagnement, d'observation, d'évaluation des stagiaires et des compétences relatives à la réflexion et aux

relations interpersonnelles sont attendues des formateurs. Par conséquent, différentes modalités de formation continue telles que des échanges d'outils et de techniques entre collègues, l'observation et l'analyse de pratiques réelles des formateurs et des ateliers de formation peuvent contribuer à la formation d'un praticien réflexif et favoriser une réelle complémentarité entre les formateurs. Qui plus est, afin de soutenir le développement des compétences des superviseurs, il est recommandé de faciliter l'accès des formateurs aux formations à la supervision, d'élaborer et de diffuser des fiches pédagogiques s'adressant aux superviseurs et de donner accès aux formateurs à des ouvrages ou à des articles portant sur la supervision de stages. Enfin, afin de valoriser les bonnes pratiques en supervision, il serait pertinent de promouvoir les pratiques de supervision qui favorisent le développement des compétences et qui sont appréciées par les stagiaires.

Les accompagnateurs collaborent à l'évaluation des stagiaires et les superviseurs reconnaissent leur contribution. Afin d'optimiser l'objectivité ou l'impartialité de l'encadrement et des évaluations, des mécanismes de communication et de concertation devraient être mis en place afin de mieux répondre aux défis rencontrés lors de l'encadrement des stagiaires. Moreau et Villeneuve (2007) recommandent des activités de formation conjointes pour développer une collaboration plus étroite des superviseurs et des accompagnateurs pour l'encadrement des stages.

On l'a vu, la supervision de stagiaires en psychoéducation est souvent caractérisée par un encadrement indirect du superviseur universitaire. Selon une étude récente réalisée auprès de stagiaires en psychoéducation, l'observation directe ou la réalisation de projets de groupe en présence du superviseur dans les milieux d'intervention permet au superviseur d'adopter un rôle d'observateur et de guide et de contribuer au transfert des apprentissages (Hovington et al., 2020). Cette façon de procéder permet aux superviseurs universitaires d'offrir un soutien à l'apprentissage par l'évaluation formative en priorisant une réflexion sur la pratique (Ménard et Gosselin, 2015). D'ailleurs, le transfert des apprentissages est facilité par un accompagnement offert par le superviseur sous la forme d'un compagnonnage cognitif (Frenay et Bédard, 2004) qui permet d'observer et de guider le stagiaire dans des situations professionnelles.

Les activités de formation pratique constituent un puissant levier de développement professionnel pour les futurs diplômés (Spallanzanni et al., 2017). Les programmes doivent continuellement chercher à mieux préparer les étudiants pour qu'ils puissent être habilités à réaliser des évaluations psychoéducatives, à intervenir en contexte de vécu partagé et à exercer un rôle-conseil (Dionne, 2020; Renou, 2014). Bien que les activités de formation pratique des programmes contribuent au développement de ces compétences, une étude portant sur les besoins de formation continue montre qu'après la formation universitaire, il y aurait un besoin de poursuite de formation quant aux compétences reliées à la démarche d'évaluation et au rôle-conseil (Tourigny et al., 2016). De plus, les attentes à l'égard des diplômés se multiplient notamment en ce qui a trait aux exigences du projet de loi 21 modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines, des normes de

pratique de l'ordre et des évaluations de cas complexes plus nombreux. De ce fait, comme c'est le cas des supervisions de la maîtrise, l'approche de codéveloppement aurait avantage à être offerte aux jeunes diplômés afin de leur permettre de mieux répondre à l'évolution de la pratique et de partager une vision commune de l'intervention et de l'adaptation (Poulin, 2015). Des collaborations entre l'Ordre et les programmes de formation pourraient être envisagées afin de concevoir des formations complémentaires fréquemment requises en début de parcours.

Enfin, si plusieurs recherches en éducation, en travail social et en sciences de la santé s'intéressent à la qualité de la formation pratique, c'est encore trop peu le cas en psychoéducation. En deux décennies, seules des recherches ont été menées sur le rôle des accompagnateurs au baccalauréat en psychoéducation (Moreau et Villeneuve, 2006, 2007) et sur les pédagogies qui favorisent le savoir-être en stage (Hovington et al., 2020). Des recherches centrées sur la fonction de supervision assumée par le superviseur universitaire et sur l'apport des stages sur le développement des compétences et de l'identité professionnelle des étudiants contribueraient à l'avancement des connaissances sur la formation en psychoéducation. On pourrait aussi étudier, à titre d'exemples, la contribution et les fonctions exercées par les différents formateurs et la perception des stagiaires quant à l'apport du stage et de la supervision dans leur formation. Dans cette même optique, il serait pertinent de documenter davantage l'expertise des différents acteurs du stage quant aux exigences de ce volet de la formation en psychoéducation (besoins et attentes) et d'analyser l'appréciation des milieux de stage au sujet de leurs expériences dans l'accueil des stagiaires.

Conclusion

Cet article visait à brosser un portrait des stages et de leur supervision en psychoéducation afin de mettre en lumière les principes communs et les pratiques privilégiées dans le cadre des activités de stage. Il convient de souligner qu'il s'agit d'une illustration des aspects du stage et de leur supervision à un moment précis - l'année universitaire 2020-2021 -, et que quatre unités de formation sur les six ont choisi de participer. Néanmoins, il s'agit là d'une étape essentielle permettant de produire un état de la question jusqu'à maintenant non disponible.

L'accompagnement des étudiants dans la formation pratique nécessite un investissement important qui sollicite de nombreux acteurs. De l'analyse se dégage un portrait de stages conçus comme l'intersection entre des expériences accompagnées de formation, un accompagnement assuré par plusieurs membres incluant des professionnels et des psychoéducateurs d'expérience, des collègues stagiaires, ainsi que des formateurs universitaires. Les résultats rapportés illustrent des principes, des pratiques et des préoccupations communes et sont basés sur des échanges avec des responsables de la formation pratique de quatre universités, une analyse de documents de stage et de l'OPPQ et une recension d'écrits relatifs aux stages. Il en ressort que la participation concertée des milieux universitaires et des milieux de pratique qui accueillent les stagiaires devrait favoriser, pour les étudiants, des conditions optimales qui contribuent à la qualité de la formation pratique en psychoéducation. En définitive, on peut avancer que le stage en

psychoéducation représente un moment charnière de la formation pratique et de la construction identitaire des futurs professionnels. En ce sens, cet article milite pour davantage de recherches sur le sujet.

Références

Barbès, P. (2001). *Je mène ma supervision : manuel pour la supervision de stage*. Éditions Saint-Martin.

Bélisle, M. (2015). Planifier l'évaluation des compétences : une approche globale et collective. Dans J.L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 157-195). Chenelière Éducation.

Bernard, J.M. et Goodyear, R.K. (2018). *Fundamentals of clinical supervision. Pearson*.

Boutet., M. et Rousseau, N. (2002) (dir.) *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages.* Presses de l'université du Québec.

Boutin, G. et Camaraire, L. (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire…guide pratique à l'usage de l'enseignant-formateur*. Éditions Nouvelles.

Brookfield, S.D. et Preskill, S. (2016). *The discussion book. 50 great ways to get people talking.* Jossey-Bass.

Bujold, N. (2002). La supervision pédagogique : vue d'ensemble. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. (p. 9-22). Presses de l'université du Québec.

Correa Molina, E. et Gervais, C. (2008). *Stages en formation à l'enseignement : Pratiques et perspectives théoriques*. Presses de l'Université du Québec.

Desbiens, J-F., Spallanzani, C. et Borges, N. (2013). *Quand le stage en enseignement déraille; regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée.* Presses de l'Université du Québec.

Desbiens, J-F. et Spallanzani, C. (2012). Évaluer : à la recherche d'un regard équilibré sur le développement du stagiaire. Dans J.-F. Desbiens. C. Spallanzani et C. Borges (dir.), *J'ai mal à mon stage : problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement* (p. 29-32). Presses de l'Université du Québec.

Dionne, J. (2020). Former des éducateurs compétents : un défi toujours actuel. Dans C. Maïano, S. Coutu, A. Aimé et V. Lafantaisie (dir.) *L'ABC de la psychoéducation* (p. 31-56). Presses de l'Université du Québec.

Dionne, J. (1991). La supervision centrée sur les opérations professionnelles : un outil de gestion de la qualité des intervenants. *Revue canadienne de psycho-éducation, 20*(2), 109-122

Frenay, M. et Bédard, D. (2004). Des dispositifs de formation universitaire s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction des connaissances et leur transfert. Dans A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages* (p. 239-267). Les Presses de l'Université Laval.

Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative.* Béliveau éditeur.

Grégoire, J. (2012). À propos de la psychoéducation, un bref aperçu historique. *Revue de psychoéducation, 41*(2), 121-136.

Hamel, S. et Carpentier, J. (2016). Former au rôle-conseil en milieu universitaire : un exemple. Dans M. Caouette (dir.), *Le psychoéducateur et l'exercice du rôle-conseil. Conception et pratiques.* (p. 145-166). Béliveau éditeur.

Hoffner-Lesure, A., Delaunay, D. et Payette, A. (2011). *Le codéveloppement professionnel et managérial*. EMS.

Hovington, S. et Dubeau, D. (2021). Perceptions des stagiaires et des superviseurs à propos de l'intervention à distance en stage. *La pratique en mouvement 21*, 27-29.

Hovington, S., Dufour, S. et Bédard, D. (2020). Former au savoir-être en psychoéducation : récit critique de la mise à l'essai d'une innovation pédagogique en stage. *Revue de psychoéducation, 49*(2), 305-320.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Larousse.

Leroux, J. L. (2019). Les multiples facettes du travail des formateurs de stagiaires : quels enjeux et quels défis? *Phronesis, 8*(1-2), 111–126. https://doi.org/10.7202/1066588ar

Ménard, L. (2014). La méthode des cas. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur.* (p. 109-130). AQPC. Chenelière Éducation.

Ménard, L. et Gosselin, R. (2015). Évaluer sur le terrain et dans l'action : de nombreux défis. Dans J.L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 577-625). Chenelière Éducation.

Mercier. A. (2015). L'accompagnement des stagiaires, un investissement qui en vaut la peine? *En pratique, 9*, 18-19

Moreau, J. et Villeneuve, L. (2007). *Analyse des pratiques de tutorat et de supervision de stage au baccalauréat en psychoéducation.* [Rapport de recherche].

Moreau, J. et Villeneuve, L. (2006). Analyse des rôles du tuteur de stage auprès des stagiaires en psychoéducation de trois universités québécoises. Dans M. Frenay, B. Raucent et P. Wouters (dir.), *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur. Les pédagogies actives : enjeux et conditions* (p. 777-788). Presses universitaires de Louvain.

Myers Kiser P. (2011). *The human services internship. Getting the most from your experience*. Cengage Learning.

OPPQ. (2018a.). Bilan de la rencontre d'échange sur les stages. [Document inédit]. Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec.

OPPQ. (2018b.). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec*. Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec.

OPPQ. (2017). Jeunes psychoéducateurs, réalités et défis. *La pratique en mouvement.14*

OPPQ. (2015a). Grille comparative des universités. [Document inédit]. Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec.

OPPQ. (2015b). *Actes des états généraux de la psychoéducation.* Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec.

OPPQ. (2003). *Le profil des compétences générales des psychoéducateurs*. Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec.

Paradis, S. (2016). La supervision de stagiaires : comment mieux soutenir les professeurs-superviseurs. *Pédagogie Collégiale, 30*(1), 30-35

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques.* De Boeck supérieur.

Payette, A. et Champagne, M. (2010). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.

Philion, R., Bourassa, M., Lanaris, C. et Pautel, C. (2016). *Guide de référence sur les mesures d'accompagnement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire.* https://www.aide.ulaval.ca/wp-content/uploads/2016/02/Guide_Accommodements-_PHILION.pdf

Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires.* Cadre de référence, Rapport de recherche présenté à la table MÉLS- Universités, Québec.

Poulin, M-H. (2015). Briser l'isolement professionnel par le codéveloppement professionnel. *La pratique en mouvement, 9*, 14-16

Raucent, B., Verzat, C. et Villeneuve, L. (2010). *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelles mises en œuvre?* De Boeck.

Renou, M. (2005). *Psychoéducation-une conception, une méthode*. Sciences et culture

Renou, M. (2014). *L'identité professionnelle des psychoéducateurs, une analyse, une conception, une histoire*. Béliveau éditeur.

Spallanzani, C., Vandercleyen, F., Beaudoin, S. et Desbiens, J. (2017). Encadrement offert par des superviseurs universitaires en formation à l'enseignement : le point de vue de stagiaires finissants en EPS. *Revue canadienne de l'éducation, 40* (2), 1-30.

St-Pierre, L., Bédard, D. et Lefebvre, N. (2014). Une grille d'analyse de ses interventions en classe. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 35- 52). AQPC. Chenelière Éducation.

Svinicki, M. et McKeachie, W. J. (2014). *McKeachie's teaching tips* (14e éd.). Wadsworth.

Tourigny, M., Trudel, D, Bergeron, M., Joly, J., Verville, R. et Lemieux, S. (2016). Besoins de formation continue des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec et besoins spécifiques des diplômés récents. *Revue de psychoéducation, 45*(2), 245-269.

Vandercleyen, F. (2019). Le groupe de codéveloppement professionnel comme approche de formation continue. Définitions, principes et fonctionnement. Dans F. Vandercleyen, M. L'Hostie et M-J Dumoulin (dir.). *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires* (p.13-30). Presses de l'Université du Québec.

Van Nieuwenhoven, C. et Van Mosnenck, S. (2014). L'identificatioon des besoins d'accompagnement des étudiants du préscolaire en vue d'améliorer leur insertion professionnelle. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais, comment?* (p. 35-54). Presses de l'Université du Québec.

Vanpee, D., Frenay, M., Godin, V. et Bédard, D. (2010). Ce que la perspective de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques peut apporter pour optimaliser la qualité pédagogique des stages d'externat. *Pédagogie Médicale, 4*, 253-266.

Vierset, V., Frenay, M., Bedard, D., et Giet, D. (2015). De la nécessaire articulation entre une formation théorique et une formation pratique. Présentation d'un dispositif pédagogique réflexif en contexte de stages cliniques. *Pédagogie médicale, 16*(4), 233-249.

Villeneuve, L. et Moreau, J. (2010). Former des superviseurs et des maîtres de stage. Dans B. Raucent, C. Versat et L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelles mises en œuvre?* (p. 443-470). Éditions de Boeck Université.

Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Éditions Saint-Martin.

Viollet, P. (2011). *Modèles pédagogiques pour développer la compétence. Manuel pratique à l'usage des formateurs.* De Boeck.