

Université du Québec en Outaouais

Étude exploratoire portant sur la perception qu'ont les stagiaires de leur rôle dans l'élaboration
de la relation de supervision en travail social

Mémoire

Département de travail social

Mémoire en vue de l'obtention du grade de maîtrise en travail social

Septembre 2024

Geneviève Karsenty

Université du Québec en Outaouais
Département de travail social

Ce mémoire intitulé

**Étude exploratoire portant sur la perception qu'ont les stagiaires de leur rôle dans
l'élaboration de la relation de supervision en travail social**

Présenté par

Geneviève Karsenty

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Josée Grenier (direction de recherche)

Université du Québec en Outaouais

Sylvie Thibault (évaluation interne)

Université du Québec en Outaouais

Nathalie Sasseville (évaluation externe)

Université du Québec à Chicoutimi

Université du Québec en Outaouais

Résumé

La relation de supervision constitue un élément clé dans la formation pratique des stagiaires en travail social (Gusew et Côté, 2017). Par le biais des différentes fonctions de supervision exercées par les personnes qui supervisent, leur rôle dans la relation avec les stagiaires, en est un d'importance. Le but des stagiaires est de réussir leur stage et d'être préparés pour la suite de leur parcours. Leur rôle d'apprenant.e¹ demeure tout aussi important dans la relation de supervision, même si différent. Le but de cette recherche vise à explorer la perception des stagiaires quant à leur rôle dans la relation de supervision. Dans le cadre de cette recherche, basée sur l'expérience de 14 stagiaires en travail social, des entretiens semi-dirigés ont été réalisés. Une méthodologie qualitative avec une perspective interactionniste a été employée, et le cadre théorique prend appui sur le modèle de l'alliance de supervision tel que développé par Bordin (1983). Les résultats ont permis de situer le rôle des stagiaires dans une relation de supervision qui se transforme dans le temps et sur laquelle, le développement du soi professionnel prend en partie appui. Trois moments clés ont été identifiés pour illustrer le processus interactionnel au cœur de la relation impliquant une collaboration mutuelle : moment de la rencontre superviseur.e-supervisé.e, suivi d'une période de rapprochement et de distanciation. Au gré des interactions, un espace relationnel s'établit entre les stagiaires et leurs superviseur.es, et suggère la mise en place d'un espace intersubjectif où la confiance se développe et le soi professionnel se construit. Cette recherche discute de l'implication des résultats et préconise de favoriser une meilleure compréhension du processus de supervision particulièrement auprès des stagiaires.

¹ En guise de rédaction inclusive, divers procédés rédactionnels ont été utilisés en alternance, dont les doublets abrégés, les formulations neutres et les formulations épiciques (par exemple :étudiant.es, personne superviseure, stagiaire, il/elle).

Table des matières

Résumé.....	i
Liste des tableaux	iv
Liste des figures.....	v
Liste des abréviations, sigles et acronymes.....	vi
Remerciements.....	vii
Introduction.....	1
Chapitre 1 : problématique	3
Chapitre 2 : recension des écrits.....	5
2.1 Définitions de la supervision en travail social et signature pédagogique.....	5
2.2 Stage en travail social.....	6
2.3 Identité professionnelle.....	8
2.4 Rôle et fonctions de la supervision.....	8
2.5 Relation de supervision.....	10
2.6 Point de vue écosystémique.....	13
2.7 Relation de supervision et système interactionnel	14
2.8 Relation de pouvoir.....	15
2.9 Alliance de supervision	17
2.10 Supervision et développement des savoirs.....	20
2.11 Pertinence de la recherche.....	20
2.12 Question de recherche et objectifs de recherche.....	20
Chapitre 3 : cadre conceptuel et théorique.....	23
3.1 Modèle de Bordin.....	23
3.2 Perspective interactionniste.....	25
3.3 Concept de mutalité	26
3.4 Modèle de Bordin et perspective interactionniste.....	26
Chapitre 4 : méthodologie.....	28
4.1 Recherche qualitative	28
4.2 Échantillon.....	29
4.3 Critères de sélection.....	29
4.4 Collecte de données.....	31

4.5 Analyse.....	34
4.6 Considérations éthiques.....	36
Chapitre 5 : résultats.....	38
5.1 Profil des participant.es	38
5.2 Contexte de stage.....	40
5.3 Présentation des thèmes.....	41
5.4 Expérience liée à l'élaboration relationnelle.....	41
5.5 Expérience du lien émotionnel.....	49
5.6 Expérience interactionnelle.....	56
5.7 Identité professionnelle.....	65
Chapitre 6 : discussion.....	74
6.1 Transformation du lien entre les stagiaires et les personnes qui les supervisent.....	75
6.2 Période d'incertitudes durant le stage.....	75
6.3 Rôle des stagiaires dans la co-construction et le co-maintien de la relation de supervision.....	81
6.4 Lien de confiance et développement du soi professionnel.....	85
6.5 Période d'autonomie et distanciation professionnelle.....	88
6.6 En résumé.....	90
6.7 Limites et forces de cette recherche.....	89
Conclusion.....	94
Implication et portée des résultats.....	95
Références.....	98
Annexe A : annonce de recrutement.....	104
Annexe B : lettre d'information pour les participants.....	105
Annexe C : données sociodémographiques des participant.es et informations relatives au dernier stage... ..	107
Annexe D : grille d'entrevue	108
Annexe E : certificat d'approbation éthique.....	112
Annexe F : formulaire de consentement.....	119

Remerciements

Ce mémoire arrive au terme d'un long parcours parsemé de défis et je souhaite exprimer ma reconnaissance en remerciant les personnes qui ont contribué à cet accomplissement.

Je remercie ma directrice de recherche, Josée Grenier, pour son indéfectible soutien et sa confiance tout au long de la réalisation de ce mémoire. Ton accompagnement, ta patience et tes encouragements m'ont été d'une aide inestimable.

Je tiens à remercier le corps professoral et les membres du personnel du département de travail social de l'Université du Québec en Outaouais. Je remercie aussi mes collègues pour leurs encouragements et les équipes de coordination et de gestion dans mes différents milieux de travail pour leur compréhension et leur précieux soutien.

Enfin, je tiens à remercier les personnes qui ont participé à cette recherche pour leur précieux temps et leur générosité.

Liste des tableaux

Tableau 1 : caractéristiques des participant.es.....	32
Tableau 2 : répartition des participant.es en fonction des données sociodémographiques et du contexte de leur stage.....	39
Tableau 3 : principales qualités observées uniquement auprès des stagiaires, uniquement auprès des superviseur.es, auprès des deux à la fois.....	84

Liste des figures

Figure 1 : représentation visuelle du modèle de l'alliance de supervision du modèle de Bordin.	24
Figure 2 : arbre thématique.....	35
Figure 3 : moments clés des interactions entre les stagiaires et les superviseur.es durant le stage.....	76
Figure 4 : croisement des moments clés, des fonctions de la supervision et des composantes de l'alliance de supervision.....	77

Liste des abréviations, sigles et acronymes

OTSTCFQ	Ordre des travailleurs sociaux et thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec
ADD	Association des diplômés
UQO	Université du Québec en Outaouais
CLSC	Centre local de services communautaire

Introduction

L'expérience est à l'origine et à l'arrivée de toute connaissance

David Le Breton

La formation pratique en travail social signifie un moment important dans le parcours académique des étudiant.es. À la fin de leurs études universitaires en travail social, les étudiant.es veulent être suffisamment préparé.es pour intégrer le marché du travail (Bogo, 2010). Le stage en milieu pratique, donne l'opportunité pour les stagiaires de construire des ponts entre la théorie et la pratique, et de développer leur identité professionnelle. Les apprentissages et le développement professionnel qui se réalisent en stage sont soutenus par la supervision. Il s'agit de façon plus spécifique, de la relation de supervision dont Gusew et Côté (2017) précisent qu'elle doit reposer sur la confiance et le respect mutuel pour que les apprentissages se produisent. Or, la relation de supervision représente un aspect fondamental pour que la supervision soit efficace (Bernard et Goodyear, 2014). Si les personnes qui supervisent exercent un rôle important au sein de cette relation, alors qu'en est-il de celui des stagiaires?

L'objectif de la présente recherche vise l'enrichissement des connaissances en ce qui concerne la relation de supervision dans un contexte de stage universitaire en travail social. À partir de la propre expérience des étudiant.es en travail social, ce mémoire présente un éclairage sur leur rôle dans la construction de la relation de supervision.

Ce mémoire est composé de six chapitres dont le premier met l'emphase sur la présentation de la problématique concernant la supervision en général et plus spécifiquement, la relation de supervision des stagiaires en travail social. Le deuxième chapitre s'attarde à la recension des écrits et précise les questions et les objectifs de cette recherche. Le troisième chapitre expose le cadre conceptuel choisi pour ce mémoire et le modèle de Bordin (1983) pour illustrer les composantes de l'alliance de supervision et ce, sous une perspective interactionniste. Le quatrième chapitre explique la méthodologie employée et les différentes étapes, pour répondre à la question de recherche. Le cinquième chapitre s'attarde à la présentation des résultats. En premier lieu, le profil des participant.es en lien avec le contexte de stage est décrit, avant de présenter les quatre thèmes issus des discours des participant.es. Le sixième chapitre se consacre plutôt à l'analyse des résultats et discute de ceux-ci en fonction du cadre théorique afin d'élaborer une réponse à la question de recherche. Finalement, ce mémoire se termine avec une conclusion résumant la contribution

résultant de la présente recherche, ainsi que des pistes de réflexion et d'action pour la pratique et la recherche.

Chapitre 1

Problématique

Les programmes de formation en travail social au Québec incluent des périodes de stages afin que les étudiant.es intègrent les notions théoriques à la pratique. Genest Dufault et al. (2017) mentionnent l'importance de la formation pratique en travail social, dont les stages, en ce qui a trait au développement des apprentissages des stagiaires. De plus, les stages peuvent varier selon le programme d'appartenance des étudiant.es, que ce soit le baccalauréat, la propédeutique ou la maîtrise professionnelle en travail social, et s'adaptent en fonction des besoins d'apprentissage des étudiant.es. La diversité des milieux de stage et la durée de ce dernier représentent des éléments de différence. Genest Dufault et al. (2017) précisent que l'accompagnement des stagiaires « dans la formation pratique est complexe » (p.1). Un soutien optimal et approprié auprès des stagiaires en travail social est ainsi de mise pour favoriser l'intégration des apprentissages et le développement de l'identité professionnelle (Villeneuve, 1994).

La supervision clinique est un élément essentiel dans le parcours de l'étudiant.e vers l'acquisition de connaissances en vue d'accomplir un développement et des apprentissages professionnels en travail social (Bogo et McNight, 2006). Plusieurs étudiant.es en travail social considèrent d'ailleurs leur formation pratique, comme étant l'aspect le plus important de leurs études, puisque celle-ci permet l'acquisition d'expérience et le développement de leur identité professionnelle (Gulalia, 2014). La recherche en supervision clinique s'est notamment penchée sur la relation superviseur.e-supervisé.e. Le développement d'une alliance de supervision rend plus précisément compte de la qualité de cette relation.

L'efficacité de la supervision s'appuie notamment sur l'alliance de supervision qui se construit et se développe entre le/la superviseur.e et le/la stagiaire (Bernard et Goodyear, 2014; Kadushin et Harkness, 2014; Thomas, 2013; Watkins, 2014). Les diverses expériences vécues en supervision ont un impact sur la formation de l'identité professionnelle des stagiaires et peuvent devenir significatives dans la poursuite de leur carrière (Thomas, 2013). D'ailleurs, les propos de Lecompte (2012) vont dans le même sens, lorsque ce dernier rapporte que l'incidence de la supervision clinique touche non seulement le développement de l'identité, mais également celui

de la compétence professionnelle. Ainsi, l'identité professionnelle d'un.e étudiant.e en travail social se construit et se développe durant sa formation, incluant par conséquent sa formation pratique.

Afin de faciliter les apprentissages, l'efficacité de la supervision repose également sur le développement d'un lien de confiance entre la personne superviseuse et le/la stagiaire. Un lien de confiance se développe spécifiquement dans un espace de supervision sécuritaire, et permet aux stagiaires d'approfondir leurs apprentissages. À ce titre, Kadushin et Harkness (2014) mentionnent que le sentiment de sécurité des stagiaires à l'égard de la supervision promeut la réflexivité et facilite le partage avec leur superviseur.e des défis qu'ils/elles rencontrent durant leur stage. Beddoe (2017) ajoute qu'un environnement de supervision sécuritaire diminue la crainte des stagiaires de se sentir jugé.es. Cet espace est déterminant pour que le/la stagiaire puisse se développer, acquérir une confiance en soi et enfin, s'émanciper pour atteindre son autonomie.

Plusieurs auteur.trices qualifient la relation superviseur.e-supervisé.e comme étant fondamentale et déterminante pour le processus de supervision (Bernard et Goodyear, 2014; Kadushin et Harkness, 2014; Watkins, 2014; Worthen et McNeill, 1996). Il est donc présumé que de mieux comprendre le rôle des supervisé.es dans la construction de la relation permettra éventuellement d'améliorer l'efficacité de la supervision en soi.

Le présent chapitre a exposé la problématique de la supervision clinique dans le contexte de stage en travail social. Le chapitre suivant présente une recension des écrits sur la relation de supervision et l'alliance qui se développe entre les personnes superviseur.es et les stagiaires.

Chapitre 2

Recension des écrits

Le présent chapitre vise à établir une recension des écrits sur la relation de supervision auprès des stagiaires en travail social, avant d'établir la pertinence de la recherche et de poser les objectifs et la question de recherche de la présente étude.

2.1 Définition de la supervision en travail social et signature pédagogique

Plusieurs définitions de la supervision sont proposées par divers auteurs.trices. Rolland (2007) s'est intéressée à établir une définition de la supervision en recensant auprès de divers professionnel.les et auteur.trices leur propre vision sur la question. Rolland (2007) a établi que la supervision en travail social peut se concevoir comme étant une méthode de formation contribuant notamment, d'une part, au développement professionnel par la recherche d'une compréhension accrue des enjeux liés à l'intervenant.e et à sa pratique, et d'autre part, à l'approfondissement d'une capacité d'analyse, en offrant une position de recul et critique sur l'ensemble d'une situation, en plus de favoriser l'émergence de divers éléments de réponses.

Selon Bernard et Goodyear (2014), d'un point de vue formel, la supervision peut se définir comme suit :

Une intervention fournie dans le cadre d'un processus continu, par un professionnel expérimenté à un autre professionnel, celui-là moins expérimenté, dont la relation est caractérisée par l'évaluation et la hiérarchie, [...] et qui vise d'une part l'amélioration des savoirs pratiques et d'autre part, d'assurer la qualité des services prodigués aux clients, ainsi que la protection du public (traduction libre, p.9).

La définition qui suit paraît la plus pertinente et représentative. L'OTSTCFQ (2010) propose une définition de la supervision en travail social qui a été revisitée et enrichie par Gusew et Côté (2017) :

La supervision est un processus d'échanges et de réflexion interactif, continu et formel à l'intérieur d'une relation de confiance entre un superviseur et un supervisé portant sur l'analyse de la pratique de ce dernier. Le supervisé doit être considéré comme un participant actif dans la relation. La supervision vise la mise à contribution consciente des expériences personnelles et professionnelles du supervisé dans le but de mieux intervenir

avec les usagers et leurs proches, l'intégration des valeurs de la profession, l'approfondissement de connaissances et de compétences liées à la profession, ce qui favorise le renforcement de l'identité et du jugement professionnel. Elle soutient la qualité des services, contribue au développement professionnel dans le contexte organisationnel et accroît la protection du public en s'assurant du respect des standards de pratique. La supervision est une activité professionnelle que l'on retrouve dans le référentiel de compétences des travailleurs sociaux (OTSTCFQ, cité dans Gusew et Côté, 2017, p.132).

Bernard et Goodyear (2019) associent la supervision clinique à la signature pédagogique de la profession qui s'y rattache, en l'occurrence, dans ce cas-ci, au travail social. À ce sujet, Shulman (2005) précise que la signature pédagogique dans la formation professionnelle fait le pont entre la théorie et la pratique, passant par des processus interactionnels impliquant différentes formes d'enseignement et de dialogues, pouvant engendrer une part d'inconnu, voire d'incertitude (« pédagogies de l'incertitude » (traduction de Shulman, 2005, p.57)). D'ailleurs, Shulman (2005) ajoute que l'étudiant.e qui participe au dialogue, le fait non seulement de façon active, mais aussi de façon interactive. La signature pédagogique d'une profession, selon Shulman (2005), comprend finalement un autre aspect de la formation professionnelle mettant de l'avant le développement d'une pensée et de valeurs spécifiques. En d'autres termes, il s'agit d'une forme de socialisation de la profession.

En somme, le/la superviseur.e a été socialisé en fonction des valeurs et des standards de pratique propres au travail social et socialise à son tour les futur.es intervenant.es qu'il/elle côtoie (Bernard & Goodyear, 2019).

2.2 Stage en travail social

2.2.1 Formation pratique

La formation pratique représente une composante majeure du parcours scolaire des stagiaires en travail social (Gusew, 2017) puisque c'est dans leur milieu de stage qu'ils/elles apprennent à exercer (Bogo, 2010). La formation pratique offre plusieurs opportunités d'apprentissages, à travers lesquelles, les stagiaires sont amené.es à comprendre les concepts et les modèles théoriques, ainsi qu'à les adapter en fonction des multiples situations qu'ils/elles rencontrent durant leur stage (Bogo, 2010). Peu importe le milieu de stage, la pratique du/de la stagiaire est supervisée et revue dans le but de soutenir l'étudiant.e, afin d'intégrer la théorie à la pratique, et pour lui permettre d'appliquer les connaissances, les valeurs et les principes abordés

durant ses cours (Bogo, 2010). De plus, cette autrice précise que « le milieu de stage procure une socialisation de la profession, de façon implicite et explicite, et à travers l'expérience de stage, chaque étudiant.e parvient à développer un sens de soi en tant que professionnel.le » (traduit de Bogo, 2010, p.13).

2.2.2 L'évaluation du stage

Selon Bogo (2010), la présence de certains principes dans le milieu de stage représente les fondements d'un enseignement pratique de qualité. Parmi ceux-ci, la formation pratique repose sur une relation de supervision qui offre une accessibilité et du soutien, un encadrement des stagiaires qui oscille entre des activités structurées et le développement de l'autonomie dans les apprentissages pratiques, un apprentissage qui s'effectue par le développement des capacités de réflexion et d'articulation des différents concepts liés au travail social ; finalement, la maîtrise des différentes compétences qui est favorisée par des activités d'observation, des discussions réflexives et la possibilité de recevoir des rétroactions constructives (Bogo, 2010). Cette autrice ajoute que ces principes reposent inévitablement sur la collaboration impliquant que les stagiaires doivent faire preuve d'initiatives et participer entièrement dans tous les aspects de leurs apprentissages. Bogo (2010) souligne que les activités structurées et le développement de l'autonomie impliquent un travail de collaboration entre le/la superviseur.e et le/la stagiaire, basé sur les différentes expériences de chacun.e et ce, afin de discuter du contenu et du processus menant aux apprentissages issus de la formation pratique. Également, les superviseur.es représentent des agent.es de socialisation, en démontrant et discutant des attentes quant aux attitudes, aux valeurs, ainsi qu'aux comportements professionnels mais aussi, en socialisant le/la stagiaire dans la culture et le climat de l'organisation qui l'accueille (Bogo, 2010).

2.3 Identité professionnelle

Wiles (2013) rapporte que l'identité professionnelle en travail social peut se concevoir comme étant un processus à travers lequel, l'image et la conscience de soi se développent, en tant que travailleur.euse social.e. Un processus qu'il importe de soutenir lors de l'accompagnement des étudiant.es puisque la construction identitaire en travail social peut s'avérer un parcours complexe.

Granja (2008) abonde dans le même sens et précise que la réflexivité est un élément essentiel à la construction identitaire professionnelle.

Selon une étude menée par Shlomo et al. (2012) portant sur les facteurs contribuant au développement de l'identité professionnelle des étudiant.es en travail social, deux principaux facteurs ont été identifiés. La satisfaction à l'égard de la supervision et les valeurs personnelles. Ces autrices rapportent que plus la satisfaction des stagiaires à l'égard de leur supervision est grande, plus les stagiaires développeront leur identité professionnelle (Shlomo et al., 2012). Ainsi, la supervision permet de faciliter le processus de réflexion des stagiaires, quant à leur expérience de stage et leurs valeurs (Shlomo et al, 2012).

Granja (2008) aborde également le caractère actif du rôle des stagiaires lorsque ceux/celles-ci développent leur réflexion en élaborant et intégrant de façon subjective les différents savoirs, les valeurs et les expériences durant la formation. Wiles (2013) démontre aussi l'aspect subjectif de la construction identitaire des stagiaires en travail social, et le travail significatif que cela implique. La construction de l'identité professionnelle se construit notamment à travers les différentes expériences de stage et peut s'articuler à l'intérieur d'un espace réflexif, durant le processus de supervision. Granja (2008) précise toutefois que le contexte relationnel entre autres, contribue au développement de l'identité professionnelle.

2.4 Rôle et fonctions de la supervision

Le processus de supervision est influencé notamment par les différents rôles que le/la superviseur.e doit assumer dans ses fonctions. Kadushin et Harkness (2014), en accord avec le guide de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ) sur la supervision professionnelle (2010), rapportent trois fonctions de la supervision dites pédagogique, administrative et de soutien. À ce titre, Gusew et Côté (2017) décrivent ces fonctions de la supervision comme suit :

La supervision remplit au moins trois fonctions : éducative (ou pédagogique), administrative (ou d'évaluation) et de soutien. La construction de l'identité professionnelle du supervisé met surtout à contribution les fonctions éducatives et de soutien, tandis que la qualité des services relève plutôt de la fonction administrative ou d'évaluation. À cela, on pourrait ajouter la fonction de médiation et de défense des droits qu'un superviseur peut

être appelé à endosser dans le milieu de stage pour faire valoir les besoins ou les droits du stagiaire : être considéré comme un apprenant, avoir accès à des conditions matérielles adéquates (bureau, téléphone, etc.) et à des activités d'apprentissage pertinentes, etc. (p.134).

La personne superviseure assume une fonction pédagogique, afin de déterminer si le développement professionnel correspond aux normes de l'OTSTCFQ. À ce titre, le/la superviseur.e endosse le rôle d'enseigner les différents savoirs et connaissances pratiques auprès des supervisé.es. Entre autres, le/la superviseur.e s'assure que les conditions qui favorisent l'apprentissage soient présentes, il/elle forme et informe, partage son expérience et ses connaissances, tout en guidant le/la supervisé.e à résoudre les difficultés et à construire son développement professionnel (Kadushin et Harkness, 2014).

Quant à la fonction de soutien, elle vise principalement à donner l'occasion à la personne supervisée d'exprimer et de satisfaire ses besoins pour faire face au stress lié à sa tâche et encourager sa motivation à développer ses savoirs pratiques, et ainsi faciliter le travail (Kadushin et Harkness, 2014).

Enfin, la fonction administrative s'attarde plutôt à l'atteinte des objectifs de stage, à la reddition de compte, ainsi qu'à la coordination, la planification, et à l'évaluation de la quantité, mais aussi de la qualité du travail (Kadushin et Harkness, 2014).

Bien que Bogo et McKnight (2006) rappellent que les trois fonctions de la supervision sont interreliées, la formation pratique entreprise en stage permet aux étudiant.es de lier la théorie à la pratique, et en ce sens, un rôle important du/de la superviseur.e vise l'éducation dans le but d'intégrer les différents apprentissages vers une pratique en travail social (Bogo, 2006).

Finalement, Kadushin et Harkness (2014) ajoutent qu'afin d'assurer la poursuite de ces différentes fonctions, une relation positive de supervision en travail social est nécessaire. Holloway (2016) articule de façon plus spécifique son propos en rapportant que le/la superviseur.e et le/la supervisé.e ont tous deux des attentes particulières concernant les rôles et les fonctions de la supervision. Dans cette perspective, la relation de supervision, ainsi que l'élaboration des objectifs d'apprentissage peuvent être influencées par l'identification de part et d'autre de ces attentes.

2.5 Relation de supervision

La relation de supervision est qualifiée de déterminante dans le développement professionnel des supervisé.es par plusieurs auteur.trices (Bernard et Goodyear 2014; Gaete et Ness, 2015). Bernard et Goodyear (2014) ajoutent qu'une bonne relation de supervision contribue de façon bénéfique au processus, ainsi qu'aux résultats de la supervision.

Plusieurs auteur.trices qualifient la relation de supervision comme étant dynamique, c'est-à-dire, qui évolue dans le temps, en fonction de l'interaction entre les superviseur.es et les supervisé.es (Bernard et Goodyear, 2014; Holloway, 2016; Watkins, 2014). D'ailleurs, Holloway (2016) décrit l'évolution de la relation de supervision en trois phases, c'est-à-dire, la phase débutante, avancée et terminale, à travers lesquelles les rôles des superviseur.es et des supervisé.es fluctuent en fonction des besoins d'apprentissage des supervisé.es. Par exemple, la phase débutante peut inclure l'élaboration d'un contrat de supervision, l'apprentissage de techniques d'intervention, alors qu'à la phase terminale, le/la supervisé.e pratique, en principe de façon plus autonome (Holloway, 2016). Bernard et Goodyear (2014), ainsi que Ladany et al. (2005) ajoutent que cette relation fluctue en fonction des situations qui peuvent être tendues ou conflictuelles, ce qui risque d'affecter la collaboration. Plus précisément, une gestion efficace des conflits tend à renforcer la relation de supervision, et à l'inverse, la relation peut être affectée si les conflits ne sont pas gérés (Bernard et Goodyear, 2014). Ainsi, les effets provenant de ces situations peuvent être cumulés en fonction du nombre de conflits et s'ils sont résolus ou non (Bernard et Goodyear, 2014).

Dans une étude datant de 1996, Worthen et McNeill démontraient alors qu'une relation de supervision efficace permettait aux supervisé.es d'augmenter leur niveau de confiance en leurs capacités, d'approfondir le développement de leur identité professionnelle, de démontrer plus d'ouverture quant à leur apprentissage et quant au développement de leurs compétences. Plusieurs études vont dans le même sens, démontrant de la sorte un consensus quant à l'importance de la relation de supervision (Bernard et Goodyear, 2014; Kadushin et Harkness, 2014; Watkins, 2014).

En ce qui concerne l'efficacité de la relation de supervision, l'intérêt de la recherche actuelle se concentre principalement sur le rôle et le développement des connaissances et des

compétences des superviseur.es, afin de déterminer les gestes à poser et les stratégies d'intervention dans le but d'optimiser cette relation.

Gusew et Côté (2017) précisent que la relation de supervision repose sur un lien de confiance et de réciprocité, ainsi que sur la clarification des rôles, des responsabilités et des attentes de chacun. Selon Bogo (2010), la relation idéale en supervision, en accord avec les valeurs contemporaines du travail social, se fonde sur la collaboration, l'absence de hiérarchie, encourage le partage des opinions et l'acceptation de la différence.

2.5.1 Rôle de la personne supervisée

Selon l'OTSTCFQ (2010), le processus de supervision se déroule en fonction de quatre phases, à savoir, la préparation, l'élaboration du cadre, le déroulement et la conclusion, et dont chacune d'entre elles exigent des rôles différents de la part des superviseur.es. De façon générale, Gusew et Côté (2017) rapportent que le rôle des superviseur.es vise notamment « de soutenir le stagiaire dans la construction de son identité de travailleur social » (p.133). En ce qui concerne le rôle du supervisé, il consiste à se fixer des objectifs en fonctions de ses besoins d'apprentissage, ainsi qu'à réfléchir sur son style d'apprentissage et ses attentes envers le/la superviseur.e. Il consiste également à élaborer un contrat pédagogique de concert avec le/la superviseur.e et à préparer le matériel nécessaire au déroulement des séances de supervision (OTSTCFQ, 2010).

Outre ces tâches, peu d'études s'attardent au rôle des supervisé.es dans le processus de supervision. Vespia et al. (2002) se sont penché.es sur la façon dont les supervisé.es faisaient usage des rencontres de supervision. Ils mentionnent que les supervisé.es sont peu au fait de leur rôle et de son impact sur le processus et l'issue de la supervision. Ces auteur.trices avancent que les supervisé.es perçoivent souvent leur rôle comme étant ambiguë et émettent l'hypothèse qu'une préparation quant à celui-ci pourrait permettre de réduire cette ambiguïté, mais aussi le niveau d'anxiété du/de la stagiaire. Certains comportements de la part du/de la supervisé.e semblent toutefois importants pour le processus de supervision, comme par exemple, le désir de développer ses compétences personnelles, être responsable et participer activement durant la supervision (Vespia et al., 2002). Thomas (2013) ajoute que le respect mutuel et la confiance sont des éléments incontournables dans la création d'un lien émotionnel entre les superviseur.es et les supervisé.es.

L'étude de Vespia et al. (2002) montre également un écart entre les attentes des superviseur.es et la perception des supervisé.es concernant leurs comportements contribuant au processus de supervision, et révèle des attentes moins élevées de la part des superviseur.es quant à la contribution des supervisé.es à ce processus. Ainsi, les superviseur.es perçoivent une contribution plus grande de leur part. Ces résultats semblent refléter l'idée véhiculée dans la littérature, à l'effet que le processus de supervision repose en grande partie sur le/la superviseur.e.

Pearson (2004) recommande certaines stratégies aux stagiaires, afin d'augmenter leur capacité d'agir et de tirer un maximum de la supervision. Alors que cet auteur mentionne avec justesse que pour réussir le stage et éventuellement graduer, les étudiant.es doivent se soumettre obligatoirement et de façon non volontaire à une supervision professionnelle. Selon Pearson (2004), le premier élément à considérer demeure cependant l'intérêt et la motivation de l'étudiant.e à recevoir de la supervision. De plus, l'auteur considère que les stagiaires doivent faire preuve notamment d'enthousiasme, d'initiative, ainsi que d'ouverture. Lecomte et Savard (2012) mentionnent quant à eux, l'engagement du/de la supervisé.e vis-à-vis sa propre démarche d'apprentissage.

Parmi les attentes des supervisé.es, il est entendu que ceux-ci manifestent une préférence à recevoir des rétroactions positives quant à leur travail. Selon Hoffman et al. (2005), les superviseur.es interviewé.es estiment qu'il est plus facile de formuler des rétroactions aux étudiant.es, lorsque ceux-ci démontrent une ouverture à les recevoir. De plus, il semble qu'une position défensive, résistante et immature chez les supervisé.es, représente une caractéristique qui est perçue par les superviseur.es comme nuisant à la formulation de rétroactions de leur part (Hoffman et al. 2005). Aussi, les auteur.trices identifient que la qualité de la relation de supervision peut favoriser l'expression et la réception de rétroactions, de sorte que certains superviseur.es s'abstiennent de formuler des rétroactions difficiles en fonction de la relation de supervision (Hoffman et al., 2005). Ceci peut donc avoir un impact considérable sur le déroulement du stage pour toutes les personnes impliquées.

Les attentes envers les supervisé.es incluent également la disposition de ceux/celles-ci à exposer leur pratique à leur superviseur.e. Plusieurs raisons peuvent contribuer à une exposition seulement partielle du/de la supervisé.e, comme l'anxiété, une faible alliance de supervision, ainsi

que le rapport de pouvoir entre le/la superviseur.e et le/la supervisé.e (Mehr et al., 2010). Selon la recherche de Mehr et al. (2010), les étudiant.es peuvent adopter des comportements d'évitement quant à l'exposition de certains aspects de leur pratique, devant des sentiments de honte, d'embarras, pour éviter des réactions défavorables de la part du/de la superviseur.e et une évaluation négative de celui-ci.

Finalement, O'Donoghue (2012) rappelle que le rôle du/de la supervisé.e évolue au fur et à mesure des expériences de supervision et implique qu'il/elle développe une meilleure compréhension du processus de supervision de sorte qu'il/elle prend davantage conscience de ses besoins et s'assure d'y répondre avec plus de confiance. D'ailleurs Bogo (2010), souligne que l'apprentissage dans un milieu de stage implique un processus basé sur la collaboration qui repose en partie sur l'engagement proactif et la participation du stagiaire quant à ses apprentissages.

2.6 Point de vue écosystémique

Comme le soulignent avec justesse Kadushin et Harkness (2014), la supervision étant un processus, celui-ci est également soumis à l'influence de différents facteurs pouvant être décrits en fonction d'un modèle écologique, où plusieurs éléments peuvent agir directement ou indirectement sur ce processus. Par exemple, ces auteurs font remarquer que des restrictions budgétaires dans les organisations vont limiter les ressources, et ainsi affecter et contraindre le travail des superviseur.es (Kadushin et Harkness, 2014). Plus précisément, à la suite d'une revue de documentations sur la supervision, Bogo et McKnight (2006) mentionnent que dans certaines organisations, le rôle de la supervision peut être assumé par des professionnel.les provenant d'un autre domaine que celui du travail social.

De plus, comme le mentionnent Ladany et al. (2000), un environnement tendu peut affecter de façon négative la relation de supervision. Ceci peut s'appliquer dans différents systèmes entourant la pratique du/de la superviseur.e, qu'il s'agisse de politiques sociales ou encore du système strictement composé de la dyade superviseur.e-supervisé.e. Kadushin et Harkness (2014) expliquent qu'en temps d'instabilité, comme l'application de nouvelles réformes, les changements opérés vont affecter différents domaines de la santé, dont la pratique de la supervision en travail social. Bogo et McKnight (2006) rapportent en ce sens, qu'une augmentation du nombre de

dossiers par travailleur social, la complexité des cas et les besoins grandissant de la clientèle, tout en limitant les ressources et le développement de nouveaux modèles d'intervention sont quelques exemples qui font en sorte que le travail du/de la superviseur.e devient plus administratif que centré sur les personnes ayant besoins des services.

Différents éléments influencent le travail de supervision, dont les valeurs propres à la profession en travail social, les standards de pratique et le code d'éthique qui l'encadrent, les différents milieux de pratiques et leur culture organisationnelle, les autres professionnel.les au sein du même groupe de travail, la dyade superviseur.e-supervisé.e, de même que l'autre dyade composée du/de la supervisée et de la personne utilisatrice des services (Kadushin et Harkness, 2014). À ceux-ci, s'ajoutent les parcours, professionnel et académique, motivant l'étudiant.e à poursuivre des études en travail social et pouvant varier d'une personne à l'autre en fonction, notamment, de l'expérience liée à ces parcours et de l'engagement à entreprendre une formation pratique.

2.7 Relation de supervision et système interactionnel

Le processus de supervision repose en partie sur la dyade superviseur.e-supervisé.e qui peut se concevoir comme un système interactionnel, se caractérisant entre autres par la coopération, la démocratie, la participation, la mutualité (réciprocité), le respect et l'ouverture (Kadushin et Harkness, 2014). D'ailleurs, ces auteurs conçoivent la relation de supervision comme étant à la fois un contexte d'apprentissage ainsi qu'une expérience d'apprentissage (Kadushin et Harkness, 2014). Pour Lecomte et Savard (2012), la relation de supervision peut notamment se décrire comme un « champ intersubjectif » (p.347), entre le/la superviseur.e et le/la supervisé.e, à partir duquel un espace réflexif peut prendre place. Selon ces auteurs, il incombe au superviseur.e d'assurer que cet espace soit sécuritaire, afin de favoriser, auprès des supervisé.e, un travail de réflexion sur leur pratique et leurs apprentissages (Lecomte et Savard, 2012). Ainsi, la relation de supervision repose en partie sur la « régulation interactive mutuelle » (Lecomte et Savard, 2012, p.350) qui s'établit entre le/la superviseur.e et le/la supervisé.e.

Plusieurs auteur.trices appréhendent la relation de supervision comme un système interactionnel (Bogo, 2010 ; Holloway, 2016 ; Shulman, 2020). La relation de supervision se

construit en fonction de l'évolution des interactions et des réponses à l'égard de celles-ci. Par exemple, en ce qui a trait à la communication, Bogo (2010) spécifie que la responsabilité est partagée entre le/la superviseur.e et le/la stagiaire. Ce/cette dernier.ère, peut employer des façons de communiquer qui vont aussi faciliter la discussion, le développement d'une relation de travail et aider à clarifier les attentes de chacun, dans la mesure où la rétroaction est valorisée, attendue et comment les divergences peuvent être adressées (Bogo, 2010).

La confiance qui se développe entre les superviseur.es et les stagiaires ne s'acquiert pas instantanément et évolue à travers le temps mais aussi, en fonction des interactions entre ceux/celles-ci (Bogo, 2010).

2.8 Relation de pouvoir

Selon Gusew et Côté (2017), la relation de supervision comporte aussi une composante liée au pouvoir et qui est caractérisée par la façon dont le/la superviseur.e « influence ou contrôle le processus d'apprentissage du supervisé » (p. 133). Gusew et Côté (2017) soulignent que ce pouvoir s'inscrit toutefois à l'intérieur d'une relation de collaboration et ainsi, une discussion ouverte permettant d'adresser les enjeux de ce pouvoir serait utile pour favoriser la confiance et la collaboration dans la relation de supervision.

L'aspect évaluatif des apprentissages durant le stage et qui s'effectue notamment en supervision est incontournable, peu importe la façon dont l'évaluation est envisagée. Gusew et Côté (2017) distinguent deux formes d'évaluation, soit la formative qui semble être bien reçue par les stagiaires et la sommative qui peut être perçue différemment de la précédente puisqu'elle fait référence à « un jugement qualitatif et pondéré » (p.152). Certains auteur.trices précisent d'ailleurs que le pouvoir entre le/la superviseur.e et le/la stagiaire est mis en évidence par l'aspect évaluatif qui est inhérent à la relation de supervision, et ce sans égard à la qualité de l'alliance de supervision (Falender et Shafrenske, 2004 ; Watkins, 2014).

La relation superviseur.e-supervisé.e se caractérise notamment par une différence hiérarchique entre les deux personnes qui la composent. La définition de la supervision en tient d'ailleurs compte. Holloway (2016) indique d'autre part que le pouvoir formel, au sein de la relation de supervision, est inhérent au rôle du/de la superviseur.e. Riggs et Bretz (2006) qualifient

aussi la relation de supervision comme étant à la base hiérarchique, ce qui infère une plus grande responsabilité au/à la superviseur.e, d'assurer la qualité de l'alliance de supervision. Selon Rosenfeld (2008), le différentiel de pouvoir entre le/la superviseur.e et le/la supervisé.e représente un enjeu qui doit être pris en compte dans l'élaboration de l'alliance de supervision. Dans son étude sur les expériences positives et négatives vécues par les supervisé.es lorsqu'ils/elles évoquent des difficultés personnelles, Rosenfeld (2008) remarque un lien entre des rapports de style plutôt hiérarchique et les expériences négatives rapportées par les supervisé.es. Plus précisément, certain.es participant.es qualifiaient leur expérience comme étant négative devant l'utilisation du pouvoir de la part de leur superviseur.e. Un élément intéressant mentionné par les participant.es de cette étude met de l'avant qu'une approche de collaboration favorise la confiance, le soutien, ainsi qu'un sentiment de sécurité (Rosenfeld 2008).

Le rôle administratif du/de la superviseur.e lui confère, entre autres, la responsabilité d'évaluer le travail du/de la stagiaire, même dans les situations où il/elle n'a pas à attribuer de notes au dossier académique. Cette tâche peut mettre en évidence le pouvoir différentiel entre le/la superviseur.e et le/la stagiaire (Holloway, 2016). Ainsi, l'évaluation du/de la supervisé.e peut avoir un impact sur la relation puisque le/la supervisé.e pourrait omettre d'aborder certaines situations en supervision, afin d'éviter de recevoir une mauvaise évaluation (Gaete et Ness, 2015). Plus précisément, Gaete et Ness (2015) qualifient la relation comme étant une alliance d'apprentissage et expliquent que l'aspect évaluatif peut avoir pour effet d'occasionner des émotions négatives, telles l'anxiété et la honte, ou encore un sentiment de méfiance, ce qui pourrait affecter et affaiblir cette alliance.

Selon Thomas (2013), la hiérarchie est inévitable, cependant, la diminution du rapport hiérarchique demeure probable en délaissant le plus possible une position d'expert, favorisant de la sorte un environnement de collaboration et de co-apprentissage, mais aussi contribuant au maintien de l'alliance de supervision. Holloway (2016) indique d'ailleurs que le/la superviseur.e et le/la supervisé.e détiennent chacun une part de responsabilité dans le développement de la relation, en démontrant assez de flexibilité, afin de tenir compte des besoins du/de la supervisé.e dans l'alliance qui s'établit. Holloway (2016) souligne aussi l'influence mutuelle propre aux relations en général, se traduisant par une influence partagée. En ce sens, l'auteure conçoit le pouvoir en contexte de supervision comme pouvant s'exercer avec, et non, sur le/la supervisé.e.

2.9 Alliance de supervision

La relation de supervision se base en principe sur une alliance entre le/la superviseur.e et le/la supervisé.e qui vont tous deux contribuer au fonctionnement de celle-ci. De ce fait, il est entendu qu'une alliance de supervision solide devient fondamentale pour la réussite du stage des stagiaires. Comme le souligne Van Dam (2014), les termes relation et alliance diffèrent, en ce sens où cette dernière implique une collaboration vers le changement, ce qui n'est pas la prérogative d'une relation. Le but de cette alliance étant de favoriser le développement professionnel par diverses stratégies de la part du/de la superviseur.e. L'alliance peut être nommée différemment selon les auteurs, en exemple, Holloway (2016), ainsi que Gaete et Ness (2015) parlent d'une alliance d'apprentissage, alors que Bordin (1983) suggère plutôt une alliance de travail. Cependant, en accord avec la littérature consultée, il sera question ici de la notion d'alliance de supervision.

Watkins (2014) tout comme Lecompte et Savard (2012) qualifient la relation de supervision comme étant un processus, à travers lequel l'alliance se construit, mais qui peut aussi rencontrer des points de ruptures et de reconstructions. Ces auteurs précisent qu'il s'agit d'une construction qui s'établit à travers le temps et en fonction des interactions entre le/la superviseur.e et le/la supervisé.e. Selon Watkins (2014), la construction de ce processus est à ce jour peu étudié.

Il est généralement admis que la construction et le maintien de l'alliance de supervision repose sur le/la superviseur.e. Bernard et Goodyear (2014) soulignent d'ailleurs que puisque la majeure partie de la responsabilité est attribuée au/à la superviseur.e, peu d'attention a été portée sur les supervisés par la recherche. Toutefois, certaines caractéristiques des supervisés ayant une incidence sur l'alliance de supervision ont été soulevées, notamment faire l'expérience d'une supervision négative et le niveau d'anxiété du/de la supervisé.e (Bernard et Goodyear, 2014). En ce qui concerne la caractéristique qui a trait aux expériences de supervision négatives, Bernard et Goodyear (2014) constatent que la littérature tend à démontrer que ces expériences vécues par les supervisés, dans le cadre de leur supervision, ont pour impact de nuire au développement et au maintien de l'alliance de supervision.

La dernière caractéristique qui est rapportée par Bernard et Goodyear (2014) cible plutôt le lien entre le niveau d'anxiété du/de la supervisé.e et l'alliance de supervision. Cette

caractéristique est notamment appuyée par les recherches de Gnilka et al. (2012), et de Mehr et al. (2010). La première étude tend à démontrer que plus la perception du/de la supervisé.e sur le stress qu'il/elle vit est élevée, moins l'alliance de supervision sera bonne, alors que le recours à plusieurs mécanismes d'adaptation du/de la supervisé.e semble influencer la gestion positive du stress, et serait lié à une meilleure alliance de supervision (Gnilka et al., 2012). Cette étude reprend également le concept de l'alliance de supervision, telle que décrite par Bordin (1983), et met l'emphase sur deux buts, à savoir le développement de la conscience de soi et l'accomplissement des défis personnels. Selon Gnilka et al. (2012), ceci correspond au développement personnel du/de la supervisé.e en fonction du niveau de stress et l'habileté à le gérer. De façon plus spécifique, les résultats de cette étude démontrent un lien significatif entre le stress perçu et la dimension de contrôle sur la situation de la part des supervisé.es. À la suite des résultats de leur recherche, les auteur.trices sont d'avis que les superviseur.es pourraient axer leurs interventions, afin de développer chez leurs supervisé.es un sentiment de contrôle sur le processus de supervision, et favoriser leur niveau d'engagement en supervision (Gnilka et al. 2012). Cette étude ne permet toutefois pas d'établir une relation causale permettant de conclure que le stress régit la qualité de l'alliance de supervision.

L'étude de Mehr et al. (2010) quant à elle, porte plus spécifiquement sur le dévoilement de soi en rencontre de supervision, le niveau d'anxiété du/de la supervisé.e, ainsi que l'alliance de supervision. Les auteur.trices ont donc voulu évaluer la perception des stagiaires concernant l'alliance de supervision, ainsi que l'effet de l'anxiété des stagiaires sur leur enclin à omettre de dévoiler à leur superviseur.e certains éléments liés à leur pratique. Les résultats ont entre autres démontré que les supervisé.es pouvaient entretenir des craintes devant l'opinion que le/la superviseur.e pouvait avoir d'eux-mêmes, tant dans un contexte professionnel que personnel, suscitant de la sorte des comportements de non-dévoilement de soi, en évitant d'exposer certains éléments ou certaines difficultés concernant leur pratique. Les résultats ont également démontré que lorsque les supervisé.es percevaient une meilleure alliance de supervision, ceux-ci avaient moins recours à des comportements de non-dévoilement de soi. Ainsi, l'une des recommandations de Mehr et al. (2010) consiste à conseiller aux superviseur.es de discuter avec les stagiaires des difficultés inhérentes que peuvent occasionner une relation de pouvoir, caractérisée par la relation superviseur.e-supervisé.e. De plus, ces auteur.trices suggèrent que l'empowerment des supervisé.es soit favorisé, d'une part, en laissant les supervisé.es choisir les thèmes centraux de

chacune des supervisions, et d'autre part, en encourageant les stagiaires à effectuer une forme d'auto-supervision ou d'autoréflexion (Mehr et al. 2010).

En somme, l'identification de l'ensemble des précédentes caractéristiques repose sur peu d'études et l'impact de celles-ci sur la relation de supervision devront faire état de plus amples recherches, afin d'être vérifié. D'ailleurs, comme le mentionne Watkins (2014), la recherche jusqu'à présent sur l'alliance de supervision est plutôt descriptive et corrélacionnelle, ce faisant, afin d'approfondir les connaissances concernant celle-ci, d'autres recherches s'avèrent utiles.

Lecomte et Savard (2012) ont transposé ce concept de l'alliance de supervision, et plus particulièrement le lien émotionnel, sur un continuum de l'expérience subjective entre le/la superviseur.e et le/la supervisé.e. En bref, ces auteurs déclinent le lien émotionnel, de façon soit optimale, soit perturbée. Dans ce dernier cas, l'alliance de supervision devient problématique de sorte que le travail ne peut s'effectuer. Les dénominations employées par les auteurs pour qualifier les types de lien font référence à un « accordage », un « désaccordage » ou encore un « surccordage » (Lecomte et Savard, 2012, p.351). Bien que ces auteurs conçoivent l'expérience subjective entre le/la superviseur.e et le/la supervisé.e, en termes de mutualité et de réciprocité, proposant ainsi une implication de part et d'autre de la relation, il demeure néanmoins que cette conception de la qualité du lien émotionnel repose entièrement sur la vigilance du/de la superviseur.e et la façon dont celui/celle-ci adapte son comportement, afin de le maintenir optimal. Plus spécifiquement, le/la superviseur.e doit s'assurer du maintien de la qualité du lien émotionnel, en fonction des fluctuations dans la relation, qui pourraient l'altérer.

2.10 Supervision et développement des savoirs

Selon Lecomte et Savard (2012), la supervision clinique s'effectue dans le but de développer la compétence professionnelle qui se traduit spécifiquement par l'intégration de différents savoirs auprès des intervenant.es en vue d'accompagner les personnes qu'ils suivent vers un changement favorable. À ce sujet, Lecomte et Savard (2012) précisent que d'entrevoir les savoirs de façon morcelée, c'est-à-dire, d'axer la supervision, soit sur le savoir-théorique, le savoir-faire ou le savoir-être, présentent un risque de faire vivre différents sentiments, dont la honte, l'invalidation ou l'incompétence. De plus, selon ces auteurs, une supervision qui favorise

l'intégration des différents apprentissages et savoirs ne peut s'effectuer que grâce à la mise en place d'un espace réflexif. D'ailleurs Carroll (2010) souligne qu'au cœur de la supervision, se situe l'apprentissage du/de la supervisé.e qui se réalise principalement par la réflexion.

Dans un tel contexte, il est permis d'envisager l'importance d'une solide alliance de supervision, afin de permettre une co-construction de l'intégration des différents savoirs dans cet « espace intersubjectif de réflexion » (Lecomte et Savard, p.346, 2012).

2.11 Pertinence de la recherche

La supervision en travail social est souvent décrite comme étant la pierre angulaire du développement professionnel. L'efficacité de la supervision repose en grande partie sur la relation qui se développe entre le/la superviseur.e et le/la supervisé.e. La recherche tend à cibler plutôt la position du/de la superviseur.e dans le développement de cette relation or, le rôle du/de la supervisé.e fait peu l'objet d'attention dans la littérature portant sur la supervision clinique. Pourtant, le/la stagiaire est en quelque sorte responsable de ses apprentissages professionnels en vue de réussir ses études universitaires et d'obtenir son diplôme. Ce projet de recherche vise à approfondir la compréhension de la relation de supervision, plus particulièrement en contexte de stage universitaire en travail social. Pour ce faire, il paraît important de se pencher sur le rôle du/de la stagiaire dans la négociation de cette relation, puisque de nouvelles connaissances portant sur la formation pratique et le développement professionnel pourraient s'avérer utiles, en premier lieu pour les stagiaires, afin qu'ils/elles puissent tirer un maximum de la supervision. Bien que la littérature sonde particulièrement les supervisé.es au sujet de la relation de supervision, celle-ci se penche plus précisément sur le rôle des superviseur.es et peu d'information à ce jour indique comment les supervisé.es perçoivent leur propre rôle.

La prochaine section présente la question de recherche avec l'objectif général et les objectifs généraux de la présente étude.

2.12 Question de recherche et objectifs de recherche

Après avoir exposé la problématique ciblant la supervision de stage en travail social et plus particulièrement la relation de supervision, la formulation de la question principale de recherche

et des sous-questions ont émergé. Par la suite, l'objectif général et les objectifs spécifiques de la recherche ont été précisés.

2.121 Question principale

Comment les stagiaires en travail social perçoivent-ils/elles leur rôle dans l'élaboration et le maintien de la relation de supervision?

2.12.2 Sous-questions

Comment les stagiaires en travail social négocient-t-ils/elles la relation de supervision tout au long de leur stage? Comment leur rôle évolue-t-il, considérant que les interactions avec la personne qui les supervise peuvent occasionner des points de rupture et de reconstructions dans le processus de supervision? Comment perçoivent-ils/elles leur contribution dans l'alliance de supervision?

2.12.3 Objectif général

Le but de cette recherche est d'accroître les connaissances sur la supervision en se penchant précisément sur l'alliance de supervision en travail social. Elle vise à comprendre le rôle de la personne stagiaire dans la construction et le maintien de l'alliance de supervision et à comprendre de quelle façon le/la stagiaire perçoit sa participation dans la relation de supervision, tout au long du processus de supervision.

2.12.4 Objectifs spécifiques

- Comprendre de façon plus spécifique comment les stagiaires perçoivent leur implication dans la création et le maintien de l'alliance de supervision.
- Recueillir leurs points de vue, afin d'identifier les comportements adoptés qui contribuent à la relation de supervision.
- Dégager des pistes visant éventuellement à outiller les stagiaires dans le processus de supervision, ainsi que fournir au superviseur.e une meilleure compréhension des processus liés aux stagiaires.

Chapitre 3

Cadre théorique et conceptuel

3.1 Modèle de Bordin

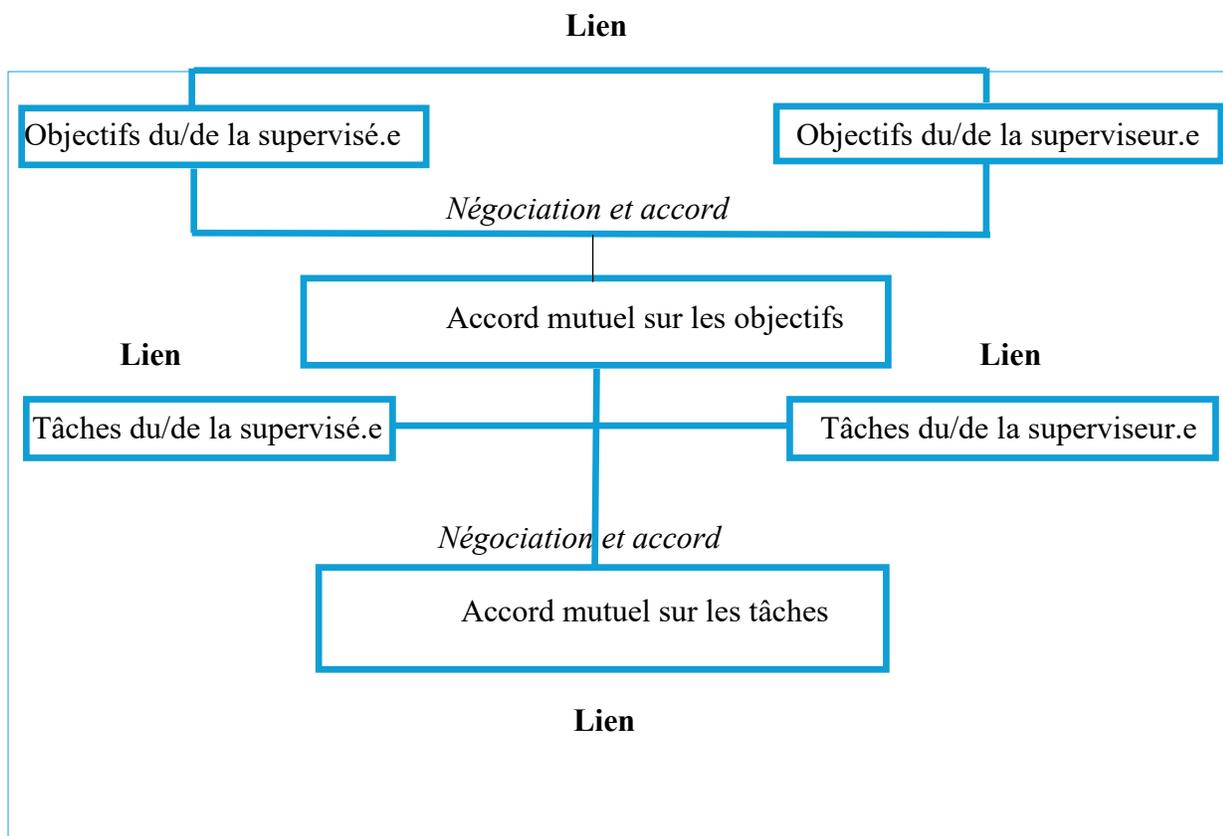
Un modèle qui est fréquemment utilisé dans la recherche pour décrire l'alliance de supervision, et dont les dimensions font consensus (Warkins, 2014), est celui de Bordin (1983). Ce modèle est un construit transthéorique qui se base sur l'accord mutuel entre le/la superviseur.e et le/la supervisé.e sur les objectifs, l'accord sur les tâches et le lien émotionnel reposant sur un lien sécuritaire, de confiance et une appréciation réciproque (Wood, 2005). En d'autres termes, l'alliance se fonde sur des objectifs clairs, les différents moyens afin d'y parvenir, des réflexions respectueuses et un engagement dans la relation. Ainsi, le modèle de Bordin (1983) propose, d'une part, de s'entendre sur un aspect de la relation qui prône la collaboration dans le but précis d'effectuer diverses tâches, afin d'atteindre les objectifs établis, et d'autre part, de développer un lien émotionnel sur lequel pourra reposer la collaboration et la relation. Les propos de Wood (2005) suggèrent qu'une alliance forte implique une compréhension et un accord mutuel sur les objectifs et les tâches relatifs au processus de changement visé lors des apprentissages, ainsi que le développement d'un lien émotionnel fort.

Par conséquent, il semble important d'établir un lien émotionnel avant d'entreprendre un travail significatif de supervision. Par ailleurs, Lehrman-Waterman et Ladany (2001) mentionnent que les objectifs fixés au début du processus de supervision, favorisent la construction de l'alliance de supervision. Ladany et al. (1999) précisent de leur côté, qu'un lien émotionnel fort prédispose les supervisé.es à s'engager dans un processus réflexif.

La représentation visuelle de l'alliance de supervision faite par Wood (2005) reprend les composantes du modèle de Bordin (1983) et illustre le travail de mise en commun des objectifs et tâches de chacun vers une négociation d'entente afin de les réaliser. Le lien émotionnel étant pour sa part illustré en trame de fond et en guise de soutien nécessaire à l'accomplissement du travail à réaliser en supervision. Wood (2005) précise que les objectifs doivent être établis lors des premières rencontres de supervision.

Figure 1

Représentation visuelle du modèle de l'alliance de supervision du modèle de Bordin (Wood, 2005)



Selon Watkins (2014), l'alliance de supervision ne s'établit pas instantanément mais se construit au fil du temps et des interactions soutenues entre le/la superviseur.e et le/la supervisé.e.

La recension des écrits sur la supervision suggère une quantité de recherches quantitatives qui se penchent notamment sur la relation de supervision (Holloway, 2016). Quelques recherches qualitatives utilisant l'approche de théorisation ancrée se sont penchées sur des questions spécifiques de la relation de supervision, notamment à propos de la qualité de la relation de supervision (Beinart, 2014).

Selon Holloway (2016), ainsi que Milne et Watkins (2014), le contexte dans lequel prend place la supervision est un élément incontournable pour comprendre tant la relation que le processus de supervision. Ainsi, le rôle du/de la supervisé.e, au sein d'un processus dynamique

impliquant l'interaction, que ce soit avec le/la superviseur.e et plusieurs autres facteurs, conduit à envisager une perspective interactionniste dans le cadre de cette recherche. En effet, Poupart (2011) rapporte que « les acteurs participent activement à la construction de leur propre univers, mais ils n'en sont pas moins soumis, plus ou moins intensément selon les circonstances, aux multiples contraintes qui pèsent sur eux » (p. 182).

3.2 Perspective interactionniste

« L'interactionnisme symbolique est une tradition de recherche qui, globalement, amène à concevoir le monde social sous l'angle des interactions » (Morrissette, 2010, p.3). Selon Gaudet et Robert (2018), une perspective interactionniste tient compte de la réalité et des points de vue subjectifs de celle-ci. Mucchielli (2009) précise que l'interactionnisme symbolique développé par Mead (1934), porte à « considérer le soi comme l'intériorisation du processus social par lequel des groupes d'individus interagissent avec d'autres. L'acteur apprend à construire son soi, et ceux des autres, grâce à son interaction avec les autres » (p.146). En ce sens, Le Breton (2012) explique que « pour l'interactionnisme, l'individu est acteur interagissant avec les éléments sociaux et non un agent passif subissant de plein fouet les structures sociales à cause de son habitus ou de la force du système ou de sa culture d'appartenance » (p.46-47).

Selon Pascale (2011), Mead (1962) souligne que les interactions sont en constantes évolutions et s'élaborent au fur et à mesure, et en fonction des multiples échanges entre les individus. Pour Le Breton (2012) :

L'interactionnisme valorise les ressources de sens dont [l'individu] dispose, sa capacité d'interprétation qui lui permet de tirer son épingle du jeu face aux normes ou aux règles [...] L'acteur n'est plus la marionnette d'un système social dont il ne possède nulle conscience. Doté d'une capacité réflexive, il est libre de ses décisions dans un contexte qui n'est pas sans l'influencer. (p.47)

Poupart (2011) ajoute que « le sens que les acteurs donnent à leur réalité – bien qu'indispensable – ne peut suffire à lui seul à la compréhension des conduites sociales. » (p.183). Poupart (2011) explique qu'il ne peut être fait abstraction des circonstances entourant le vécu des acteur.trices puisqu'elles ont certainement un impact sur le sens que les acteur.trices élaborent.

Selon Pascale (2011), l'interactionnisme symbolique en recherche est repris de nos jours, par diverses écoles de pensée et se décline par conséquent, en différents domaines d'applications dont notamment, la dramaturgie ou l'ethnométhodologie. Par exemple, Goffman (1967, cité dans Pascale 2011) illustre la dramaturgie en se basant sur la prémisse qu'au cœur de l'interaction, se situe des acteurs qui adoptent des comportements, en fonction des impressions que les autres peuvent développer les concernant.

Ainsi, une perspective interactionniste est employée dans le but d'apporter un éclairage sur la relation de supervision, telle que perçue par les personnes supervisées. La recherche qualitative a démontré par le passé l'impact de la relation de supervision sur les supervisé.es mais s'est moins penchée sur comment celle-ci s'élabore et se construit. La relation de supervision étant considérée comme un processus dynamique, constamment en mouvement et en évolution, ainsi qu'en lien avec les divers enjeux et les différents systèmes interactionnels, une perspective interactionniste paraît tout indiquée afin de rendre compte cet aspect dynamique du processus de supervision.

3.3 Concept de mutualité

Selon Watkins (2014), en fonction du modèle de Bordin (1983), l'entente sur les objectifs et les tâches à accomplir durant la supervision, se veut non seulement un guide durant la supervision mais découle spécifiquement du concept de mutualité puisqu'elle se bâtit au gré des discussions et des accords qui s'établissent. Plus précisément, les échanges mutuels qui visent une entente claire et commune de l'ensemble des objectifs et des tâches servent également au développement du lien superviseur.e-supervisé.e.

3.4 Modèle de Bordin (1983) et perspective interactionniste

Le concept de mutualité évoqué à partir du modèle de Bordin (1983) et examiné selon une perspective interactionniste nous ramène à la notion d'action conjointe de Blumer, qui renvoie l'idée que « chaque individu aligne son action sur l'action d'autres individus en s'assurant de ce qu'ils font ou de ce qu'ils ont l'intention de faire – c'est-à-dire en comprenant la signification de leurs actes » (Blumer, 1962, cité dans Lacaze, 2013, p.47).

Lacaze (2013) souligne aussi le principe d'émergence qui résulte de l'interaction sociale menant vers l'apparition de quelque chose de nouveau, issu d'une « adaptation mutuelle » (p.49). Ce principe n'est pas sans rappeler la mutualité qui s'établit entre le/la superviseur.e et le/la supervisée, servant à la co-construction de l'alliance de supervision.

Chapitre 4

Méthodologie

L'intérêt de cette recherche porte spécifiquement sur la compréhension du rôle du/de la stagiaire, ainsi que sa contribution, dans la construction de l'alliance de supervision. L'information collectée permettra de mieux comprendre le processus par lequel l'alliance de supervision se construit et éventuellement, de mieux outiller et accompagner les supervisé.es dans l'établissement de cette alliance.

4.1 Recherche qualitative

La recherche qualitative s'avère particulièrement utile pour étudier un phénomène en profondeur, en le décrivant et l'interprétant. La recherche qualitative permet de comprendre des phénomènes complexes et peu explorés (Fortin et Gagnon, 2016). La recherche qualitative à visée compréhensive permet de rendre compte de la richesse des discours des participant.es sur l'objet de recherche observé. L'attention de cette recherche porte sur un phénomène précis de création et de maintien d'une relation sociale en particulier, selon le point de vue des supervisé.es. L'emphase sera mise sur l'identification et la production de sens que les participant.es peuvent générer à partir de leur expérience subjective (Creswell, 2007). Le point de vue des stagiaires est mis de l'avant, afin de faire ressortir le sens qui émerge de leur expérience subjective.

Cette recherche explore l'expérience des supervisé.es dans la relation de supervision. Comme le soutient Watkins (2014), la relation de supervision sous-tend un système interactionnel impliquant deux parties, dont les personnes supervisées. Il importe de porter un regard sur le témoignage de leur expérience, au sein de la relation de supervision et de comprendre leur rôle dans le développement de celle-ci. Ainsi, le vécu et l'expérience du/de la supervisé.e dans son rôle, représentent le questionnement de cette recherche.

Selon Gaudet et Robert (2018), l'étude d'un sujet de recherche pouvant se faire sous différents angles, la validité de la recherche s'appuie sur la pertinence des postures retenues. Dans le cadre de cette recherche, le positionnement se veut d'abord à visée compréhensive dans le but de faire ressortir et de comprendre l'expérience des supervisé.es. La recherche qualitative paraît

être indiquée afin de comprendre comment est vécu la relation de supervision, selon le point de vue des supervisé.es. En ce sens, tel que présenté dans le cadre conceptuel, le paradigme guidant cette recherche s'oriente vers une perspective interactionniste qui soutient une démarche compréhensive.

Selon Paillé et Muchielli (2012), la recherche qualitative peut s'envisager par la sélection de différentes méthodes afin de collecter et d'analyser des données qualitatives mais aussi en tant que processus qualitatif, orientant l'ensemble de la démarche. Cette étude ne vise pas particulièrement à rechercher une vérité objective de la réalité mais plutôt à représenter l'expérience des supervisé.es, telle qu'ils/elles la perçoivent.

4.2 Échantillon

4.2.1 Population ciblée

Le choix de la population retenue dans le cadre de cette étude se fonde sur des caractéristiques particulières. La population cible représente les étudiant.es suivant une formation en travail social de premier cycle menant vers l'accréditation professionnelle, ainsi que les étudiant.es réalisant une année préparatoire de premier cycle, avant de poursuivre une maîtrise en travail social. La population représentative pour les fins de cette étude est exclusivement constituée d'étudiant.es en travail social ayant complété le dernier stage requis pour conclure leur parcours académique. Le milieu qui a été privilégié en premier lieu et accessible se situe au campus de Saint-Jérôme de l'Université du Québec en Outaouais.

4.3 Critères de sélection

Les critères de sélection sont composés des critères d'inclusion suivants : avoir terminé le dernier stage pratique, par conséquent, le principal critère d'exclusion concerne l'abandon du dernier stage. Ainsi, les étudiant.es présentant différentes caractéristiques pouvaient être inclus dans l'échantillon puisqu'ils/elles représentent de la sorte, la population étudiante en général. Plus précisément, le sexe, l'âge, le parcours académique antérieur autre que le travail social, ce qui inclut les étudiant.es ayant réalisé le stage de la propédeutique, ainsi que le milieu de stage ne constituaient pas des critères d'exclusion. De plus, le milieu de stage pouvant proposer soit une

supervision externe, soit une supervision interne, aucune restriction quant à cet aspect n'a été appliquée, étant donné que la littérature ne soulève pas d'impact sur l'établissement ou le maintien de l'alliance de supervision. La supervision individuelle étant la plus courante, elle devient certainement la plus représentative, toutefois, les participant.es ayant reçu une supervision de groupe, n'ont pas été exclus.

Les participant.es visé.es par le recrutement devaient avoir terminé leur stage récemment ou durant l'année précédente. À titre de comparaison, l'étude de De Stephano, Hutman et Gazzola (2017) portant sur les rapports de pouvoir dans la relation de supervision, avait recruté des participant.es qui venaient de terminer leurs études ou les avaient terminées depuis moins de deux ans, afin que l'expérience de supervision ne remonte pas à trop loin.

4.3.1 Recrutement

L'échantillon de cette recherche est intentionnel car le recrutement des participant.es s'est déroulé auprès de programmes en travail social de deux universités, non-aléatoire car la sélection des participant.es ciblait précisément des stagiaires en fin de parcours académique et volontaires. Selon Mongeau (2008), les recherches qualitatives peuvent reposer sur un petit échantillon, car « il ne s'agit pas de refléter fidèlement la répartition de caractéristiques d'une population, mais de proposer une compréhension d'un phénomène à partir de perceptions existantes dans la population » (p.94). Plus précisément, Mongeau (2008) suggère que la saturation peut s'obtenir entre sept et douze entretiens mais un plus grand nombre d'entrevues pourrait permettre une plus grande diversité des propos recueillis. La taille de l'échantillon est déterminée en fonction de la saturation des données, c'est-à-dire lorsqu'il n'y a pas de nouvelles informations qui sont identifiées et que les données recueillies se répètent. L'obtention de la saturation indique que la taille de l'échantillon est adéquate. La taille de l'échantillon tient aussi compte du nombre de réponses de la part de candidats désirant participer à cette étude, dans le cadre d'un mémoire de maîtrise. La diversité des participant.es est représentée en termes d'âge, de genre et d'expérience de stage.

La stratégie de recrutement consistait à contacter les personnes ayant complété le dernier stage pratique par l'entremise de l'institution d'enseignement. Bien que la littérature scientifique

ne fasse mention d'une limite spécifique de temps recommandée, entre l'expérience et la recollection de celle-ci, il semble néanmoins important de limiter cette période, dans le but de favoriser la remémoration de détails et d'information importants au discours (De Stephano, Hutman et Gazzola, 2017). Aussi, afin d'obtenir suffisamment de participant.es, il a été décidé d'élargir le processus de recrutement à plus d'un site universitaire. Ainsi, le recrutement des participant.es s'est déroulé auprès de deux universités parmi les trois qui ont été sollicitées et qui offrent des programmes de baccalauréat et de propédeutique à la maîtrise en travail social. La sollicitation a pris la forme d'une annonce visant à recruter des participant.es et contenait l'information sur les objectifs de la recherche (Annexe A). L'annonce a été envoyée par courriel aux étudiant.es finissant.es, ainsi qu'à la cohorte précédente de l'UQO et de l'université de Montréal, et elle a été publiée sur le réseau social de l'association des diplômés (ADD) de l'UQO. Également, une annonce a été diffusée par courriel auprès des nouveaux.elles étudiant.es à la maîtrise en travail social de l'UQO et de l'université de Montréal, et qui ont réalisé au préalable, un stage durant leur année de propédeutique en travail social.

4.4 Collecte de données

Au total, 19 personnes ont répondu à l'annonce par courriel pour avoir plus d'informations concernant la recherche et une lettre explicative leur a été transmise par courriel (Annexe B). De ce nombre, 14 personnes ont accepté de participer. Le déroulement des entrevues auprès des participant.es s'est effectué de juin à septembre 2017, au lieu de leur choix. Les entrevues ont été réalisées soit au domicile des participant.es (n=8), soit dans leur milieu de travail (n=2), soit à l'université (n=2) et soit par Skype (n=2). Le moment a été établi avec les participant.es, en fonction de leur choix. Les entrevues ont duré en moyenne 85 minutes. Les données compilées, enregistrées et retranscrites ont été conservées sur un ordinateur, à l'usage exclusif de l'étudiante-chercheuse.

4.4.1 Portrait des participant.es

Les données sociodémographiques visent à établir le profil des personnes supervisées à partir de leurs caractéristiques. Ces données pourront être utilisées lors de l'analyse des données. La plupart des répondant.es étaient des femmes (n=11) alors que les hommes étaient moins

représentés (n=3). Cette proportion semble toutefois être représentative de la proportion d'étudiant.es poursuivant des études en travail social. Les répondant.es sont réparti.es en quatre groupes d'âge, dont un de moins de 25 ans (n=2), un de 25-30 ans (n=5), un de 30-40 ans (n=4) et un de 40-50 ans (n=3). La moyenne d'âge quant à elle, se situait à 31 ans (M=31,43). Un tableau brossant un portrait plus exhaustif, incluant les informations relatives au dernier stage se trouve en annexe (Annexe C).

Tableau 1

Caractéristiques des participant.es

Caractéristiques des participant.es		Nombre de participant.es (n=14)
Sexe	Homme	3
	Femme	11
Âge (M=31,43)	23-25 ans	2
	25-30 ans	5
	30-40 ans	4
	40-50 ans	3
Programme	Baccalauréat	10
	Propédeutique	4

4.4.2 Programmes d'étude

Les programmes d'études auxquels appartiennent les participant.es sont en travail social. Des participant.es des deux programmes ciblés ont été recruté.es, avec une majorité poursuivant des études de baccalauréat (n=10), alors que les autres réalisaient une maîtrise (n=4).

4.4.3 Entrevue semi-dirigée

Mongeau (2008) mentionne que le recours à l'entrevue semi-dirigée est fréquent puisqu'elle permet d'élaborer un guide d'entretien qui couvre les thèmes issus du cadre conceptuel

mais parce qu'elle offre également assez de malléabilité, donnant lieu à l'émergence de nouveaux thèmes. Selon Baribeau et Royer (2012) :

L'entretien individuel, plus que tout autre dispositif, permet de saisir, au travers de l'interaction entre un chercheur et un sujet, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné. Comme la parole est donnée à l'individu, l'entretien s'avère un instrument privilégié pour mettre au jour sa représentation du monde. (p.26)

L'entrevue semi-dirigée est le moyen choisi pour la collecte de données puisqu'elle permet d'approfondir l'exploration de l'alliance de supervision du point de vue des participant.es ainsi que l'élaboration d'un sens. L'utilisation de l'entrevue semi-dirigée vise à rendre compte des réactions des participant.es, qu'elles soient cognitives ou émotives, face au phénomène (Fortin et Gagnon, 2016). Les entrevues ont été réalisées par une seule et même personne, c'est-à-dire, par l'étudiante-chercheure.

Les sujets abordés durant les entrevues consistaient à cibler la perception même des stagiaires, ainsi que la représentation qu'ils/elles se font, de leur rôle au sein de la relation de supervision. La grille d'entrevue se trouve en annexe (Annexe D). Pour ce faire, divers sujets ont été abordés concernant le processus et la relation de supervision, ainsi que le lien émotionnel entre le/la superviseur.e et le/la supervisé.e. Le déroulement de l'entrevue débutait par une ouverture, suivi de l'entrevue en soi, puis la clôture, tel que précisé par Savoie-Zajc (2009). Selon cette auteure, l'ouverture de l'entrevue est l'occasion d'établir un lien de confiance tout en précisant l'objectif de la recherche et les considérations éthiques à l'égard des participant.es. Les données sociodémographiques ont également été recueillies durant cette période. Le guide d'entrevue a été élaboré à l'aide de la littérature scientifique, plus spécifiquement, le modèle de Bordin (1983), dans le but d'obtenir une description étoffée de l'expérience des supervisé.es quant à leur rôle dans la relation de supervision.

Dans un objectif de construction de sens de l'expérience, l'entretien visait à déceler et à révéler les moments importants, les événements qui ont pu se produire entre le/la supervisé.e et le/la superviseur.e, et qui ont eu une incidence sur l'alliance de supervision et le rôle de la personne stagiaire. Ainsi, le contenu des descriptions s'emploie à faciliter la compréhension quant au rôle

des stagiaires, en fonction des événements qu'ils/elles ont rencontrés et de leur incidence sur la relation de supervision. À ce stade-ci de cette recherche, il est présumé que la réaction des supervisé.es à certains événements pourront fournir des éléments qui éclaireront leur perception quant à leur rôle, selon les situations qu'ils/elles auront rencontrés.

4.5 Analyse

4.5.1 Préparation des données

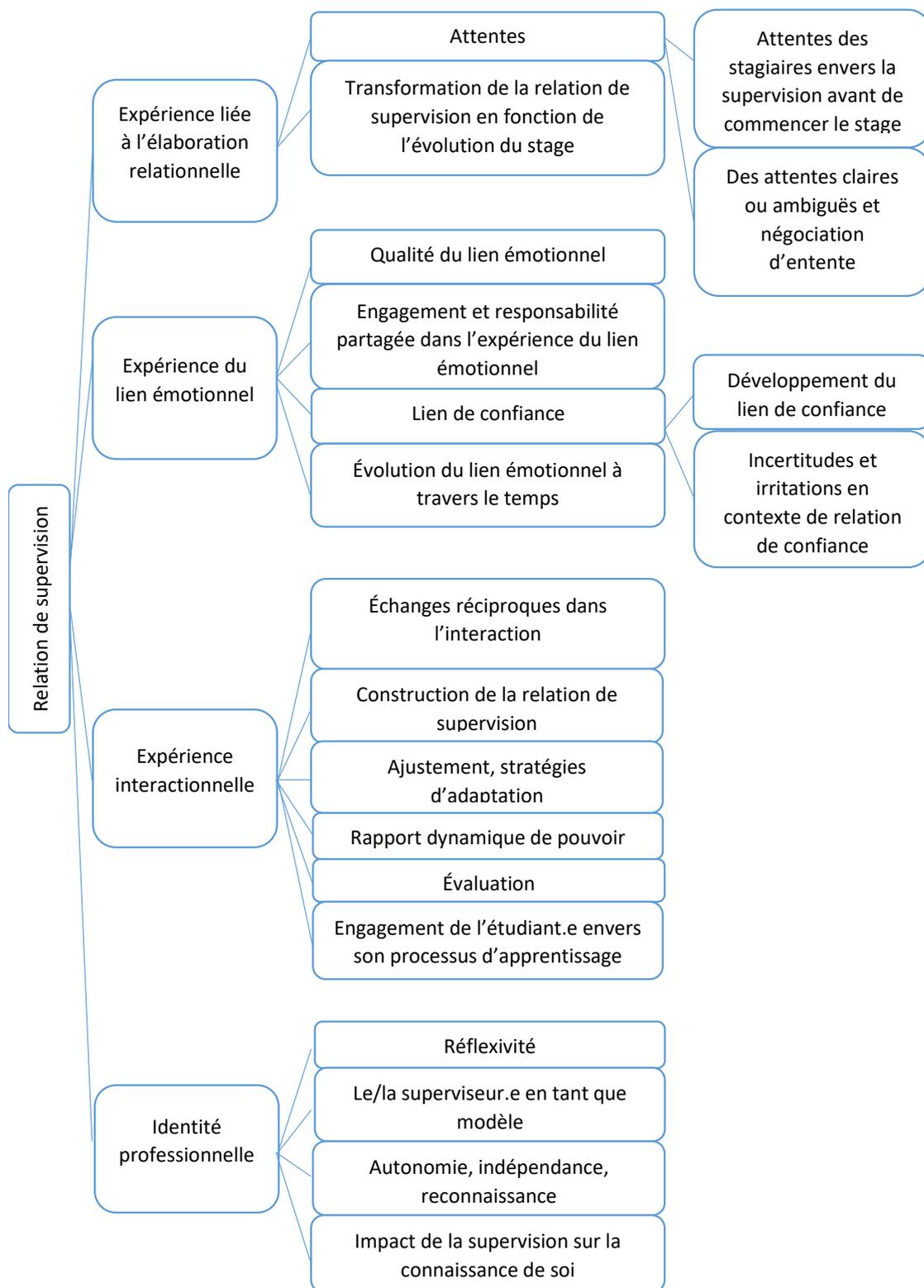
La transcription intégrale des données enregistrées lors des entrevues s'est faite sous la forme de verbatim. À cette fin, la transcription des données a nécessité de multiples écoutes des entrevues, avec une relecture des verbatim, dans le but de s'assurer de leur intégralité. Cette étape a permis de se familiariser avec le matériel à analyser et de s'en imprégner pour en faire sortir le sens global. Tout au long de ce processus, des notes réflexives et des cartes conceptuelles ont été conçues pour chacune des entrevues en guise de préanalyse.

4.5.2 Analyse des données

Les données recueillies ont été soumises à une analyse thématique. Selon Paillé et Mucchielli (2012), l'analyse thématique en recherche qualitative permet de traiter les données en les structurant et les organisant pour identifier des thèmes récurrents issus du discours des participant.es. Le codage s'est effectué en fonction de catégories mixtes, soient prédéterminées et émergentes. La méthode d'analyse consiste à identifier les différentes thématiques qui conduiront vers des thèmes centraux, ainsi qu'à des sous-thèmes (voir la figure 2 à la page suivante qui illustre l'arbre thématique de cette recherche). À partir de l'analyse de ces thèmes, l'élaboration de sens du phénomène pourra, par la suite, être décrite et synthétisée.

Figure 2

Arbre thématique



Les verbatims ont été encodés manuellement à l'aide du logiciel N'Vivo pour ensuite établir des liens avec le cadre conceptuel. La stratégie de codage et de catégorisation consistait à associer le discours des participant.es à des thèmes abordés dans la grille d'entrevue, ainsi qu'à des nouveaux thèmes.

Comme suggère (Flick, 2007), afin d'assurer la qualité de la recherche, les transcriptions et la codification des entretiens ont été revérifiées par l'étudiante-chercheure.

4.6 Considérations éthiques

Afin de procéder à cette recherche, le projet a été soumis au comité d'éthique à la recherche de l'UQO afin d'en obtenir l'approbation. Le certificat d'approbation éthique se trouve en annexe (Annexe E).

Aucun conflit d'intérêt ou quelconque lien avec les participant.es, impliquant l'étudiante-chercheure n'ont été détecté. La présence de risques psychologiques a été soulevée, puisqu'il y a la possibilité pour le participant d'évoquer des expériences de supervision négatives. Le fait de se remémorer et de discuter de ce genre d'expérience aurait pu être associé à des émotions négatives et causer un inconfort chez le/la participant.e, cette situation ne s'est toutefois pas présentée.

De plus, les risques sociaux qui concernent l'environnement social des participant.es, dans ce cas-ci les liens avec l'université, le milieu de travail, ou encore, les superviseur.es ont été minimisés en mettant en place des moyens pour assurer la confidentialité des participant.es. Les noms des participant.es, du lieu du stage ainsi que des superviseur.es, lorsque ceux-ci ont été évoqués, resteront confidentiels par des données anonymes, afin que les participant.es ne soient pas identifié.es par les lecteur/trices. Le type de milieu, par exemple, institutionnel qui comprend les centres jeunesse, les centres de réadaptation, les hôpitaux ou CLSC, ou encore communautaire, est précisé puisque certains enjeux, liés au contexte entourant le stage pourraient influencer le processus de supervision.

Outre les inconvénients à participer à cette recherche, certains bénéfices peuvent aussi être considérés. Par exemple, la fonction émancipatrice de l'entrevue semi-dirigée, tel qu'évoquée par Savoie-Zajc (2009), peut être envisagée à la suite des prises de conscience et aux réflexions qui

auront été générées lors de l'entretien. À cet égard, ces réflexions pourront d'ailleurs nourrir les participant.es, advenant qu'ils assument éventuellement les fonctions de superviseur.es auprès de stagiaires en travail social.

Un formulaire de consentement éclairé a été soumis aux candidats puis signé, avant de procéder au recueil de données (Annexe F). Aussi, les participant.es se sont vus offert la possibilité, tout au long du processus de recherche, de mettre un terme à leur participation. Aucune compensation n'a été offerte aux participant.es.

Chapitre 5

Résultats

5.1 Profils des participant.es

Les caractéristiques des participant.es et de leur stage visent à établir le profil des personnes supervisées en fonction du contexte de supervision lié à leur stage. Ces données sociodémographiques sont recueillies dans le but de bien comprendre la situation dans laquelle les supervisé.es se trouvaient lors de leur stage. Le tableau 2 à la page suivante, présente la répartition des participant.es en fonction des données sociodémographiques et du contexte de leur stage. À la suite de ce tableau, des précisions sont apportées concernant le contexte à l'égard du stage et de la supervision.

Tableau 2

Répartition des participant.es en fonction des données sociodémographiques et du contexte de leur stage

Caractéristiques des participant.es et de leur stage		Nombre de participant.es (n=14)
Sexe	Homme	3
	Femme	11
Âge	23-25 ans	2
	25-30 ans	5
	30-40 ans	4
	40 – 50 ans	3
Programme	Baccalauréat	10
	Propédeutique	4
Durée du stage	4 mois	3
	5 mois	5
	8 mois	6
Nombre de superviseur.es	1	10
	2	4
Supervision	Externe	4
	Interne	10
	Individuelle	11
	Groupe	0
	Mixte (individuelle et groupe)	3
Milieu	Institutionnel (Hôpital :2 CLSC :7)	9
	Communautaire	5
Stage antérieur	Travail social	6
	Autre domaine	4
	Aucun	4

5.2 Contexte de stage

Les stages se sont déroulés dans différents contextes, que ce soit le milieu dans lequel se s'effectuait le stage, la durée de celui-ci ou la supervision reçue.

5.2.1 Milieu de stage

Les stages se sont déroulés dans différents milieux divisés en deux catégories. La première catégorie représente le milieu institutionnel qui inclut les hôpitaux et les CLSC (n=9). La deuxième catégorie réfère à tous les organismes communautaires (n=5).

5.2.2 Durée de stage

La durée du stage pouvait varier en fonction de l'université et si le stage se déroulait dans le cadre du baccalauréat ou de la propédeutique. La durée des stages des participant.es s'échelonnait soit de quatre (n=3), cinq (n=5) ou huit (n=6) mois.

5.2.3 Stage antérieur

La plupart des participant.es avaient fait l'expérience de la supervision lors de stages précédents. Certain.es supervisé.es avaient déjà réalisé au préalable un stage en travail social (n=6), d'autres avaient fait un stage dans un autre domaine d'études (n=4). Finalement, pour certains participant.es, il s'agissait de leur premier stage (n=4).

5.2.4 Supervision

Tout d'abord, le/la stagiaire pouvait bénéficier soit d'un.e superviseur.e provenant du milieu de stage, soit de l'établissement d'enseignement, dans le cas où le milieu de stage n'était pas en mesure de fournir un.e travailleur.euse social.e, à des fins de supervision. La majorité des milieux ont fourni un.e superviseur.e interne (n=10) alors que quelques stagiaires ont reçu de la supervision dite externe (n=4), de la part d'une personne ne travaillant pas dans le milieu de stage.

Également, la supervision pouvait être effectuée par une seule personne (n=10) ou par deux personnes (n=4). Pour la majorité des stagiaires, la supervision était individuelle (n=11). Aucun.e stagiaire n'a reçu de la supervision de groupe uniquement, alors que certain.es d'entre eux/elles recevaient une supervision mixte, c'est-à-dire, en partie individuelle et en partie, en groupe (n=3).

5.3 Présentation des thèmes

À partir des entretiens réalisés auprès des stagiaires, une codification a été réalisée. Quatre thèmes principaux avec des sous-thèmes découlent de cette codification (figure 2). Cette section présente les principaux thèmes illustrés à l'aide des verbatims des participants.es. En prémisses, il paraît utile de situer les différents concepts sur lesquels reposent les thèmes présentés, dans le cadre de cette recherche. En ce sens, il importe de rappeler que la relation de supervision sous-tend l'alliance de supervision et que la relation est un processus dynamique qui se transforme au gré d'interactions entre de multiples facteurs et au fil du temps. Ainsi, le premier thème renvoie à la dimension relationnelle et sous-tend l'élaboration et le développement de la relation. Le deuxième thème traite du lien émotionnel, alors que le troisième s'attarde à l'aspect interactionnel de la relation superviseur.e-supervisé.e. Le quatrième thème met en évidence le développement de l'identité professionnelle des stagiaires à travers la relation de supervision avant de terminer avec l'enjeu que représente l'évaluation du stage.

5.4 Expérience liée à l'élaboration relationnelle

L'expérience subjective des participant.es quant à l'élaboration de la relation a mis de l'avant quatre sous-thèmes relatifs aux attentes, à la négociation d'ententes, la frontière relationnelle et à la transformation de la relation en fonction de l'évolution du stage.

5.4.1 Attentes

La majorité des stagiaires ont rapporté avoir des attentes envers le stage et la personne superviseuse, notamment pour son expertise, afin de répondre à leurs besoins d'apprentissage, et pour son attitude, afin d'avoir un environnement propice au développement de ces apprentissages.

5.4.1.1 Attentes des stagiaires envers la supervision avant de commencer le stage.

La majorité des témoignages des stagiaires abordant leurs attentes envers les superviseur.es indiquent que celles-ci s'élaborent principalement avant même le début du stage, et se centrent essentiellement autour de la transmission des connaissances du superviseur.e, de son savoir expérientiel, de son expertise, ainsi que le partage d'intérêts communs comme le souligne l'extrait suivant : « *Mon principal intérêt, c'était son expertise [...]. Je dirais que mes intérêts et mes attentes auraient peut-être pas été les mêmes si ça avait été quelqu'un d'autre [...]* faut dire que

la personne qui m'a supervisé, m'a déjà enseigné un cours [...] ça m'apportait vraiment une richesse. » (8)²

Pour la minorité de stagiaires connaissant leur superviseur.e avant le début du stage, le développement des capacités et des connaissances est une notion récurrente, comme le soulignent ces quelques participant.es : « *l'expertise, la relation qui existait déjà, avec le chargé de cours qui devenait mon superviseur puis, comme je disais, l'intérêt de pousser plus loin mes capacités et mes connaissances. » (6). « J'avais de l'intérêt pour la superviseuse de stage, mes attentes, c'était vraiment au niveau qu'elle soit capable de me faire réfléchir [...] c'est vraiment mon idée de pousser la réflexion. » (9). Ces stagiaires s'attendaient également à ce que l'accompagnement leur permettent l'atteinte des objectifs de stage : « *On savait déjà que ça allait bien cliquer et ça été effectivement le cas donc [...] mes attentes, mon besoin d'être accompagné, je savais qu'il allait être comblé, je dirais à cause de cette prémisse-là. » (8) ; « J'avais déjà une bonne idée de c'était qui la personne, j'avais une bonne vibe avec elle [...] j'avais pas d'appréhension, j'étais pas inquiète ou stressée par rapport à ça » (14).**

Par ailleurs, l'expérience de stage antérieur exerce une influence sur les attentes des stagiaires, avant que le stage débute. À la suite d'une expérience négative de supervision, une participante exprime la crainte ressentie avant de débiter son dernier stage : « *Elle [superviseuse d'un stage précédent] m'a rentrée dedans [...] fait que ça été un gros coup, [...] j'avais une certaine incertitude [...] une certaine crainte à la liberté qu'on pourrait avoir pis à l'authenticité » (13). À la suite d'une expérience qualifiée de mauvaise en lien avec la supervision, une participante a adopté un rôle plus actif lors du stage suivant, notamment par la clarification de ses propres attentes et par l'affirmation de soi : « *Je pense que j'ai essayé d'être plus claire par rapport à mes attentes, à mes limites aussi [...] j'étais moins neutre, [moins] en attente, dans : je vais essayer de faire plaisir » (1).**

Néanmoins, la majorité des stagiaires rapportent que leur expérience antérieure de stage s'est avérée positive. Ceci s'est révélé utile pour ce dernier stage puisque les stagiaires spécifient mieux comprendre leurs besoins et la place qu'ils/elles occupent dans la relation de supervision : « *j'dirai que ça m'a aidé à savoir un peu plus ce que je cherchais » (2).*

Pour la deuxième [supervision], j'ai senti que j'avais plus de place pis que j'étais plus à l'aise aussi parce que j'avais déjà eu comme ce rapport-là, supervision-supervisée [...] j'avais comme cet espace-là justement que je me donnais, pour avoir la liberté de me sentir

² Les participant.es ont été identifié par des chiffres afin de préserver leur anonymat.

à l'aise, de pas avoir peur finalement de partager mes questionnements, mes craintes de ce qui se passait, comment je réagissais. (7)

L'extrait suivant met de l'avant l'idée de continuité et le désir de la stagiaire de voir l'expérience positive de supervision se renouveler : *« Ce qui a pu influencer notre relation, c'est aussi justement mes autres stages [...] le fait que j'avais eu des bonnes relations avec mes superviseuses pis, que j'étais confiante que ça allait bien se passer pis, j'avais le goût [...] d'aller dans la même lignée de ce que j'avais connu » (14).*

Une minorité de stagiaires partagent que les attentes dans le cadre du stage ont aussi été abordées au moment de l'entrevue de sélection, ce qui leur a permis de développer leur propre opinion sur leur prochaine expérience de supervision, avant qu'elle ne débute :

Quand je suis arrivée en entrevue, la superviseure m'a dit : « je suis très exigeante envers mes stagiaires, [...] je les accompagne beaucoup, je leur donne beaucoup de temps, beaucoup d'énergie, [...] je sais que c'est pas facile comme stage. » Pis moi, ça m'a convenu tout à fait, [...] je pense que j'avais besoin d'une structure [...] je me suis dit, ça va être formateur pis je vais sortir de là avec une bonne expérience. (11) ; Elle avait présenté c'était quoi ses attentes quand on avait fait l'entrevue de stage, [...] comment elle travaillait, fait que c'était déjà clair pis elle m'avait dit : « si t'es pas à l'aise avec ça comme, autant s'le dire tout de suite ». Fait que dans le fond, en acceptant de travailler avec elle, ben c'était un peu comme si j'prenais un contrat aussi. (3)

Puis, une stagiaire avait précisé clairement ses attentes durant l'entrevue : *« J'voulais que mes attentes soient prises en compte, [...] je voulais pas que ce soit une position d'autorité de leur part uniquement, [...] j'ai eu la chance, pendant l'entrevue, elles m'ont fait savoir que c'est également ce qu'elles recherchaient, donc c'est là un peu que j'ai su que ça pourrait connecter avec elles » (2).*

Pour une minorité de participant.es, les attentes ont été formulées dès le début des rencontres de supervision : *« j'pense que la première supervision qu'on avait fait, ma superviseure m'avait demandé justement d'écrire quelles étaient mes attentes par rapport à elle spécifiquement et par rapport à la supervision » (4) ; « Dans notre première rencontre de supervision, ça pas mal été ce qu'on a mis sur la table dès le début, [...] puis c'est comme si ça allait dans mon sens à moi parce que justement, c'est ce que je voulais » (1) ; « On en avait parlé dans l'entrevue de sélection puis ça été vraiment [...] la première semaine, on a mis les balises, de comment on allait travailler » (3).*

5.4.1.2 Des attentes claires ou ambiguës, et négociation d'entente.

D'autre part, une minorité de stagiaires illustrent l'importance d'avoir des attentes claires : « *bien définir le rôle de chacun, à ce moment-là, ça m'aidait à équilibrer mes attentes* » (1) ; « *Ça me convenait pis je savais à quoi m'attendre, c'était vraiment en concordance avec ce que je m'attendais* » (11). Par ailleurs, en présence de plus d'un.e superviseur.e, les attentes peuvent différer d'où l'importance de les clarifier : « *Dès le début elles m'ont fait savoir que leurs attentes et les objectifs étaient différents, donc individuellement, je les ai rencontrées* » (2).

Les extraits suivants regroupent ce qu'une proportion importante de stagiaires a mentionné à l'égard de certaines qualités attendues de leur superviseur.e. Parmi ces qualités, les participant.es ont mentionné : une écoute, une ouverture, une disponibilité, une bienveillance tant dans le soutien offert que dans l'encadrement, et des rétroactions : « *disponible, à l'écoute, qu'elle puisse m'enligner quand j'me sentais bloquée, [...] qu'elle aille un p'tit peu un rôle de guide, de personne ressource* » (3) ; « *Une ouverture, une ouverture face à la critique [...] quelqu'un qui est là pour me faire grandir, pour me confronter [...] dans la bienveillance* » (13).

Les attentes s'établissent principalement en fonction des besoins des stagiaires comme le font valoir les extraits suivants : « *d'avoir des attentes réalistes [...] étant donné que j'avais pas eu d'autres stages avant, que c'était la première fois que j'étais sur le terrain* » (4) ; « *Comme c'est la propédeutique, [...] je savais pas du tout concrètement, c'était quoi le travail social, les paperasses, je partais vraiment de zéro, [...] j'avais besoin d'une structure* » (11).

Néanmoins, les attentes peuvent aussi être ambiguës ou manquer de clarté car elles sont souvent peu élaborées. En l'occurrence, le manque de clarté s'observe en début de stage, comme l'illustre ces quelques témoignages : « *des attentes précises, je sais pas si j'en avais parce que je savais vraiment pas c'était quoi* » (10), ou encore, « *j'avais été surprise quand j'avais su que c'est un moment dans la semaine, dédié à de la supervision, fait que c'est sûr que je me faisais pas d'attentes précises* » (14). Aussi, une minorité de participant.es précisent que l'idée qu'ils/elles se faisaient de la supervision était différente de l'expérience qu'ils/elles en ont faites. Dans les extraits suivants, les attentes ne correspondent pas à ce qui est attendu : « *Je pensais que c'était comme des petites sessions, pratiquement comme un cours où j'allais apprendre vraiment de la théorie alors que c'était pas le cas. C'était plus [...] un accompagnement qu'une formation.* » (7) ; « *Si*

ce que t'appelles les supervisions, c'est l'entretien de deux heures, ben zéro, ben enfin une. Après, je la [superviseur.e.ee] voyais très souvent mais [...] c'est informel, j'pouvais lui poser des questions quand j'voulais, quand elle était libre, mais les rencontres de deux heures de supervisions, non » (5).

Dans les cas où les attentes n'avaient pas été discutées, celles-ci se sont clarifiées, dans la majorité des cas, au fur et à mesure des rencontres de supervision en fonction des besoins des stagiaires. Ceci a ainsi permis une négociation d'entente concernant les rencontres de supervision. L'entente sur le déroulement des rencontres de supervision fait appel à la collaboration entre la personne qui supervise et le/la stagiaire afin de s'entendre sur les différentes façons de procéder, notamment en ce qui a trait aux tâches, aux objectifs et aux attentes de chacun. Afin d'illustrer cette négociation d'entente, la notion de co-construction a été évoqué par les stagiaires. Près de la moitié des participant.es se sont senti.es impliqué.es dans les décisions prises concernant la supervision. Une participante décrit la façon dont l'entente sur la supervision s'est élaborée : *« tous les objectifs, on regardait ensemble comment on pouvait les atteindre [...] c'était toujours comme coconstruit. » (14).* D'ailleurs l'idée de co-construction est mentionnée par la majorité de ces stagiaires, comme l'illustre cet extrait : *« c'était pas elle qui m'imposait quelque chose, on construisait ensemble les objectifs » (9).* Par ailleurs, l'entente négociée tient compte des besoins spécifiques des participant.es. Un stagiaire rapporte que dès le début des rencontres de supervision, ses besoins étaient pris en compte par le superviseur et visait à comprendre la direction que souhaitait prendre le stagiaire en guise d'accompagnement dans l'atteinte des objectifs : *« on s'est retrouvé sur la même longueur d'ondes, à réfléchir, compte tenu de mon bagage particulier, quels étaient les objectifs que je devais fixer » (6).* De façon plus précise, un accord sur l'entente se négocie et s'élabore en collaboration, comme le souligne ce participant : *« on a coconstruit les objectifs, c'était un peu notre compréhension pour tous les deux [...] de ce que moi comme individu, j'avais à acquérir » (6).* Les propos de ce participant illustrent plusieurs notions, dont l'expérience mutuelle concernant l'élaboration de l'entente, puis l'apport positif d'attentes clairement discutées : *« je savais d'avance ce que j'avais à faire pour les rencontres pis c'était négocié, en accord avec le superviseur » (6).* Une autre stagiaire rapporte les bénéfices lorsque les attentes sont clarifiées : *« Ça été dit assez dès le début, les objectifs, [...] moi ça m'a sécurisée beaucoup parce que j'arrivais dans un nouveau milieu donc j'étais bien avec une personne comme ça [avec] qui, c'était clair, dans la première semaine » (4).*

Pour cette participante, prendre le temps de bien s'arrimer avec ses superviseuses est vécu de façon positive : « *on a vraiment pris le temps de connecter, de se mettre sur la même longueur d'onde, ce qui je crois, a été un très gros point positif* » (2).

Pour d'autres, l'entente était élaborée dès le départ puis l'ajustement se faisait au fur et à mesure. Une participante indique qu'après avoir discuté en début de stage, des tâches en supervision pour atteindre les objectifs, la discussion s'était poursuivie : « *on se l'était dit au fur et à mesure, ben, au début en fait, pis après ça, on l'avait comme ajusté en cours de route, fait que c'était très, très formel.* » (14). Une minorité de stagiaire rapportent aussi que l'entente était en fonction des besoins ponctuels et pouvait se faire de façon informelle : « *C'était comme informel, c'était pas écrit nulle part mais c'était selon nos besoins, [...] elle était tellement accessible que, on avait pas besoin de mettre des règles [...] sa porte était ouverte, je rentrais, je posais ma question* » (11).

Malgré les attentes partagées en début de stage, des défis peuvent survenir et engendrer la nécessité de les clarifier. Cette participante explique que ses superviseuses s'attendaient à ce qu'elle dévoile plus de contenu émotif lié au stage : « *au début, le fait qu'on s'est mal compris, [...] de verbaliser toutes mes craintes puis mes attentes puis comment je vivais tous les jours, ça, c'est une attente qu'elles avaient, que moi, je ne répondais pas* » (2). Les attentes des superviseuses concernant l'une des tâches de la stagiaire en supervision, ont été clarifiées lors d'une rencontre : « *là j'ai compris, ok, c'est ça que vous voulez, bon, j'peux vous le faire* » (2). Cet ajustement a permis à la stagiaire à poursuivre son apprentissage vers plus d'autonomie.

L'absence d'ententes sur les objectifs et des directives claires sur le fonctionnement des rencontres de supervision engendre une ambiguïté dans la direction à prendre, soulevant de la sorte des questionnements, un besoin de clarification ou encore, des ajustements. Pour ce participant, il n'y a pas eu d'ententes clairement établies en début de stage et un réajustement s'est avéré nécessaire. Lorsque des difficultés se sont présentées en stage, il s'est opéré un changement dans le fonctionnement des rencontres :

Il y a pas eu au début, de discussion sur la supervision, zéro. Pis, il y en a eu une qui s'est faite au milieu du stage mais parce qu'il y a eu des difficultés, donc [...] ça a permis justement de parler enfin, de comment ça allait fonctionner cette supervision pis comment on allait faire, pis là, on a eu un truc qui finalement ressemblait plus à un stage. (5)

Une participante mentionne qu'il aurait été préférable que chacune nomme plus précisément leurs attentes dès le départ, elle aurait souhaité un accompagnement différent avec plus d'observation sur comment ses superviseuses travaillent et plus de structure dans l'encadrement du stage et de la supervision :

C'était pas clair comment la supervision allait se passer, moi, je savais pas c'était quoi une supervision pis je savais pas comment me préparer à la supervision, [...] je savais pas qu'est-ce que eux, allaient me donner donc, c'est ces attentes-là qui auraient dû être discutées. [...] C'était pas clair parce que, dès deux semaines, ils étaient comme bon, [...] quand est-ce que t'es prête à prendre des dossiers, moi je le savais pas, [...] pis tu te dis un moment donné mais quand est-ce que je suis prête ? (7)

Cette participante évoque aussi l'idée d'un meilleur accompagnement dans un but d'éviter des malentendus tel que le démontre cet extrait : « *Je me débrouille comme que je peux pis après ça, je me fais dire : « ah ben là ! T'es trop dans l'administration, pourquoi t'as perdu du temps à faire ça ! » Alors que moi, j'essayais un peu de naviguer dans tout ça » (7).*

5.4.2 Transformation de la relation de supervision en fonction de l'évolution du stage

Les propos des stagiaires mettent en évidence le rapprochement entre l'expérience personnelle et professionnelle de la relation de supervision et l'importance de garder une distance appropriée et favorable au travail qui se réalise en supervision. Une minorité de stagiaires partagent leur perception de la frontière entre la vie personnelle et professionnelle dans la relation de supervision : « *autant au départ, il y a comme une distance qu'on connaît pas, il faut s'approprier » (13) ; « Quand on connaît pas tout à fait les limites de l'autre vraiment on avance à tâtons puis, ça c'est sûr que c'est une difficulté [...] éventuellement, on vit des moments comme clés où justement on touche à une limite [...] pis ça devient plus clair où là, on comprend un peu mieux la personne » (10) ; « Plus ça avance, plus on est à l'aise, plus on est proche, pis on était proche aussi [...] fait qu'un moment donné, on s'est peut-être rendu compte que là, ok là, on est peut-être trop proche, il fallait prendre plus de distance justement » (14).*

C'est vraiment une relation de collaboration, de confiance, de partage, [...] même si on a une relation qui est proche, faut faire attention pis garder des limites sur qu'est-ce que je veux partager, qu'est-ce qui appartient à ma vie personnelle [...] je pense que c'est important de garder quand même cette frontière-là, parce que comment on peut se parler vraiment de façon constructive si on n'a pas ce rapport-là, quand on devient trop ami pis que là, on a peur de blesser l'autre ou on a peur, à quelque part, ça peut devenir malsain si

on garde pas cette frontière-là, je pense que autant c'est difficile de naviguer avec cette frontière-là parce que c'est quoi la limite finalement. (7)

Plus le stage avance, plus la relation entre le/la stagiaire et le/la superviseur.e se transforme et évolue, comme le souligne cette participante : « *j'étais plus en intervention donc j'étais plus en contact avec les usagers donc en étant plus en contact avec les usagers, ben j'étais plus en contact avec mes superviseures [...] on avait plus un point en commun* » (7). L'ensemble des stagiaires ont rapporté que l'évolution de la relation de supervision s'est faite graduellement, en fonction du développement du lien de confiance, favorisant de la sorte une ouverture aux apprentissages : « *On s'est fait de plus en plus confiance [...] on pouvait parler de plein de choses différentes pis on se suivait, on se comprenait mieux, on se connaissait mieux pis c'était plus fluide, c'était tout le temps, de plus en plus enrichissant* » (9) ; « *Ça l'a évolué d'une relation plus autoritaire ou plus hiérarchique, à une relation où il y avait plus de réciprocité. Ça, c'est quelque chose qui a changé dans le temps, ma capacité à recevoir la critique, j'étais beaucoup plus sensible au départ* » (13).

Une proportion importante de stagiaires ont décrit précisément l'évolution du lien comme étant fort, rassurant et positif, tel que l'illustrent ces extraits : « *Dès le début, [...] elle avait déjà un intérêt envers nous fait que ça aidait aussi à, quand tu sais que tu es voulu quelque part, ça aide aussi à aimer la personne qui t'a choisie* » (11) ; « *J'dirais qu'il [le lien] était très fort, ben c'est allé aussi en s'approfondissant là en cours de stage, c'est sûr, plus le temps passait, plus y avait de dévoilement, plus on pouvait se rendre vulnérable, l'une envers l'autre [...] une intimité, fait que j'le vois très positif* » (3) ; « *Je pense que c'est un ajustement en fonction de qui on était, l'une l'autre qui a permis de mieux discerner quoi se dire, comment se le dire pis comment recevoir ce que l'autre disait puis je pense que c'est ça qui fait qu'on est encore proche* » (13) ; « *Le lien superviseur.e-supervisé.e pour moi est un lien du type alliance thérapeutique, on commence et on est plus en surface au début de la rencontre pis c'est de plus en plus intense en termes d'intimité, d'être dans le vif du sujet [...] puis la relation a évolué très positivement* » (6). Ces derniers extraits mettent aussi en évidence un rapprochement favorisant le dévoilement de soi en supervision, ainsi qu'une mutualité et fluidité dans la façon de communiquer. Puis une autre participante précise ceci : « *la relation, elle évolue en fonction des tâches pis de l'espace qu'on peut prendre aussi comme professionnelle* » (13).

En synthèse, l'expérience liée à l'élaboration relationnelle implique que la création de la relation de supervision repose sur un processus de collaboration afin de clarifier les attentes de

chacun.es et d'établir une entente mutuelle sur les tâches et objectifs de supervision. Ce processus est soumis à des transformations à l'égard de la relation, en fonction de la progression du stage.

5.5 Expérience du lien émotionnel

En ce qui concerne l'expérience vécue du lien émotionnel, les témoignages des stagiaires montrent la façon dont la qualité de ce lien est perçue, ainsi que les principales caractéristiques qui lui sont associées. Les notions de compréhension mutuelle et la part d'engagement et de responsabilité de chacun dans ce lien émotionnel, ainsi que l'établissement de la confiance et l'évolution du lien émotionnel tout au long du stage, sont mises de l'avant.

5.5.1 Qualité du lien émotionnel

La majorité des participant.es rapportent avoir développé un bon lien avec leur superviseur.e, comme le montre cet extrait: « *je dirais qu'il était bon, fort, c'est un peu un grand mot mais comme un bon lien* » (14). L'ensemble des stagiaires ont qualifié le lien comme étant bienveillant, empreint d'affection, de considération, d'appréciation, d'authenticité et de réciprocité. Une participante mentionne ce qui suit : « *[le lien] était quand même fort, [...] on s'appréciait beaucoup, on était contentes de faire nos rencontres* » (9). L'idée d'appréciation mutuelle revient chez une minorité de stagiaires : « *on s'appréciait vraiment beaucoup, on se faisait rire, moi, j'avais beaucoup d'attachement pour elle, vraiment beaucoup pis je pense que, elle aussi nous [les deux stagiaires] aimait [...], c'est sûr que ça a contribué positivement à notre relation, certainement* » (11). La plupart des stagiaires ont d'ailleurs partagé avoir développé un lien affectif ou d'attachement avec leur superviseur.e comme le démontre l'extrait suivant :

Il y avait quand même quelque chose d'affectif, dans le sens où, de vouloir du bien par rapport à l'autre. Moi, je la considérais, je l'aimais comme superviseur.e.ee pis je savais qu'elle me considérait en tant qu'étudiant et que donc, il y avait une volonté de réussite, une volonté positive par rapport à moi, pis je l'appréciais beaucoup donc je sentais sa sollicitude par rapport à moi, pis moi, c'était de la considération, c'était une reconnaissance aussi. (8)

Il ressort de ces extraits les notions d'attachement et de lien affectif mutuel qui semblent contribuer positivement au développement et au maintien de la relation de supervision, et qui est partagé par l'ensemble des stagiaires. Outre la valeur accordée au savoir partagé par la personne superviseur.e, certaines caractéristiques ont été appréciées et sont

rapportées dans les témoignages suivants : « *sa bienveillance, c'est une personne qui avait le désir [...] que j'aie confiance en moi, ça m'a permis d'évoluer* » (13).

La complicité, la confiance de part et d'autre aussi, la confiance en mon jugement, l'intimité qui s'est créée aussi. [...] De sentir que j'suis entre de bonnes mains, d'être avec quelqu'un que je respectais pis qui me respectait aussi [...]. J respecte les pratiques, j respecte la vision qu'elle a, j me sentais pas en conflit de valeur, j trouvais qu'on était sur la même longueur d'onde à ce niveau-là, pour moi c'était important. (3)

Les stagiaires ont également rapporté d'autres caractéristiques que leurs superviseur.es démontraient en soutien au développement et au maintien du lien : « *la transparence [...] l'ouverture aussi.* » (14). Une participante met en évidence certaines caractéristiques qui ont eu une importance pour elle comme le respect mutuel, l'authenticité et la disponibilité : « *la confiance, [...] c'est la communication, le respect, le respect de l'autre dans son authenticité, dans sa différence, le temps accordé évidemment* » (12). Ensuite, une participante précise que la relation avec ses deux superviseur.es était positive, harmonieuse et le lien d'attachement était fort : « *Les deux [superviseur.es] m'ont tellement amené à prendre confiance en moi pis à me transformer de différentes façons, [...] ça m'a sécurisé beaucoup pis quand quelqu'un te sécurise, on dirait qui y a un attachement qui s'créé pis, y a comme un lien émotionnel qui est plus fort* » (4). Dans ce dernier extrait, la participante décrit son expérience dans la création d'un lien sécuritaire favorisant le développement de la confiance et suscitant un processus de transformation de la stagiaire. Puis, l'apport d'un lien réciproque et authentique sur le dévoilement de soi et le développement du soi est souligné dans cet extrait : « *Une relation où il y a eu beaucoup de complicité qui est venue tout de suite. [...] Une belle intimité dans la manière de pouvoir dire les choses, fait que ça, je pense que ça a favorisé de pouvoir rentrer dans des lieux, des fois plus sensibles pis de l'approfondir* » (13). Une authenticité qui en plus de favoriser la confiance, soutient l'autonomie : « *cette authenticité-là, ça a permis un détachement* » (13).

Une minorité de stagiaires ont qualifié ce lien de façon plus nuancée. Une participante décrit un lien mitigé avec l'une de ses superviseures : « *j'avais plus peur de cette superviseure-là, elle était gentille et tout, mais je savais jamais vraiment comment la prendre, elle restait distante.* » (7). Alors que pour ce participant, l'absence de mutualité reflète la présence d'un lien qui paraissait plutôt faible : « *pas fort en tout cas, un peu de répulsion. [...] J'ai pas réussi à savoir si elle*

m'appréciait ou pas [...] à la fin du stage, j'ai eu quand même beaucoup de remerciements donc, c'est assez spécial, je sais pas » (5).

5.5.2 Engagement et responsabilité partagée dans l'expérience du lien émotionnel

Concernant la collaboration, une participante décrit ceci : *« c'est une relation de confiance, c'est une relation d'échanges, de partage de connaissances, j pense ça va des deux côtés, c'est quelque chose qui est réciproque » (3).* Une autre participante illustre la façon dont elle voit sa part de responsabilité dans la collaboration au sein de la relation, comme étant la capitaine de son propre bateau : *« C'est une image mais ça veut pas dire que c'est moi qui a le gros rôle [...] ça sous-estime pas que il y a une évaluation au-dessus de tout ça mais je parle juste moi, comment j'va prendre mes décisions, comment j'vais naviguer, capitaine de mon petit bateau de stage » (1).* L'extrait précédent met en évidence un comportement proactif de la stagiaire au sein de la collaboration. Un autre stagiaire illustre la responsabilité et l'idée de proactivité comme un engagement réciproque : *« Je dirais que mon rôle a dû être et a été proactif, dans le sens de répondre aux attentes [...] il y avait quand même un engagement qui se faisait entre elle et moi, et donc je répondais à cette attente-là » (8) ; « Je me rendais compte que j'avais comme la responsabilité [...] un moment donné, j'ai senti que ça répondait pas à mes besoins, une fois, ça prenait une tournure que, ça me satisfaisait pas, mon besoin en tant qu'étudiant par rapport à ce stage-là » (8).*

Certains stagiaires perçoivent leur proactivité dans la contribution à la relation par leur ouverture et leur engagement :

Je pense que j'ai aussi montré de l'ouverture par rapport à ce que la personne peut m'apporter puis [,,] je suis capable donc de recevoir ce que la personne aura envie de me dire ou à envie de me faire part [...] j pense que c'est à moi [...] d'aller chercher ce que j'ai besoin, d'utiliser la relation de supervision pour obtenir la rétroaction qui peut être utile à ma réflexion. (1)

Un participant précise l'impact de la notion d'ouverture dans la relation de supervision sur son apprentissage : *« très ouverte, [la relation] a été rapidement ouverte pis est demeurée très ouverte, ce qui fait que selon moi, j'ai eu le privilège d'avoir une relation de supervision qui était extrêmement profitable pour mon apprentissage » (6).* Par ailleurs, une stagiaire souligne sa vision de réciprocité dans la relation et indique le lien qu'elle fait entre son rôle dans la relation de supervision et son ouverture à l'égard de celle-ci : *« Une bonne relation de*

supervision, relation comme à deux sens [...], j'avais beaucoup d'ouverture, [...] la transparence quand même, je sentais que [...] je pouvais vraiment lui dire comment je voyais ça, je sentais qu'il y avait de l'ouverture aussi » (14).

5.5.3 Lien de confiance

La majorité des stagiaires ont rapporté avoir une relation de confiance avec leur superviseur.e. certains font mention de respect, d'empathie et de sentiment de sécurité : *« c'est la confiance, c'est l'ouverture, c'est la sensibilité, c'est l'empathie, toutes des choses qui, dont il faisait preuve envers moi [...] c'est ça, c'est une relation honnête et sensible » (10)* ; *« La supervision pis l'autorité se faisait de façon, respectueuse » (1)* ; *« C'était comme être favorable, empathique, il y avait une disponibilité, il y avait une ouverture » (6).*

Cette participante démontre par ses propos, qu'une base sécuritaire sur laquelle peut reposer la relation de supervision, représente une composante incontournable : *« Ma relation de supervision c'était comme un point d'ancrage rassurant où j'me sentais en sécurité, où j'me dis j'peux aller là, je vais me faire comprendre [...] c'était une relation de confiance [...] comme une relation sécuritaire » (10).*

5.5.3.1 Développement de la confiance.

Quelques stagiaires ont apporté des précisions sur le développement de la confiance qui mettent en évidence des impacts positifs sur le lien émotionnel, la capacité à faire face aux défis, ainsi que sur leur apprentissage. Une participante mentionne que c'est en étant encouragée à prendre sa place que la confiance s'est développée : *« On avait dans le fond, je dirais la confiance, elle m'a laissé de la place pour expérimenter [...] fait que, il y a une confiance, ça m'a permis de prendre de l'assurance, ça m'a permis d'oser » (13).* Un participant souligne qu'il s'est laissé guidé parce qu'il était en confiance :

L'image que j'ai, c'est vraiment, il m'a pris dans la nacelle de la montgolfière, en quelques interventions, boum, j'étais revenu sur le plancher des vaches pis là, j'ai fait woh ! Qu'est-ce qui se passe, on n'est plus où est-ce que je pensais qu'on serait mais parce que j'étais en pleine confiance, je l'ai juste suivi là-dedans. (6)

D'autre part, une participante décrit la façon dont la superviseure a soutenu le développement de la confiance, soit en veillant sur le rythme d'apprentissage de la stagiaire : *« Elle*

faisait quand même un suivi régulier : est-ce que ça va bien ? Est-ce que ça va trop vite ? Donc ça, ça me mettait en confiance » (4).

Néanmoins, en l'absence de mutualité, le lien de confiance peut difficilement se développer: *« ça se travaille à la fois des deux côtés, oui le stagiaire, il doit faire un effort mais la superviseuse aussi » (5).*

5.5.3.2 Incertitudes et irritations en contexte de relation de confiance.

Une minorité de stagiaires ont rapporté avoir vécu des inquiétudes ou des irritations au sein d'une relation de supervision de confiance. Une participante mentionne avoir craint de décevoir sa superviseuse :

Elle me disait souvent, moi, quand j'ai fait mon stage, j'étais pas à l'aise comme toi, j'avais l'impression que j'étais poche, pis toi, ça va super bien, c'est comme naturel, mais on dirait que j'avais l'impression qu'il fallait que je me prouve à cette superviseuse-là, vu que c'est comme ça qu'elle avait établi les bases, c'est comme ça qu'elle me voyait, j'avais l'impression qu'il fallait toujours que je maintienne ça, j'avais peur de décevoir puis j'ai une tendance à être très perfectionniste. (7)

Une minorité de stagiaires mentionnent avoir rencontré des difficultés, en contexte de relation de confiance, comme en témoigne ce participant : *« Je dirais, il y avait une certaine irritation, une certaine, je pourrais dire une frustration » (8) ; « J'essayais de dire peu de choses, pis je trouvais ça stressant parce que je me sentais un peu sur la défensive où des fois, il y avait des choses que j'amenais puis je savais que son point de vue était différent du mien pis que, elle allait pas être d'accord » (13) ; « On était tout le temps ensemble, on prenait des pauses ensemble, c'était quand même fusionnel, fait qu'[']un moment donné, quand on sortait de ça, pour qu'elle redevienne comme avec son chapeau de superviseuse, des fois, ça pouvait être confrontant [...] j'trouvais ça difficile » (3).*

5.5.4 Évolution du lien émotionnel à travers le temps

En début du stage, une minorité de stagiaires évoquent avoir été heureux et impatients de participer aux supervisions : *« comme c'est une supervision qui allait bien, j'étais toujours comme contente, détendue, ça me fait du bien, moi d'avoir une rétroaction, pis d'avoir le partage de quelqu'un » (1) ; « je dirais fébrile parce que j'avais le goût d'y parler donc, une fébrilité pour pouvoir m'ouvrir, pouvoir dire des choses que j'avais pas la chance de dire dans mon milieu de stage » (8) ; « j'avais hâte parce que j'savais à quel point c'était nourrissant pis que ça m'amenait toujours plus loin » (4).*

D'autres stagiaires rapportent avoir ressenti de la peur : « *j'avais un peu peur, plus au début, je savais pas trop quoi dire [...] au fil des rencontres, ça s'est dissipé* » (10) ; « *Au début, c'était vraiment de la peur donc de quoi on va parler, qu'est-ce que j dois dire pour leur plaire aussi, qu'est-ce qu'elles vont me dire, qu'est-ce qui va se passer, ça ensuite, ça s'est plus transformé en une p'tite anxiété* » (2) ; « *Je suis arrivée en début de stage apeurée, j'avais l'impression que ça passait ou ça cassait [...] fait que, je suis arrivée là en étant insécure. [...]* La part de l'inconnu au début faisait que j'faisais un peu d'anxiété, j'anticipais ce qui allait arriver » (4).

Comme le révèle les extraits précédents, la majorité des stagiaires rapportent avoir ressenti de l'anxiété, du stress ou une certaine angoisse, à un moment ou un autre de la supervision, et qui parfois se transforme et s'apaise. En voici quelques témoignages : « *Il y avait le sentiment d'être débordé donc une espèce d'impuissance à se préparer aussi bien que je l'aurai souhaité, ça amenait une certaine anxiété, une certaine crainte de pas être prêt, de pas répondre aux attentes* » (6) ; « *C'était très calme, privé, c'était sécurisant oui, c'était bien justement d'avoir ces moments-là avec les deux. Après que j'ai abordé tous mes points, c'était ok, là on peut commencer à relaxer, c'est fait, c'est fini* » (2) ; « *au début j'étais stressée mais après ça, avant les autres supervisions successives, j'avais hâte d'aller en supervision [...] j'étais nerveuse mais j'avais hâte, vraiment hâte* » (11) ; « *Je pense qu'au début, j'étais plus nerveuse, jusqu'à temps que je me sente vraiment en confiance, dans une relation de confiance où je sens qu'effectivement, c'est mon bien-être comme intervenante ou comme personne aussi qui est recherché* » (13).

D'autres participantes expliquent plus en détails ce qui les angoissait au début du processus :

Avant, j'étais très angoissée parce que j'étais dans l'inconnu justement, ça c'est au début, je me disais, ah mon Dieu ! C'est une rencontre de super-vision, je me fais visionner, je me fais supérioriser pis, je sais pas de quoi on va parler [...] vers la fin, j'avais hâte à mes rencontres parce que j'en avais vraiment beaucoup à dire. (7) ; Au début, je pense que j'étais plus stressée parce que je me disais qu'on avait des attentes envers moi, comme si je passais un examen, fallait que je performe à ma rencontre de supervision pis que je sois préparée pis que j'aille faire les affaires. (9)

Durant le stage et une fois le lien créé, en général, les stagiaires décrivent leur expérience comme étant positive tout en voulant satisfaire aux attentes de la personne qui supervise : « *c'est une pression qui est bien positive, j'suis ben contente aujourd'hui mais c'est sûr que ça peut être [été] anxiogène. [...] j pense que c'était correct pour moi, c'était une pression, une anxiété*

normale » (3). Cette même participante rapporte également : « *On avait un lien de confiance [...] mais y avait le souci de performer quand même, pis de sentir que j'avais rien laissé au hasard dans mes interventions* » (3).

Ensuite, la majorité des stagiaires ont évoqué s'être senti en sécurité, durant les rencontres de supervision : « *je me sentais bien, je me sentais quand même, la plupart du temps, comme [dans] un safe space, [...] je pouvais souffler* » (14) ; « *Je me sentais bien parce que j'avais l'occasion de pouvoir exprimer ce que je vivais [...] pis je me sentais bien parce que je me sentais appuyé par elle [la superviseure]* » (8).

Vers la fin du stage, la majorité des participant.es ont décrit l'expérience comme étant également positive : « *je repars avec une expérience humaine, qui enrichit mon bagage de vie mais c'est juste positif* » (1). Ou encore, quelques participantes précisent comment elles se sentaient à la fin des rencontres de supervision : « *j'étais tout le temps contente, j'étais tout le temps, mieux outillée, mieux éclairée aussi, face à mon travail* » (11) ; « *C'était plus détendu, à la fin où je savais que les choses les plus sensibles avaient déjà été nommées* » (13) ; « *J'ressortais toujours un peu apaisée, satisfaite* » (3).

Une autre participante décrit plus précisément le sentiment qui l'habitait lors des rencontres de supervision : « *J'me sentais en confiance, j'me sentais heureuse, [...] après, j'me souviens que j'ressortais de chaque supervision sur un nuage, [...] j'me sentais vraiment harmonieuse* » (4). Pour cette dernière participante toutefois, l'expérience en supervision était vécue différemment avec l'autre superviseure :

Avec [la première superviseure], c'était plus rigide, j'avoue que j'ressentais parfois un stress, par rapport à ça, [...] je sais que je m'en mettais sur les épaules, de performance mais elle, c'est une personne qui, vit beaucoup d'anxiété de performance et qui s'en met à elle-même, donc je crois que j'en ressentais un p'tit peu à l'occasion. [...] À la voir vouloir performer comme ça, tu veux un peu être à la hauteur donc c'est sûr que moi, ça a influencé et je m'en suis rendue compte avec [le deuxième superviseur] parce qu'avec lui, ça comme fait, ouf ! (4)

Ensuite, quelques stagiaires décrivent différents impacts de ces rencontres après celles-ci : « *ça me challengeait, j'étais heureuse oui, pas plus dynamique mais je pensais plus, ça me donnait un petit boost de confiance* » (9) ; « *Après la supervision, la plupart du temps, j'étais lessivé, beaucoup de fatigue, beaucoup de, ouf, c'est fait, c'est comme une séance d'entraînement dans le*

fond. » (6) ; « *Ça donnait le ton à ma semaine, ça me motivait, j'étais contente de rentrer le lendemain* » (10).

En synthèse, l'expérience du lien émotionnel fait référence à la qualité du lien superviseur.e-supervisé.e qui se développe, impliquant la confiance, la mutualité et l'engagement de chaque personne, ainsi que l'évolution de ce lien durant le stage.

5.6 Expérience interactionnelle

La relation de supervision implique une collaboration entre la personne qui supervise et la stagiaire. L'interaction repose sur les échanges durant lesquels ces deux personnes seront amenées à transiger et à s'influencer mutuellement.

5.6.1 Échanges réciproques dans l'interaction

Dans l'ensemble, les stagiaires rapportent que les échanges avec leur superviseur.e contribuaient à s'enrichir mutuellement, et à construire la relation. La plupart des stagiaires voient cette relation comme bidirectionnelle : « *la relation est donnant-donnant quand même* » (10) ; « *C'était comme être favorable, empathique, il y avait une disponibilité, il y avait une ouverture, ces caractéristiques-là, je trouve qu'elles allaient dans les deux sens* » (6) ; « *Il y avait beaucoup, beaucoup d'échanges, [...] très généreux dans les deux sens, [...] ça construit une relation où les deux on se donnait beaucoup dans la relation donc [...] on se nourrissait l'une l'autre* » (4).

Il y a une distance mais il y a aussi une réciprocité qui doit être là, on n'est pas incompetent, on n'est pas ignorant parce qu'on est stagiaire, on a quand même des forces, on a des compétences, on a une expérience de vie [...]. La relation doit se construire avec ce que l'autre sait, pis ce que l'autre sait pas pis je pense que c'est un lieu où les deux peuvent grandir, où le stagiaire va grandir plus. (13)

Une autre participante, ayant un lien de confiance avec son superviseur, décrit la façon dont les interactions ont pu faciliter l'expression de ses besoins :

Il est capable de reconnaître aussi quand c'est le temps de me laisser aller pis quand c'est le temps de me supporter [...] c'est vraiment ça, c'est une relation de confiance, une relation très transparente où j'ai l'impression que, en tout cas pour moi, pour apprendre, pour grandir, tout ça, il faut qu'il y aille un échange, un certain dévoilement de soi pis j'ai l'impression que ça s'est fait des deux côtés. (10)

Une stagiaire mentionne comment la proximité avec sa superviseuse a soutenu sa capacité à participer aux échanges de façon authentique : « *Notre proximité, j'ai vraiment aimé ça, je pouvais pas mal tout lui dire. Elle me disait plein de choses pis justement, même sur sa vie*

personnelle, ça a grandement aidé tout l'exercice de syntonisation, en travail social, de se poser des questions » (11).

Le témoignage d'une autre participante souligne la bienveillance ressentie lors de ses interactions avec ses superviseures et comment la discussion pouvait se dérouler : *« J'apporte des choses pis elles [...] elles me laissaient toujours la parole en premier puis par la suite, [...] elles l'abordaient doucement avec moi puis elles voyaient, un peu où ce que j'allais. » (2).* Cet extrait montre la façon dont les rencontres de supervision se sont structurées, à partir des échanges, afin de travailler sur les buts communs.

Ces témoignages mettent en évidence l'influence réciproque entre les superviseur.es et les stagiaires, à savoir, le comportement de l'un qui influence la réponse de l'autre, et ainsi de suite.

5.6.2 Construction de la relation de supervision

Chacun contribue à sa façon au développement de la relation pour favoriser la confiance et la compréhension mutuelle sur lequel repose le processus de supervision. La relation se co-construit à partir d'une volonté mutuelle de collaborer. Cette collaboration s'initie en partageant une expérience commune créant ainsi une situation nouvelle pour travailler, réfléchir ensemble. D'ailleurs, le terme co-construction a été utilisé par près de la moitié des stagiaires. Une participante exprime la façon dont elle participait à créer une alliance de travail dans un espace sécurisant :

Cette personne-là reste ma superviseure mais en même temps, elle est là pour m'aider donc on va co-construire ensemble pis j'avais cet espace-là justement que je me donnais pour avoir la liberté justement de me sentir à l'aise, de pas avoir peur finalement de partager mes questionnements, mes craintes de ce qui se passait, comment je réagissais.(7)

Un participant décrit la réciprocité du lien vécu en supervision: *« c'était vraiment une co-construction de ce côté-là [...] pis il y a une facilité réciproque à se nourrir, à se lancer la balle dans les échanges » (8).* Les échanges reposent sur une expérience interactive entre les stagiaires et leurs superviseur.e.s ainsi, l'expérience est affectée lorsque les échanges sont limités et peu structurés. Ce participant explique l'impact de ne pas avoir de rencontres de supervision structurées et régulières, notamment au début du stage : *« On n'avait pas de temps de supervision et puis elle était tout le temps là, à droite, à gauche, toujours des choses à faire donc déjà, le premier défi, c'était d'arriver à lui parler [...] j'avais l'impression que c'était pas mal moi qui faisais des efforts pis c'était pas agréable » (5).*

Une autre participante explique à un certain moment, sa difficulté à contribuer aux échanges de façon claire et transparente avec sa superviseure :

Quand j'en ai parlé en supervision, ben j'ai sûrement pas réussi à exprimer tout ça, clairement, parce que j'vivais trop de stress pis de questionnements [...] donc, cette fois-là, j'ai pas eu l'impression que ça m'a aidé d'en parler mais c'est parce que moi, j'apportai pas ma part dans la relation, j'étais pas en train de donner des informations transparentes, claires qui étaient faciles à comprendre. (1)

Lors des rétroactions en début de stage, une participante rapporte avoir ressenti ce qu'elle qualifie de résistance et de manque de réciprocité : « *Il y avait une difficulté autant à accueillir [les propos de la stagiaire en supervision] pis je ne sentais pas que j'avais de la place pour dire, il manquait de réciprocité, fait que soit je me taisais ou je le disais plus comme tac tac, fait que [...] on en bien rit à la fin là* » (13).

5.6.3 Ajustements, stratégies d'adaptation

Au fur et à mesure des interactions entre la personne qui supervise et le/la stagiaire, certains ajustements ont été rapportés par les participant.es. Plusieurs stagiaires expliquent de quelles façons ils ont modifié leur comportement. Outre la personne qui supervise, bon nombre d'individus gravitent autour des stagiaires, que ce soit dans leur milieu de stage ou à l'université. Près de la moitié des participant.es ont recherché du soutien ailleurs que dans la relation de supervision. Une participante a d'ailleurs été consulter différentes personnes et explique plus précisément les stratégies employées afin de s'assurer de répondre à ses besoins :

J'avais des échanges avec les autres bacheliers autant les travailleurs que l'autre stagiaire pis, ensemble, en échangeant, on se faisait réfléchir, [...] mais avec ma superviseure, c'était pas des choses qu'on pouvait aborder, fait que les liens théorie-pratiques. Elle, c'était lâchez un peu la théorie pis arrêtez de faire des liens avec la théorie, [...] elle se concentrait sur d'autres aspects qui pour elle, étaient plus importants. [...] Je pense que c'est un deuil à faire, de dire ben je pourrai pas vivre ça, dans le stage où je suis présentement parce que le contexte le permet pas, donc je pense que c'est ça, moi, ma stratégie pour pouvoir bien le vivre, c'était bon, m'appuyer sur mes collègues pis de faire certains deuils. (13)

La supervision comporte certaines limites dans les sujets qui peuvent être abordés. Un participant explique la façon dont il a géré ces limites :

Il y a certaines choses plus personnelles, je te dirais par rapport à mes réactions, c'est-à-dire des émotions que je pouvais vivre durant mon stage dans des contextes peut-être plus difficiles, [...] c'était plus en lien avec mon vécu [...] pis je suis allé chercher une autre aide professionnelle à l'extérieur. [...] Il y a fallu que je fasse quand même un tri dans ce que je voulais aborder. (8)

Un stagiaire illustre le défi de s'ajuster alors que l'interaction avec la superviseure soutient peu le développement de la collaboration et la mutualité :

J'aurais qu'il y a eu des ajustements de part et d'autre, vraiment une tentative des deux côtés de résoudre les lacunes, le conflit, [...] on essayait de collaborer pis de faire ça bien [...] j'faisais des efforts pis, reconstruire des choses mais ça reste que bon, j'avais l'impression que c'était pas mal moi qui faisais des efforts. (5)

D'ailleurs, plus d'un mois après le début du stage, ce participant a ajusté son comportement en s'affirmant alors qu'aucune entente sur les tâches et les moyens pour y parvenir n'avait encore été ciblée :

Ça a pris un certain temps aussi que j'demande bon, maintenant il faut que j'aille des tâches, c'était pas facile pour moi de m'affirmer donc ça, ça a sans doute joué, mine de rien, j'ai quand même fini par m'affirmer, donc j'pense que c'était une bonne chose pis j'pense que ça a fait un déclic. (5)

Une participante rapporte également la façon dont elle s'est adaptée, en situation de stress :

Quand on est dans la performance, je me dis, elle vas-tu me trouver assez bonne, elle vas-tu me trouver assez intelligente, assez intéressante pis moi, je l'admirais beaucoup mais je rationalisais : ben là, tu fais un stage pis il y a pas un danger de vie ou de mort présentement pis l'idée, c'est que tu apprennes, fait que ça se peut que tu te plantes mais c'est mieux se planter là qu'après, quand tu es vraiment au travail. (9)

Une participante mentionne comment elle a géré les difficultés liées aux attentes en supervision : « On avait un bureau, on était plusieurs stagiaires, c'était cool pour ça, on s'ventilait pas mal, fait que on se comprenait entre nous autres mais je l'ai ventilé avec elle aussi quand même, [...] on a quand même pu se réajuster par moment » (3).

Une participante décrit aussi l'apprentissage qu'elle retient de certaines expériences difficiles rencontrées en supervision : « Ça m'a permis aussi d'apprendre à dealer avec une personne en position d'autorité qui a ces attitudes-là [...] c'était confrontant mais, c'est ça, ce qui me confronte, c'est parce que ça besoin d'être travaillé » (13).

Toutes les stagiaires ayant eu deux superviseur.es rapportent s'être adaptées en fonction de leurs différences. Des participantes mentionnent s'être adaptées selon les attentes de chacun.es : « C'était deux types de personnalité que je devais m'adapter à chaque fois, [...] elles devaient s'entendre avant de venir me voir, donc on s'est toujours remis à jour, on n'avait pas le choix aussi » (2) ; « Il y avait des façons de faire qui étaient différentes chez les deux superviseures donc des fois [...] l'autre superviseure me disait, ben non, c'est pas comme ça, pis l'autre superviseure,

elle disait ben non, c'est pas comme ça, j'étais comme OK, là, il fallait que je m'adapte, quand c'était pour telle superviseure, je faisais à sa façon pis l'autre superviseure, à l'autre façon » (7).

Puis cette participante explique la façon dont elle s'est adaptée à l'égard d'une superviseure en particulier, à la suite d'un conflit : *« des fois, je la voyais, je savais que c'était une journée plus difficile qu'une autre donc une journée plus difficile, j'essayais de moins la déranger, j'faisais plus affaire avec l'autre »* (2).

Une stagiaire a dû s'adapter à un changement de superviseure, lorsque cette dernière a pris un congé indéterminé à la suite d'un épuisement professionnel : *« J'me suis comme adaptée [...] c'est là que j'ai pris mon envol, on dirait qu'il fallait que j'me retrouve toute seule pour rebondir »* (4). Cette même participante s'est ajustée à des styles de supervision différents alors que les ententes sur les tâches et les moyens d'y parvenir ont été implicitement impactées. Elle a d'ailleurs su tirer profit de cette expérience : *« J'pense que je tombais dans un extrême à un autre, [...] j'me suis comme adaptée à ça. [...] Je trouve ça vraiment une expérience enrichissante [...] j'suis allée chercher des forces dans les deux types [...] j'ai comme pas eu le choix de l'faire »* (4).

5.6.4 Rapport dynamique de pouvoir

L'expérience interactionnelle entre superviseur.e-supervisé.e est aussi soumise en quelque sorte à un rapport dynamique de pouvoir. La perception des stagiaires à cet égard peut différer d'une expérience à l'autre. Une minorité de stagiaires font référence à la notion de hiérarchie dans leurs propos.

Pour une participante, la supervision évoque la notion de hiérarchie : *« ça en fait partie, pis il faut que ça soit comme ça, sinon ça serait pas une relation de supervision »* (1). Cette participante décrit comment elle perçoit la hiérarchie dans la relation de supervision : *« La relation est pas une relation égalitaire, donc c'est une relation où il y a quelqu'un qui a le plus de savoirs, pis une personne qui a moins de savoirs, donc c'est sûr qu'le gros de la relation part de la personne qui a du savoir vers celle qui en a le moins »* (1).

En lien avec l'idée de hiérarchie telle que perçue par une autre participante, celle-ci en décrit l'impact sur son comportement :

C'est sûr que ça m'a toujours mis un peu dans un mode vigilance, dans un mode, il faut quand même que je fasse attention que je me dévoile sans trop me dévoiler, que je laisse

place à mes émotions sans trop envahir, que je partage les expériences personnelles mais pas trop personnelles. (7)

Une autre participante décrit sa perception de la relation de supervision comme en étant une d'autorité, ainsi que sa crainte de ne pas satisfaire aux exigences ou de déplaire à ses superviseuses : « *J'avais pas assez confiance en moi [...] j'avais peur qu'elles me jugent avec leur position d'autorité que je voyais [...], j'avais peur de pas faire ce qu'il fallait donc moi, ça m'a beaucoup affecté justement, cet idée de hiérarchie* » (2). Cette participante précise l'impact de ce rapport à l'autorité : « *Je leur accordais une très grande importance au niveau de l'autorité. Je voulais vraiment satisfaire à leurs attentes, à leurs besoins même que, dans un sens j'avais l'impression que je ne méritais pas d'être là, qu'elles étaient l'ultime rêve, je les idéalisais beaucoup* » (2).

Contrairement aux témoignages précédents, un participant précise ceci : « *je pense que moi, j'ai pas eu à subir une supervision qui exacerbe l'enjeu de pouvoir* » (6). Ce stagiaire ajoute :

Si j'avais senti une supervision dans un contexte hiérarchique, j'aurais pas montré la même ouverture parce que qui dit hiérarchie, dit pouvoir, dit relations inégales donc j'aurais été probablement plus discret sur mon vécu de supervisé pis je pense que ça aurait influencé négativement la relation. (6)

De façon plus nuancée, voici ce qu'une autre participante rapporte : « *malgré la hiérarchie, c'était quelqu'un d'accessible, c'était quelqu'un face à qui je pouvais admettre des erreurs ou admettre que je savais pas* » (10).

La position hiérarchique peut aussi être perçue comme aidante : « *c'était la travailleuse sociale pis moi, l'étudiante ben, j'étais très ouverte à ce qu'elle me disait, [...] ça aidé la relation parce que je buvais ses paroles.* » (11)

Une minorité de stagiaires perçoivent la relation de façon plus égalitaire :

Ça été une très belle relation pis en plus, c'était quelqu'un qui m'inspirait fait que, j'étais vraiment contente, [...] c'est une relation d'égal à égal, la personne, elle a plus de connaissances pis elle va t'amener plus loin pis [...] c'est pas vraiment hiérarchique, c'était plus un accompagnement. (9)

Ce témoignage souligne la différence quant aux savoirs et aux connaissances entre superviseur.e-supervisé.e, tout en décrivant une expérience interactionnelle égalitaire plutôt que hiérarchique : « *le rapport était très égalitaire, quoique égalitaire, on s'entend, en reconnaissant*

l'apport expérientiel que moi, je n'avais pas, [...] dans le rapport que j'avais, rapport relationnel, c'était un rapport très égalitaire avec elle, très ouvert » (8).

Pour une autre participante, un rapport relationnel plus égalitaire semble avoir favorisé la confiance et le développement de l'autonomie : *« Je me sentais plus être son égal avec lui, on dirait qu'il me faisait tellement confiance, il me laissait aller [...] on dirait que c'était plus facile pour moi, [...] j'ai pris beaucoup plus d'autonomie » (4).*

5.6.5 L'évaluation

L'évaluation du stage par les superviseur.es est un enjeu préoccupant mentionné par la majorité des participant.es. L'évaluation du stage implique notamment plusieurs finalités comme l'exprime cette participante :

J'me sens responsable de naviguer à travers ça [...] il y a la pression du diplôme, il y a la pression de rendre une marchandise qui doit être là, dans tout travail, pis il y a la pression de répondre à l'évaluation du professeur qui a ses propres exigences, fait que tout ça, c'est sûr que ça se répercute sur la supervision. (1)

Le fait d'être noté est un sujet mentionné en lien avec les rapports hiérarchiques et de pouvoir par une minorité de stagiaires. Un participant mentionne la présence de craintes liées à l'évaluation du stage alors qu'il exposait sa pratique : *« j'exposais soit mon jugement de la situation, mon jugement professionnel, les actes que j'avais posés, il y avait toujours la même réticence, je pense que ça vient du fait de l'évaluation » (6).* Ce participant précise néanmoins que la relation de confiance établie avec son superviseur soutenait sa capacité à partager sa pratique :

Est-ce que je mets en péril ma réussite ? Fait qu'il y a toujours cette petite crainte-là, ce petit drapeau jaune qui se levait, fait attention mais, parce qu'il [le superviseur] avait confiance, parce qu'il y avait l'humilité de ma part, je vais présenter ce que j'ai fait, le plus honnêtement possible. (6)

Contrairement au témoignage précédent, cette participante mentionne ceci : *« C'était plus stressant de dire bon, est-ce que le fait que moi, je suis quelqu'un qui est authentique, qui dit les choses, est-ce que va falloir que je me surveille beaucoup parce que, après ça, elle m'aimera pas pis elle va affecter ma note » (13).*

L'évaluation a été vécue plus difficilement pour cette autre participante, alors que sa superviseure l'avait avisée qu'elle ne donnait jamais plus qu'un B à ses stagiaires : *« Tu m'as dit que j'travaille fort, que c'est super bon, que j'pousse plus loin, pis genre j'va avoir un asti de B, parce*

que moi ça va avoir un impact, [...] j'y pense que, à ce niveau-là, c'est difficile parce que, y a quand même une relation de pouvoir, tu dépends de ça » (3).

L'évaluation implique de porter un jugement non seulement quantitatif mais aussi qualitatif sur le travail des stagiaires. Une participante mentionne qu'elle tenait compte de cet aspect lors de ses échanges en supervision :

Je gardais ça en tête, [...] dans la façon peut-être que je le formulais, de crainte de me faire reprocher de pas avoir fait la bonne chose. [...] C'est vrai, sont là pour évaluer la façon que je fais donc ça me ramenait un peu à l'ordre, je me sentais comme, ok oui, c'est vrai, je suis pas dans une position collègue avec collègue, [...] ça me ramenait à ma position de stagiaire, ma position de [...] je suis quand même évaluée. (7)

Pour les participant.es qui ne recevaient pas de notes mais plutôt une mention échec ou succès à leur stage, cette façon d'évaluer paraît être plus favorable, comme le rapporte cette participante : « *j'étais rassurée qu'il n'y avait pas de note parce que je me disais que je n'ai pas à chercher l'excellence* » (10). La mention échec ou succès a été plus favorable pour cette étudiante dans le développement de ses apprentissages : « *Je pense que pour moi, ça été facilitant, succès ou échec, [...] si ça avait été vraiment une note, j'aurais été plus dans, avoir la bonne note qu'apprendre pis avancer, acquérir des connaissances, me sentir plus solide, avoir une meilleure identité professionnelle* » (9).

5.6.6 Engagement de l'étudiant.e envers son processus d'apprentissage

Dans l'ensemble, la majorité des stagiaires décrivent avoir joué un rôle actif dans la relation de supervision et dans leur propre processus d'apprentissage. Pour certain.es participant.es, l'engagement peut être marqué par des intérêts partagés avec leur superviseur.e : « *j'étais engagée dans mon stage, pis je pense que toutes les deux, on s'est respectée pis c'est sûr, qu'on avait des intérêts communs* » (9).

Les stagiaires rapportent, par différents qualificatifs, comment l'engagement s'inscrit dans l'interaction : « *en étant curieux, en posant des questions, en montrant de l'intérêt, je pense que ça aide la relation de supervision* » (11). « *Elle me trouvait ouverte, très intéressée, dynamique, proactive, [...] j'étais partante pis tout ça, fait que c'est sûr que je pense que ça l'a influencé positivement la relation* » (13).

Plusieurs participant.es pensent que certaines caractéristiques qu'ils/elles ont démontrées ont pu avoir un impact sur la relation de supervision : « *le stagiaire peut influencer la relation,*

c'est autant dans son ouverture à la critique, dans sa capacité de prendre un peu le/la superviseur.e comme il/elle est puis dans sa capacité à être authentique à dire les choses » (13).

Une autre participante met l'emphase sur sa capacité à recevoir les rétroactions émises par ses superviseur.es comme ayant contribué et facilité le processus de supervision, et faisant partie de l'apprentissage :

Je pense que j'ai influencé la relation parce que [...] j'étais capable d'accueillir les commentaires puis de pas prendre ça personnel donc je pense que j'ai quand même une bonne part à jouer, de comment allait se passer la supervision par mon attitude [...] dans un but d'apprentissage. (7)

D'ailleurs, cette même participante (7) précise une notion évoquée par une majorité de stagiaires, à savoir l'engagement des superviseur.es envers leur stagiaire et leur apprentissage : « *À vraiment voir mes superviseur.es comme des modèles finalement, plutôt que des gens qui essayent de me reprocher en fait, je les ai vus dès le départ comme des gens qui voulait m'aider donc [...] à quelque part, tu te laisses aider » (7).* Cet extrait met aussi en évidence l'influence des superviseur.es dans les interactions avec leur stagiaire par leur attitude. Une autre participante mentionne ceci : « *c'est sûr que j'étais ouverte, j'étais enthousiaste mais le fait qu'elle, elle était comme elle était, ça me permettait justement d'être ouverte pis d'être confiante dans ce qu'elle me disait » (14).*

En synthèse, l'expérience interactionnelle met de l'avant l'interaction entre les superviseur.es et les stagiaires en ce qui a trait à leurs échanges, aux ajustements de comportement effectués par les stagiaires, au rapport dynamique de pouvoir inhérent à la relation de supervision en stage, et qui fluctuent au gré des interactions.

5.7. Identité professionnelle

Le développement du soi professionnel des stagiaires représente un aspect important du processus de supervision, alors que le stage constitue un moment particulier pour le développement de l'identité professionnelle. Une participante illustre le processus de la façon suivante : « *il y a comme quelque chose dans la construction de soi qui se passe dans la supervision mais j'sortais vraiment de ces rencontres-là, transformée, changée puis plus épanouie » (4).* Cet extrait démontre que l'identité professionnelle se développe graduellement, au fil des rencontres de supervision.

Une stagiaire évoque les attitudes qui ont, selon elle, pu favoriser la construction de son identité professionnelle : « *Si toi, tu t'ouvres pas à ton superviseur, à ces lieux-là, tu peux pas grandir dans ces lieux-là, tu peux pas avoir de feedback, tu peux pas avoir de conseils, [...] je pense que l'ouverture, l'authenticité, le lien de confiance, ça c'est super important* » (13).

Puis, une autre participante explique comment son identité professionnelle s'est développée en supervision : « *J'étais en train vraiment de me forger une identité professionnelle pis de trouver [...] c'était quoi ma voix, c'était quoi ma manière de penser comment j'ai le goût de faire ce travail-là [...] je pouvais le verbaliser [...] je me sentais bien là-dedans pis ça m'a donné confiance* » (9).

5.7.1 Réflexivité

Durant la supervision, la plupart des stagiaires ont pu développer leur identité professionnelle par la réflexivité. Une participante mentionne avoir été soutenue par ses superviseur.es afin de développer une prise de conscience sur la valeur de la réflexivité liée à son apprentissage : « *J'me souviens parce que ça revenait, pis j'me disais oh ! Faut que j'apprenne à développer mon esprit réflexif parce que ça venait pas de moi, [...] j'aimais pas ça au début puis ils me l'ont fait développer* » (4).

Afin de soutenir leur réflexion, la majorité des stagiaires mentionnent que leur superviseur.e intervenait avec considération à leur égard et les mettaient à l'aise. Ceci favorisait le sentiment d'être soutenu, accompagné, ainsi que la collaboration et l'engagement de l'étudiant.e à réfléchir sur ses interventions et à trouver ses propres réponses : « *elle allait essayer de chercher mes forces pis me faire cheminer là-dedans [...], je me sentais toujours à l'aise parce que je me sentais plus valorisée* » (9) ; « *On a un peu mis le doigt ensemble, en discutant [...], je me suis pas sentie attaquée mais c'est sûr que c'est pas facile de se faire demander ça, qu'est-ce qui va pas? Pis toi-même, tu le sais pas, [... le superviseur] était préparé aussi à aborder cette question-là avec moi pis de m'accompagner, dans ma réflexion* » (10).

Durant les échanges avec sa superviseure, une stagiaire précise la façon dont chacune a contribué aux discussions basées sur leurs savoirs respectifs, dans le but de développer la réflexivité et l'identité professionnelle : « *C'était vraiment un échange ensemble, son point de vue, mon point de vue [...]. Elle me challengeait tout le temps par des questions.* » (9). Cet extrait met en évidence à nouveau la notion de co-construction et de collaboration entre le/la superviseur.e et

la stagiaire, et qui est mis à profit dans le développement des connaissances de cette dernière. Une autre participante fait part de son rôle en supervision, pour alimenter sa réflexion : *« j’ pense que c’est à moi, de faire, d’aller chercher ce que j’ai besoin, [...] d’utiliser la relation de supervision pour obtenir la rétroaction qui peut être utile à ma réflexion »* (1).

Une minorité de stagiaires n’ont pu développer la dimension réflexive avec le soutien de leur superviseur.e Une participante mentionne le manque d’espace réflexif : *« Il y avait pas beaucoup d’espace, ça c’est quelque chose qui m’a manqué beaucoup, [...] j’aurais aimé ça qu’elle soit capable de cette réflexivité, de cette pratique réflexive-là [...] pis de diriger peut-être ma réflexion »* (13).

L’extrait qui suit démontre que l’identité professionnelle pouvait difficilement se développer à l’intérieur de la relation de supervision, malgré les besoins du stagiaire. En l’absence de rencontres fréquentes et structurées de supervision, et du lien avec sa superviseure, un participant rapporte ceci : *« Elle venait me voir en me demandant comment ça s’est passé mais grosso modo, souvent ça allait pas très loin, c’est du genre, ça s’est bien passé pis basta mais ça allait pas hyper loin »* (5).

Une autre participante rapporte la différence vécue entre ses deux superviseur.es, dans leur façon de susciter sa réflexion. Dans ce cas-ci, les superviseur.es s’étaient succédé.es. Ainsi, la stagiaire tentait de répondre aux attentes qu’elle percevait de ses superviseur.es, et qui semblaient différentes. Avec la première superviseur.e : *« Avec elle, c’était moi qui se mettais cette pression-là, j’réfléchissais avant de parler, c’était moins spontané, j’réfléchissais parce que j’voulais que ça réponde à ce qu’elle voulait, c’est comme si j’voulais que ça soit une bonne réponse »* (4). Alors qu’avec le second superviseur, les échanges semblaient reposer sur plus d’authenticité et une meilleure confiance : *« il m’a vite fait comprendre qu’il y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses pis j’étais comme pas habituée à ça pis j’m suis dit ouh ok, intéressant, ça me fait réfléchir autrement »* (4). Cette même participante précise en quoi l’approche du second superviseur correspondait mieux à ses besoins :

C’est sûr que je m’en suis rendue compte avec [le deuxième superviseur] que j’aimais davantage une façon de faire plus libre, que ça m’amenait plus loin, que de moi-même, j’allais me questionner davantage avec une façon de faire plus libre [...] j’m sentais plus en confiance. (4)

Cet extrait met en valeur l'idée que la confiance nourrit la réflexivité, et ainsi, le développement de l'identité professionnelle. Dans ce même ordre d'idée, une participante fait le lien entre le respect ressenti dans la relation de supervision et le partage de sa pensée réflexive:

C'était marqué par le respect, beaucoup, l'espace réflexif pis j'avais pas besoin de cacher ou je cherchais pas la bonne réponse. Au début oui, mais je parle de la fin vraiment, mon regard dans l'ensemble pis de ce que j'en retiens aussi mais c'est ça, à la fin, je ne cherchais plus la bonne réponse, j'avais confiance en moi, j'étais capable à la fois d'assumer ce que je faisais pis de recevoir la critique aussi. (10)

Vers la fin du stage, tandis que sa première superviseuse faisait un retour au travail et reprenait son rôle de superviseur.e, une stagiaire souligne avoir adopté une posture relationnelle plus affirmée :

Je m'affirmais plus avec elle, c'est beaucoup du côté affirmation, la façon que je m'exprimais puis les choses que j'disais, c'était vraiment des affirmations pis elle a apprécié pis elle m'a laissé la place que [...] pis on s'est comme recréé une relation à partir de là, à partir de comment j'avais vécu ça, oui, ça s'est transformé. (4)

Cette même participante ajoute comment le changement de superviseur.e a contribué au développement de son identité professionnelle :

Moi à la base, j'ai une tendance à être beaucoup dans les autres, ça m'éloigne de moi pis quand j'étais avec elle, [...] de me soucier d'elle, alors que (avec le deuxième superviseur), lui j'avais pas du tout à me soucier, j'étais dans le moi à 100%, ça me permettait de m'épanouir plus, fait que c'est sûr que elle, ça m'apportait un stress supplémentaire. (4)

5.7.2 Le/la superviseur.e en tant que modèle

Dans l'ensemble, les stagiaires voyaient leur superviseur.e en tant que modèle, comme l'indique les témoignages suivants : « le superviseur peut être vu comme un modèle à suivre » (8) ou encore, « j'étais content d'avoir un superviseur à qui j'accordais une telle crédibilité parce que ça me donnait un modèle vers lequel aspiré, tenter de prendre tout ce qu'il y a, de prendre pour me bonifier comme intervenant » (6). Ce participant partage cette même idée : « j'appréciais beaucoup, beaucoup cet apport-là, apport expérientiel-là, de sa part, aussi sa vision communautaire de la problématique sociale [...] c'est venu beaucoup, beaucoup m'aider » (8). Une autre participante mentionne ceci à propos de ses superviseur.es : « je les idéalisais beaucoup [...] quand je suis arrivée-là » (2).

La moitié des stagiaires évoquent le partage d'intérêts communs, la même vision ou encore les mêmes valeurs à l'égard du travail social dont en témoignent les extraits suivants : « j'crois

qu'elle a trouvé beaucoup écho en moi parce qu'on se ressemble, on a un peu les mêmes besoins de base, d'échange » (4). Un participant indique d'ailleurs l'effet positif en ce qui a trait au partage de valeurs réciproques sur leurs échanges et sur l'évolution de la relation de supervision :

Il y a eu comme une évolution, un élargissement dans le sens où, des apports qui allaient de soi parce qu'on se reconnaissait dans nos valeurs [...], le côté humaniste qui a pris beaucoup, beaucoup d'ampleur et qui est venu comme, que je reconnaissais à travers elle, pis que elle, elle reconnaissait à travers moi. (8)

Parmi ces stagiaires, une minorité explique s'être reconnue en la personne qui les supervise de sorte que la relation s'est solidifiée, a consolidé la confiance, ainsi que le développement de l'identité professionnelle : *« C'est comme il y a quelque chose de, d'une cristallisation dans le fond de ce qu'on savait déjà l'un par rapport à l'autre donc, c'est comme si le ruisseau est devenu rivière, dans le sens où la relation s'est élargie plus dans le sens où, c'est une confirmation carrément de oui, ça clic » (8).*

Lorsque se reconnaître dans l'autre donne confiance : *« ça m'a donné confiance dans le sens que elle, elle représentait pas mal ce que j'avais envie d'être » (9). Une participante fait part de l'évolution dans sa façon de voir sa superviseur.e.ee comme modèle :*

Au début, je l'admirais parce que c'est un travail difficile pis je la trouvais tellement bonne, en intervention pis tout était wow [...]. Au début je prenais tout, tout ce qu'elle me disait pour du cash tandis qu'à la fin, je pouvais voir un peu, qu'il y avait d'autres façons de faire que seulement la sienne. (11)

Les deux prochains extraits soulignent l'influence du/de la superviseur.e sur la construction de son identité professionnelle : *« Je considère que j'ai eu le privilège d'avoir un superviseur avec qui je m'identifiais, qui représentait un modèle d'intervenants que je voudrais reproduire, à ma façon [...] ça l'a influencé positivement pis de façon importante mon identité professionnelle » (6).*

Pour moi, la supervision, c'est comme l'entité du stage [...] j'ai beaucoup aimé comment qu'elle intervenait, ce qu'elle disait, ça rejoignait aussi la façon dont je voyais le travail social, [...] elle voyait les choses comme je voyais. [...] C'est la première expérience que j'avais dans ce milieu-là, fait que c'est sûr que, comment que elle, elle intervient, ça vient teinté énormément comment moi, je vais intervenir [...], en rajoutant évidemment ma touche personnelle, tout ça, mais ça vient fonder le début de ton identité professionnelle. (14)

Enfin, cette participante décrit la façon dont s'opérait le développement de l'identité professionnelle au contact de ses deux superviseur.es qu'elles considéraient toutes deux comme des modèles :

De voir ces deux superviseures-là très différentes, se positionner différemment également dans les équipes puis moi, où est-ce que je m'en vais dans tout ça, où est-ce que je me place, [...] plus ça avançait, plus j'avais ma petite identité professionnelle qui commençait à grandir. (2)

5.7.3 Autonomie, indépendance, reconnaissance

Superviser des stagiaires, c'est aussi transmettre et partager des savoirs expérientiels. Ces différents savoirs sont développés par les stagiaires, en partie grâce aux superviseur.es qui transmettent ces savoirs par socialisation. Éventuellement, les stagiaires vont s'approprier ces gestes pratiques, les reproduire à leur façon et développer leur autonomie professionnelle.

Une majorité de stagiaires ont discuté de la façon dont ils ont développé une plus grande autonomie professionnelle : « *Elle nous encourageait [...] ça été un bon modèle pour ça pis [...] elle nous a poussé à [...] prendre notre place* » (11).

Puis, d'après ce participant, la superviseure reconnaissait la capacité de l'étudiant à développer son autonomie en offrant son soutien et favorisant la prise d'initiatives : « *Moi, j'ai adoré, j'ai trouvé ça tellement, tellement positif [...] je me sentais bien, je me sentais appuyé, je me sentais avec une certaine liberté* » (8).

Ensuite, selon le témoignage d'une participante, l'intérêt démontré pour le milieu de stage a d'abord contribué à développer une relation de confiance, puis a soutenu le développement de sa confiance en tant que stagiaire avant de favoriser le développement de son autonomie : « *À un moment, moi, j'ai eu besoin de moins de supervision, [...] ma superviseure, elle avait vraiment confiance en moi parce qu'elle voyait que j'étais plus confiante pis que j'avais moins besoin, par exemple de son feedback, fait que, je pense que ça aidé* » (11).

Dans le même sens, une autre participante décrit sa progression en stage, au fil de ses expériences, vers plus de confiance et d'autonomie. Ces acquis ont permis la mise en place d'une distance relationnelle marquée d'une capacité d'agir grandissante, et le développement de son identité professionnelle :

C'est resté proche mais avec une plus grande distance professionnelle [...]. J'ai pris plus de confiance en moi, [...] je voyais que ma façon de faire correspondait à qui je suis aussi, ça allait bien, fait que c'est ça, il y avait la relation, elle évolue en fonction des tâches pis de l'espace qu'on peut prendre aussi comme professionnelle dans la relation. (13)

L'extrait plus haut met en évidence la notion que l'identité professionnelle se développe au fil du temps et se traduit notamment par une plus grande autonomie des stagiaires dans la façon

dont ils/elles s'approprient les différents savoirs appris et la façon dont ils les mettent en pratique. Aussi, avec le développement de l'autonomie, survient la transformation du lien avec la personne superviseuse.

Une participante décrit bien le processus de changement menant vers plus d'autonomie, en situant au départ l'établissement du lien : « *autant au départ, il y a comme une distance qu'on connaît pas, il faut s'approprier* » (13). Quelques stagiaires ajoutent qu'il semble impératif qu'un changement s'opère pour développer l'identité professionnelle. Une participante mentionne ceci :

Ensuite, ça été comme une distance qui aurait pas été bonne qu'elle reste comme ça, c'était trop proche [...], mon identité professionnelle avec la relation hiérarchique, plus le fait qu'on soit toujours en train de faire des choses ensemble, en co-intervention alors que j'ai pas encore développé mon identité professionnelle rendait difficile, c'est ça, ce développement-là, de l'identité, de qui je suis moi, comme intervenante, [...] la relation a évolué, en permettant une saine distance où moi, j'ai pu devenir, j'ai pu développer mon identité professionnelle. (13)

Cette participante poursuit en précisant qu'en se connaissant mieux, sa superviseur.e et elle-même ont su s'ajuster et maintenir leur lien: « *Je pense que c'est un ajustement en fonction de qui on était, l'une l'autre qui a permis de mieux discerner quoi se dire, comment se le dire pis comment recevoir ce que l'autre se disait puis je pense que c'est ça qui fait qu'on est encore proche* » (13).

Une autre participante évoque une mise à distance relationnelle qui semble nécessaire :

Plus ça avance, plus on est à l'aise, [...] plus on est proche, pis on était proche aussi, [...] fait qu'un moment donné, on s'est peut-être rendu compte que là, ok là, on est peut-être trop proche, il fallait prendre plus de distance justement [...] pis, à ce moment-là, j'ai commencé à plus intervenir seule aussi, fait que, il y a eu un ajustement. (14)

Dans l'ensemble, les témoignages indiquent que les participant.es avaient un espace à eux/elles pour intervenir de façon autonome. La distance qui se façonne dans la relation de supervision, créée ainsi un environnement propice au développement de l'autonomie des stagiaires. Une participante rapporte ceci:

L'espace pour agir, les espaces pour agir toute seule, donc pour intervenir sans sa présence, [...] ça donne un espace pour développer ton identité, [...] ça permet de dire quelle place je peux prendre, pis comment est-ce que je peux prendre ma place face à quelqu'un [...] que son identité professionnelle s'exprime pas du tout de la même façon que moi. (13)

Cette même participante précise que cet espace semble favoriser l'expression de ses valeurs, en explorant et construisant progressivement son identité professionnelle :

Fait que je pense que tout ça, m'a permis de dire non, vraiment moi, je choisis, c'est comme ça que je suis, face à la personne avec qui j'accompagne, face à ma superviseure, [...] fait que au niveau des valeurs que j'ai choisies, au niveau des techniques d'intervention puis c'est surtout ça, les valeurs, les techniques d'intervention. (13)

Une autre participante aborde aussi cette notion d'espace pour intervenir, rendu possible par l'attitude du superviseur, entre autres, par sa confiance envers elle et la reconnaissance de ses connaissances :

J'avais de la place pour me déployer, j'étais pas en dessous de quelqu'un qui connaissait tout pis que moi, je connaissais rien, [...] c'était important qu'il nous laisse de la place aussi pour se sentir bien là-dedans, je pense que ça permis de bien créer pis de bien ancrer plus l'identité professionnelle, ça va être à travailler encore longtemps mais ça l'a aidé. (9)

Pour cette autre participante également, l'espace offert pour développer l'autonomie a permis de développer la confiance en soi, ainsi que l'opportunité de s'ouvrir à d'autres façons de faire que celles suggérées par les superviseures :

[...] des expériences également que j'ai eues, qu'elles m'ont permis de vivre sans que j'aie toujours l'impression d'être sous leur autorité, ça m'a donné un peu plus confiance en moi pis ça m'a beaucoup plus ouverte à d'autres approches. (2)

5.7.4 Impact de la supervision sur la connaissance de soi

Dans l'ensemble, la plupart des stagiaires rapportent avoir développé une meilleure connaissance de soi. Une participante souligne le rôle important de la supervision dans l'acquisition d'une meilleure connaissance de soi, vers une affirmation de soi en tant que professionnelle qui se développe :

Établir ce qu'on est comme professionnelle, ça demande une connaissance de soi en intervention et [...] donc, d'avoir un regard externe, ça permet de confirmer ou mettre en point d'interrogation, de remettre en doute ou de se repositionner par rapport à comment j'suis en contexte de pratique et ça, c'est précieux. (10)

Pour cette même participante, le soutien du superviseur dans le développement de l'identité professionnelle tend à s'étendre au-delà du stage en soi :

Le stage sans supervision, ça n'a pas de sens, vraiment, c'est tout, c'est ça qui m'a permis de trouver mon identité professionnelle, c'est par la supervision que j'ai pu apprendre à connaître mon superviseur puis nuancer pis préciser mon identité professionnelle, [...]. La supervision se faisait dans un contexte où c'était correct d'avoir une identité professionnelle qui était différente pis [...] en ce moment, je suis pas intervenante, je suis pas travailleuse sociale, je fais autre chose pis je suis encore en contact avec [le superviseur] pis il m'encourage là-dedans, fait que c'est plus que, je dirais même plus que l'identité professionnelle, c'est l'identité point. (10)

Au fur et à mesure de la progression du stage, les besoins des stagiaires évoluent. Suite à ses expériences de supervision, une participante (4) rapporte pouvoir mieux identifier ses besoins selon la période de stage. Au début du stage, il était important pour cette stagiaire de bénéficier d'un encadrement plus étroit, car c'était sécurisant. Toutefois, après une expérience avec un superviseur offrant un encadrement plus distant, sa confiance et son autonomie se sont davantage développés :

C'est sûr que ça me confortait d'être avec une superviseure comme [la première superviseure] qui, pas qui me laissait pas de place mais qui contrôlait comment ça se passait, c'était quand même sécurisant. Mais ça m'a permis de m'épanouir, quand elle est partie, de me retrouver avec quelqu'un d'autre que, [...] J'avais tellement acquis de confiance pis j'avais plus d'autonomie. (4)

Enfin, ces stagiaires précisent en quoi la supervision a favorisé une meilleure connaissance de soi: « Pour ce qui est de connaître ses limites donc, arrêter de s'en mettre autant sur les épaules parce que en réalité, c'est moi-même qui me le suis mis sur les épaules et non elles, ça elles me l'ont fait réaliser aussi » (2). « Il m'a ramené à ce que moi je suis comme intervenant, il m'a ramené à l'outil pis ses réactions, pis ses ajustements à faire pis, ça c'est une évolution parce que ce n'est pas du tout ce à quoi je m'attendais » (6).

En synthèse, le développement de l'identité professionnelle s'attarde à la notion de réflexivité, à la transmission des savoirs expérientiels des superviseurs qui mène les stagiaires à s'approprier ces savoirs et à développer leur autonomie, ainsi qu'une meilleure connaissance de soi.

La présentation des témoignages des participants a révélé l'émergence de quatre thèmes dont l'expérience liée à l'élaboration relationnelle, l'expérience du lien émotionnel, l'expérience interactionnelle et le développement de l'identité professionnelle. Ces thèmes illustrent différents aspects de l'expérience des stagiaires dans la relation de supervision en travail social, et seront discuté dans le prochain chapitre.

Chapitre 6

Discussion

Les témoignages présentés dans le chapitre précédent offre une perspective basée sur l'expérience des stagiaires et leurs perceptions quant à leur rôle au sein de la relation de supervision. Les résultats de cette recherche dépeignent le rôle des stagiaires comme étant axé sur le développement des apprentissages et font ressortir l'importance d'une bonne relation de supervision, pour y parvenir. Le présent chapitre discute de ces résultats selon une perspective interactionniste.

La perspective interactionniste permet de rendre compte de la particularité dynamique du processus de supervision, et de l'alliance de supervision émergeant du contexte relationnel. La relation de supervision donne place aux interactions, fondées sur la nécessité de communiquer les besoins d'apprentissages et de recevoir une réponse à la mesure de ceux-ci, afin de rencontrer les exigences du stage. Ce processus dynamique révèle une alliance en mouvance, soutenant une identité qui se construit et se reconstruit, en fonction du développement des savoirs expérientiels qui se transforment au fil des interactions. La perspective interactionniste permet aussi de mettre en évidence la signature pédagogique spécifique au travail social, de sorte que l'expérience des stagiaires est soumise à une forme de socialisation de la profession, et donc soumise à l'influence des groupes qui lui sont reliés (Poupart, 2011).

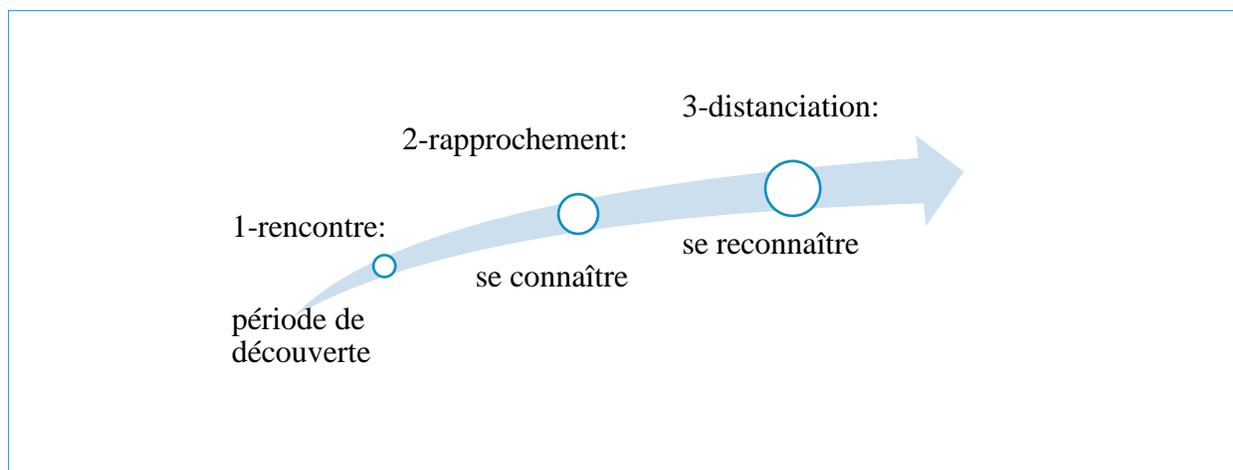
La discussion qui suit présente les éléments saillants dégagés des discours des stagiaires et sont croisés avec les composantes de la relation de supervision et les processus qui la sous-tendent. Ainsi, de l'analyse des discours des participant.es à cette étude, émanent différents éléments relatifs à la relation de supervision : la transformation du lien selon certaines périodes plus critiques du stage; la construction et le maintien de la relation de supervision; l'alliance de supervision. Il est aussi question de la construction de l'alliance de supervision et du processus interactionnel sous-jacent, de la relation de confiance en lien avec le développement du soi professionnel. Enfin, avec la période caractérisée par la consolidation du lien et une plus grande autonomie des stagiaires vers une distance relationnelle sera aussi abordée avant de mentionner les limites et forces de cette recherche.

6.1 Transformation du lien entre les stagiaires et personnes superviseure

La supervision est un processus dynamique composé de plusieurs facteurs interreliés qui s'influencent mutuellement (Holloway, 2016) façonnant de la sorte la relation de supervision. La relation est d'ailleurs illustrée par Holloway comme suit : « l'espace intermédiaire de la relation est un lieu où la connaissance de soi et de l'autre est mutuellement partagée et négociée ; c'est un lieu de risque et d'opportunité » (traduction libre de Holloway, 2016 p.15-16). Le processus dynamique repose notamment sur une temporalité et se traduit par une évolution en fonction des interactions et du contexte. À la lumière des propos des participant.es, trois moments clés à l'égard de l'espace relationnel entre superviseur.e et supervisé.e ont été repérés et sont illustrés dans la figure 2 qui suit. À noter que ces moments clés ne se discernent pas de façon précise dans le temps et démontre plutôt un cheminement progressif incluant des périodes de chevauchement. Le premier moment clé concerne la période de découverte durant laquelle le stagiaire rencontre la personne qui exercera la supervision associée au milieu de stage. Ce moment débute dès leur premier contact et s'étend jusqu'à l'élaboration de la relation de supervision qui n'en est qu'à ses balbutiements. Le deuxième moment clé se veut plutôt une période durant laquelle les stagiaires et les superviseur.es vont se rapprocher et mieux se connaître. La relation de supervision se co-construit durant cette période. Enfin, le troisième moment clé est marqué par un mouvement de mise à distance relationnelle reposant sur une plus grande autonomie des stagiaires et la reconnaissance de leur identité professionnelle en construction, distinctive de celle de leur superviseur.e.

Figure 3

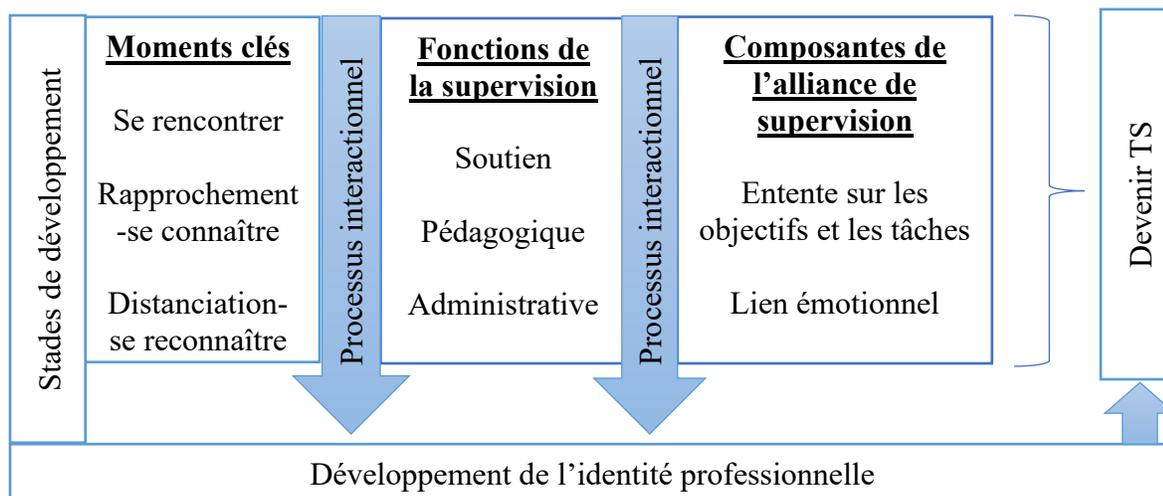
Moments clés des interactions entre les stagiaires et les superviseur.es durant le stage



Ces moments clés mettent en évidence la notion interactionnelle du processus de supervision, à divers moments de la relation, et selon l'évolution de celle-ci. Le schéma suivant illustre ces trois moments clés avec les fonctions de la supervision dont pédagogique, administrative et de soutien (Kadushin et Harkness, 2014), et les composantes de l'alliance de supervision selon le modèle de Bordin (1983).

Figure 4

Croisement des trois moments clés, des fonctions de la supervision et des composantes de l'alliance de supervision



L'aspect dynamique du processus de supervision sous-entend qu'il n'est pas linéaire et la présence de chevauchements entre les différentes composantes du modèle est à considérer. Ces chevauchements rendent compte néanmoins d'une tension entre les différentes fonctions, occasionnant un impact sur la communication des besoins, l'ouverture à se dévoiler et le souci de maintenir une bonne relation afin d'assurer la réussite du stage. À ce sujet, le discours des participant.es est en accord avec la recension des écrits concernant la relation de supervision. En effet, les participant.es rapportent l'importance d'une relation positive et forte comme une base sécuritaire pour établir la confiance, et se rendre vulnérable sans compromettre la réussite du stage (Kadushin et Harkness, 2014).

Les témoignages des participant.es suggèrent que la relation de supervision se dessine avant même le début du stage. Ces dernier.ères déclarent que la relation s'amorce lors du premier contact, soit lors de l'entretien de sélection pour le stage. Pour d'autres, la relation existait déjà alors que leur superviseur.e avait aussi été précédemment un de leurs chargé.es de cours. Également, les témoignages mettent de l'avant l'influence des expériences passées en stage sur la façon dont les stagiaires abordent le suivant. Comme le suggère O'Donohue (2012), chaque

relation de supervision vécue dans le passé, nourrit la façon dont les stagiaires entendent la présente relation de supervision. Cet aspect est notamment mentionné dans la compréhension et la formulation des attentes des stagiaires. Par ailleurs, Beddoe (2010) précise que lorsque les stagiaires arrivent en stage, ils apportent avec eux leur bagage de connaissances, de compréhensions et de croyances. Ainsi, que les attentes envers la supervision soient explicitement formulées ou implicitement véhiculées par les stagiaires, celles-ci rendent compte de plusieurs éléments contribuant au développement de la relation de supervision. Selon Falender et Shafranske (2017), lorsque l'alliance de supervision se crée, cela implique de clarifier les attentes envers la supervision, afin de déterminer conjointement les objectifs et les tâches dans le processus de supervision. En outre, la formation de l'alliance de supervision consiste à une prise de connaissance et une compréhension des besoins des stagiaires, sans quoi des questionnements, voire des tensions peuvent affecter cette alliance.

En ce qui concerne les besoins des stagiaires en début de stage, ceux-ci requièrent un encadrement plus serré (Kadushin et Harkness, 2014). Puis, selon la progression du stage, les besoins évoluent graduellement vers une plus grande autonomie. Le soutien à l'apprentissage s'adapte ainsi en fonction de la progression des acquis, de sorte que si une partie du soutien vise en début de stage à favoriser chez les stagiaires le développement d'un sentiment de confiance (Bogo, 2015), il s'agira par la suite de le maintenir et de le renforcer.

6.2 Période d'incertitudes durant le stage

Les premières semaines de stage, constituent fréquemment pour les stagiaires, un moment d'incertitudes et d'ambiguïté. Les attentes entre les stagiaires et les superviseur.es concernant la supervision ne sont pas toujours claires, mais tendent à se clarifier au fur et à mesure que le stage progresse, que les stagiaires et les superviseur.es apprennent à se connaître, et que la relation se crée. Lorsque l'incertitude devant le manque de clarté ou d'entente mutuelle persiste, il devient alors difficile d'élaborer une relation de supervision reposant sur des ententes claires à l'égard des objectifs et des tâches pour effectuer le travail en supervision. L'incertitude peut provenir de l'ambiguïté des rôles de chacun, dans le contexte de la relation en construction. À cet égard, les participant.es ont parfois indiqué une familiarité et une proximité du lien ou encore, qu'ils/qu'elles se percevaient comme des collègues de leur superviseur.e, indiquant de la sorte une ambiguïté quant au rôle de ce dernier. Néanmoins, à mesure que la relation de supervision se construit, les rôles de chacun se clarifient et l'ambiguïté se dissipe. En ce qui concerne les besoins des stagiaires

pour réaliser leurs apprentissages, il y a nécessité que ces dernier.ères les comprennent bien et les communiquent efficacement, afin d'envisager par la suite, la négociation d'une entente mutuellement explorée. Le discours des participant.es suggère que leurs attentes face aux superviseur.es sont plus claires que celles concernant le fonctionnement et le déroulement des rencontres de supervision. Cet élément démontre l'importance qu'accordent les stagiaires à la relation avec leur superviseur.e, et au développement d'un sentiment de sécurité et de confiance au sein de cette relation. Ceci démontre également une méconnaissance chez les étudiant.es de ce que doit être la supervision.

Les résultats de cette recherche indiquent aussi que le manque de direction claire sur le fonctionnement de la supervision peut entraîner certaines réactions auprès des stagiaires, dont des doutes, un stress lié à l'incertitude concernant le déroulement des rencontres, la peur de commettre des erreurs et de se sentir jugé.es. De plus, les résultats de recherche mettent en évidence que l'ambiguïté des rôles se situe davantage en début de relation de supervision, alors que l'alliance est en voie de construction et que le lien émotionnel n'est pas encore tout à fait établi. Ces résultats sont en accord avec les auteurs Strickler, Valenti et Mihalo (2018) qui précisent que l'ambiguïté des rôles se fait particulièrement sentir au début de la relation, un moment durant lequel, la perception des supervisés à l'égard de leur rôle et de leurs attentes, diffère de celles des superviseurs. La littérature mentionne aussi que plus l'alliance de supervision est forte, moins les rôles sont ambigus, ce qui concorde avec les résultats de cette recherche (Kadushin et Harkness, 2014). En effet, identifier et nommer les attentes de chacun permet de clarifier les rôles. Cette démarche s'inscrit dans une compréhension du processus de supervision afin de s'entendre mutuellement sur le déroulement de la supervision, par des ajustements de part et d'autre dans la relation de supervision, dont la proactivité et l'engagement des stagiaires.

6.2.1 Moments d'ajustement et capacité d'adaptation

Les résultats de recherche indiquent que le stage peut être ponctué de moments durant lesquels s'opèrent des ajustements en fonction de l'évolution des besoins des stagiaires, à l'égard notamment du développement de leurs savoirs et de leur identité professionnelle. À certains moments durant le stage, des stagiaires ont compris que ce ne sont pas tous leurs besoins qui seront comblés en supervision. Néanmoins, d'autres opportunités pour répondre à certains de leurs besoins ont été identifiées par les participant.es, que ce soit auprès de d'autres professionnel.les dans leur milieu de stage, professeur.es de séminaire de stage ou d'autres stagiaires. À ce propos,

les résultats de cette recherche tendent à mettre de l'avant que d'avoir deux superviseur.es peut représenter un avantage pour les stagiaires, ce qui est en cohésion avec la littérature (Beddoe, 2017; Bogo, 2015). Dans ce cadre, ils/elles peuvent alors bénéficier d'un apprentissage plus diversifié et particulièrement, d'un soutien en adéquation avec leurs différents besoins, favorisant de la sorte une relation soutenant le développement de leur soi professionnel. Plus spécifiquement, les stagiaires pouvaient ajuster leurs objectifs d'apprentissage selon le/la superviseur.e avec qui ils/elles travaillaient.

Les moments d'ajustements entre les stagiaires et les superviseur.es s'observent à divers moments durant le stage, selon une trajectoire interactionnelle. Les incertitudes et les ambiguïtés liées à la supervision et soulevées par les résultats de recherche mènent vers des comportements d'ajustement par rapport à la supervision et de négociation mutuelle d'entente, sous forme de transactions, autour des objectifs reposant sur les besoins des stagiaires. À cet égard, Turner (2011) rapporte que selon Mead (1938), l'interaction est motivée par des besoins transactionnels. Par ailleurs, Chello (2013) mentionne ceci au sujet de la notion de transaction appliquée à la pédagogie : « l'incertain affaiblit la structuration et la reproduction d'un réseau d'attentes réciproques, ce qui est l'objectif prioritaire de l'activité pédagogique » (p.87). Chello (2013) reconnaît cependant qu'il s'agit là d'une opportunité à apporter des changements, et précise l'idée de négociation qui se renouvelle et d'ententes réciproques. Les résultats de recherche illustrent bien l'idée que le stage est ponctué de moments d'incertitudes et de changements durant lesquels les interactions entre les superviseur.es et les stagiaires auront pour objet de négocier et transiger à propos d'ententes réciproques.

Plus spécifiquement, selon Foucart (2013), l'interaction : « s'intéresse au mouvement de la quotidienneté et aux multiples micro-compromis inhérents à celle-ci ». (p.73). Ces transactions, représentées par la négociation, permettent d'entrevoir des solutions spécifiquement élaborées (Foucart 2013), en collaboration entre les superviseur.es et les stagiaires, dans cet espace intersubjectif de réflexion (Savard et Lecompte, 2012) qui repose sur l'expérience interactionnelle. Aussi, les résultats de cette recherche tendent à être en accord avec les propos de Foucart (2013) lorsqu'il précise que « la transaction est un processus de socialisation et d'apprentissage de l'ajustement à autrui. » (p.74).

En résumé, la structure des rencontres de supervision représente aussi un élément d'importance puisqu'elle semble être moins claire pour les stagiaires. Si les résultats de cette recherche montrent que les attentes des participant.es quant aux qualités de la personne qui les supervise sont aisément rapportées, il en est autrement concernant le déroulement des rencontres de supervision elles-mêmes. Or, l'établissement des tâches de travail et des objectifs à réaliser s'effectue en concomitance avec l'élaboration du lien émotionnel et représente également un fondement de l'alliance de supervision. Le lien émotionnel est ainsi considéré comme un facteur ayant un impact sur la période d'incertitudes perçues par les participant.es, affectant de la sorte l'élaboration et le maintien de ce lien, ainsi que la qualité de l'alliance de supervision. Lorsque les attentes ne sont pas rencontrées, il y a un ajustement qui peut s'opérer afin de modifier soit les attentes, soit les dispositions afin de les rencontrer. C'est une période durant laquelle chacun.e apprend à se connaître et s'ajuste, ce qui en principe, mène au développement d'une entente mutuelle sur le déroulement de la supervision. Les besoins des stagiaires se situent au centre des attentes et de la négociation d'entente. Les témoignages montrent que certains participant.es étaient au fait de leurs besoins, en concevant leur rôle à cet égard comme étant le gardien de leurs besoins. Il apparaît d'ailleurs que les expériences antérieures en stage favorisent une meilleure connaissance et compréhension des besoins. Ce constat s'observe dans cette étude, avec la participation des stagiaires qui transigent des ententes, en tenant compte notamment de leurs expériences passées en stage.

Les résultats de cette recherche confirment que l'alliance de supervision doit suffisamment être élaborée, à partir des expériences de collaboration et d'une compréhension mutuelle pour soutenir un sentiment de confiance. Ainsi, un lien émotionnel positif permet aux participant.es d'exposer leurs propres vulnérabilités en se sentant plus en confiance. En outre, cette alliance favorise la capacité à composer avec les incertitudes inhérentes à la relation de supervision, l'engagement dans les apprentissages et incidemment, la croissance du soi professionnel.

6.3 Rôle des stagiaires dans la co-construction et le co-maintien de la relation de supervision

Durant la période de rapprochement, les résultats de cette recherche indiquent qu'au fur et à mesure que les tâches se réalisent et que l'atteinte des objectifs progressent, le lien de confiance s'établit puis se consolide. Cette période est témoin d'une meilleure compréhension et communication des besoins qui évoluent, ce qui implique des négociations d'entente mutuelle qui

se renouvellent, en fonction de la progression du stage et de la réalisation des objectifs. Ainsi, des ajustements se perpétuent, au gré des interactions et des besoins changeants des stagiaires concernant leurs apprentissages.

Le rapprochement entre les stagiaires et les superviseur.es se manifeste par un étroit travail de collaboration, ainsi que par le lien émotionnel qui se consolide et qui soutient le processus d'apprentissage des stagiaires. Le discours des participants démontre bien ce rapprochement entre les stagiaires et les superviseur.es, ainsi que le renforcement du lien émotionnel entre ces personnes. Il s'agit aussi d'une période qui est marquée par ce que Ronnesradt et Skovholt (2003) qualifient de dépendance et de vulnérabilité de la part des stagiaires, et durant laquelle, le soutien notamment émotionnel revêt une importance particulière.

Les résultats de cette recherche mettent en évidence certains défis liés aux différentes fonctions de la supervision impliquant d'emblée un risque encore présent quant au manque de clarté en lien avec le rôle de la personne superviseuse. Ceci se remarque particulièrement par une tension entre la fonction de soutien et la fonction administrative évoquée dans la littérature (Bernard et Goodyear, 2014; Holloway, 2016; Kadushin et Harkness, 2014), alors que les stagiaires peuvent être réticent.es à dévoiler leur pratique soumise à l'évaluation des superviseur.es, pour obtenir du soutien. Par conséquent, la collaboration entre les stagiaires et les superviseur.es peut être affectée par la crainte des stagiaires de ne pas rencontrer les objectifs de stage menant à la réussite de celui-ci. Le lien émotionnel se trouve alors fragilisé et les stagiaires risquent de démontrer moins de transparence. Le regard du/de la superviseur.e sur le travail du stagiaire a une certaine importance pour leur apprentissage, pour la réussite du stage mais aussi pour leur développement professionnel. Également, les résultats de cette recherche indiquent qu'en présence d'un lien émotionnel fort, la crainte d'être jugé subsiste.

6.3.1 La co-construction de l'alliance de supervision et processus interactionnel.

Pour certains stagiaires, les attentes claires dès le départ leurs permettent de savoir à quoi s'attendre, alors que pour d'autres, cela se construit de façon informelle au fur et à mesure, et en fonction d'une meilleure connaissance de l'autre et compréhension du processus interactionnel unique à leur relation de supervision.

Les résultats de cette recherche mettent en évidence le processus interactionnel dans la relation de supervision. Les écrits de Shulman (2006, 2020) soulignent la nature interactionnelle,

entre la personne superviseure et la personne supervisée, qui joue un rôle dans le processus de supervision, et dont l'issue de ce processus repose impérativement sur la contribution de chacun.e.

L'idée de co-construction de l'alliance de la supervision rapportée par les participant.es de cette recherche est reprise dans la littérature, notamment par Watkins (2014), expliquant qu'il s'agit d'un processus à l'intérieur duquel les perspectives des stagiaires et des superviseur.es, peuvent avoir des points de convergences, tout comme de divergences.

Les propos des participant.es suggèrent la présence d'une inter-influence avec les superviseur.es, d'une expérience de supervision en interaction avec l'autre impliquant un impact réciproque qu'ont les comportements de l'un.e sur l'autre. L'expérience interactionnelle devient complexe, en tenant compte des différentes fonctions de la supervision, d'autant plus que la construction de l'alliance de supervision implique une fluctuation dans la mutualité du lien, en fonction des défis, des besoins changeant dans les apprentissages, des stratégies d'adaptation, et d'une mise à distance nécessaire pour le développement du soi professionnel. Ainsi, tel que rapporté par Lecompte (2012), la notion d'accordage et de désaccordage peut être observée : ces fluctuations peuvent d'ailleurs être remarquées car « il est illusoire de penser que le superviseur peut arriver à offrir une écoute et une compréhension empathique sans failles. » (p.31). De plus, Watkins (2011) souligne la valeur et l'importance qu'il faut accorder à l'influence mutuelle et intersubjective et son évolution vers un nouvel espace intersubjectif entre les superviseur.es et les supervisé.es. Cet auteur fait par conséquent référence au lien relationnel qui est co-créé et co-développé dans une perspective intersubjective (Watkins, 2011). Plus spécifiquement, Lecompte et Savard (2004) expliquent que le champ intersubjectif entre la personne superviseure et la personne supervisée s'organise selon leur régulation interactive. En ce sens, les témoignages des stagiaires de cette recherche rendent compte du processus d'influence mutuelle et son incidence sur l'alliance de supervision par la mention des principales qualités observées tant auprès d'eux/elles-mêmes que de leur superviseur.e. Le tableau 3 montre de façon distinctes les qualités attribuées à chacun.

Tableau 3

Principales qualités observées uniquement auprès des stagiaires, uniquement auprès des superviseur.es, auprès des deux à la fois.

Stagiaires	Superviseur.es	Stagiaires et superviseur.es
Motivation	Bienveillance	Ouverture
Proactivité	Respect	Engagement
Intérêt envers le stage et la supervision	Sensibilité envers les besoins des stagiaires	Authenticité
	Flexibilité	

Selon Britt et Gleaves (2011), la collaboration et la compréhension mutuelle supporte la relation de supervision. Ainsi, les qualités précitées sont perçues par les participant.es de cette recherche, comme favorisant le développement d'une relation de supervision positive. Elles sont de plus pressenties pour faciliter le processus interactionnel, soutenir le développement d'une compréhension mutuelle, ainsi qu'un engagement réciproque de collaboration. Il est par conséquent observé dans cette recherche que le sens de la mutualité favorise un sentiment de confiance et de sécurité.

Les résultats de cette recherche permettent de comprendre que la construction d'une relation de confiance, d'une compréhension mutuelle, d'une entente réciproque pour mettre en place la collaboration entre les stagiaires et leur superviseur.e devient relativement importante pour soutenir les stagiaires devant les zones ambiguës et les incertitudes qui ponctuent leur parcours en stage. Ceci donne surtout lieu à l'élaboration de l'intersubjectivité, composée des processus transactionnels, où se transige par un mouvement d'aller-retour les moments qualifiés par Lecompte (2012) d'accordage et désaccordage. Il devient ainsi évident, à la lumière des résultats de cette recherche que l'alliance de supervision repose sur la capacité de chacun à transiger, négocier et s'ajuster tout au long du stage, ainsi qu'à établir une relation de confiance.

Les résultats de recherche font aussi ressortir les comportements proactifs des participant.es et concordent avec ceux de Rocha et Kemer (2022). Ces auteurs mentionnent plus précisément que les stagiaires jouent aussi un rôle actif dans leur expérience d'apprentissage,

notamment dans l'expression de leurs besoins en supervision, soulignant de la sorte leur engagement, leur ouverture, leur motivation, et leur collaboration active, plutôt qu'une position passive se limitant à seulement suivre l'agenda de leur superviseur.e (Rocha et Kemer, 2022). Ainsi, le rôle du stagiaire en est un actif, voire proactif, et ce dans différentes situations. En outre, certaines situations dans le cadre de cette étude ont révélé que la relation de confiance peut être par moment fragile, que l'alliance de supervision peut être peu fonctionnelle, ou encore que certains besoins ne pourront être abordés en supervision, ce qui ne mènera pas à une entente. Les participant.es de cette recherche ayant fait l'expérience de ces situations se sont adaptés et ont envisagé d'autres avenues, en sollicitant le soutien de leurs pairs, en se tournant vers d'autres professionnel.les dans leur milieu de stage ou vers le corps professoral de leur programme universitaire.

6.4 Lien de confiance et développement du soi professionnel

Les stagiaires s'investissent dans un processus d'apprentissage qui implique la notion de transformation du soi professionnel, du développement de la connaissance de soi et fait appel, entre autres, au regard de la personne qui les supervise. Cette transformation s'appuie sur un lien de proximité entre la personne stagiaire et la personne superviseuse puisque par ses fonctions, elle porte un regard sur la pratique et l'évolution du/de la stagiaire. De plus, le travail de la personne superviseuse repose sur la transmission des différents savoirs dont ceux liés aux savoirs expérientiels. Les résultats de recherche suggèrent que pour transmettre les connaissances et différents savoirs, un lien de confiance doit être établi. D'ailleurs, un lien émotionnel fort semble favoriser la confiance en la personne superviseuse et les savoirs qu'elle transmet. Selon Ronnesradt et Skovholt (2003), les stagiaires ont tendance à percevoir superviseur.es comme des modèles à suivre, ce qui est en accord avec les résultats de la présente recherche.

Comme indiqué précédemment, l'espace intersubjectif est en constante mouvance, c'est-à-dire, qu'il se développe en fonction des moments clés et est appelé à évoluer, lorsque les circonstances sont favorables, vers un espace réflexif, qualifié par Lecompte et Savard (2004) de « conscience réflexive de soi et de l'autre en interaction. » (p.9). Une transformation du soi professionnelle s'opère, en tenant compte des caractéristiques individuelles des stagiaires, par exemple, ceux-ci ne débutent pas leur stage avec le même bagage d'expériences. Aussi, certaines expériences comportent des défis supplémentaires, voire des épreuves pour certain.es stagiaires, rendant leur expérience différente de celles des autres stagiaires. D'autres différences individuelles

sont aussi ressorties des résultats de cette recherche, dont des comportements plus craintifs envers la supervision, ou à l'inverse, avec plus d'assurance, modulant alors les composantes relationnelles et interactionnelles en fonction de la réponse de chacun.e. Ainsi, des stagiaires ont eu besoin de plus de structure en supervision pour réaliser les tâches et progresser selon leurs objectifs, favorisant de la sorte la confiance et un lien émotionnel plus fort. D'autres ont obtenu plus de soutien afin de se sentir rassuré.es, favorisant tout autant, un sentiment de confiance envers leur superviseur.e et dans le développement de leurs compétences.

Les résultats de cette recherche démontrent que le lien émotionnel peut entraîner chez l'étudiant.e des sentiments à la fois de confiance et à la fois, une certaine anxiété. L'anxiété vécue par les stagiaires est soutenue par la littérature (Bernard et Goodyear, 2014; Gnilka, et al., 2012; Mehr et al., 2010) et se transforme en fonction de la progression du stage et du développement du soi professionnel des stagiaires. Elle peut pourtant entraîner une certaine confusion qui, lorsque connue et normalisée, peut être abordée avec le/la superviseur.e si le lien le permet, ou alors avec d'autres individus, en fonction des capacités adaptatives de l'étudiant.e et des personnes ressources disponibles. Les résultats de cette recherche indiquent que les participant.es ressentent de l'anxiété à différents moments durant la supervision et qu'une relation de confiance facilite la gestion de l'anxiété. Ceci se fait notamment en créant le lien de confiance qui soutient l'alliance de supervision, et favorise le développement du sentiment d'efficacité des stagiaires et une meilleure confiance en leurs compétences.

6.4.1 Lien de confiance et pouvoir

Holoway (2016) rapporte que la transmission des connaissances spécialisées, l'évaluation de la performance des personnes supervisées et la vigilance à l'égard du maintien de la qualité des services font parties des responsabilités des superviseur.es et ce faisant, il en résulte la création d'une structure relationnelle hiérarchique qui repose sur une dynamique de pouvoir et d'engagement.

Selon Falender et Shafranske (2017), l'incidence de la dynamique du pouvoir sur le lien émotionnel est également considérée comme un élément important dans l'établissement de l'alliance de supervision. Le lien émotionnel joue un rôle important dans la dynamique du pouvoir

et devient une condition déterminante dans l'établissement et le maintien de l'alliance de supervision.

Bernard et Goodyear (2014) rapportent que les études sur l'alliance de supervision avancent que la fonction de la supervision liée à l'évaluation pouvait engendrer plus d'anxiété, de résistance et affecter le lien émotionnel. D'ailleurs, la relation de supervision traditionnelle, selon Miehls (2010) suggère que les superviseur.es détiennent l'autorité et le pouvoir au sein de l'alliance de supervision. Les témoignages des participant.es de cette recherche ont confirmé en partie cette façon de voir, mais ont également nuancé cette position en lien avec le pouvoir. En effet, les témoignages suivants illustrent le pouvoir d'agir des stagiaires au sein de la relation de supervision : demeurer « le capitaine de son bateau » (1) ou être « le gardien de ses besoins » (7). Ces propos démontrent que les stagiaires peuvent utiliser les rencontres de supervision de façon efficace pour répondre à leurs besoins d'apprentissage.

Également, Holloway (2016) qualifie ce pouvoir à l'intérieur de l'alliance de supervision de hiérarchique et d'asymétrique, et mentionne que ce pouvoir est exacerbé par la fonction évaluative de la supervision. Ainsi, Watkins (2014) met en lumière que la relation de pouvoir demeure un sujet d'importance. Les témoignages des participant.es mettent en évidence que le mode d'évaluation influence clairement le contenu des rencontres de supervision, ce qui laisse place à certaines craintes, comme celle d'être jugé ou la peur de décevoir. Ressentir ces craintes peut entraîner des tensions mais surtout une préoccupation concernant le maintien du lien émotionnel.

Le rôle administratif des superviseur.es et l'évaluation ont une incidence sur la perception des stagiaires quant à leur performance en stage. D'ailleurs l'enjeu concernant la note finale de stage peut prendre une certaine importance pour les stagiaires. L'expérience en supervision est ainsi influencée par cette mesure pédagogique : les stratégies et comportements du/de la stagiaire semblent s'adapter en fonction du mode d'évaluation qui peut varier d'une notation, à une mention succès ou échec. En effet, les participant.es ont déclaré que cette mesure avait un impact sur l'interaction avec leur superviseur.e. et la relation de supervision. Ces résultats sont en accord avec la littérature qui soulève des comportements de réticence à dévoiler les gestes pratiques en intervention durant la supervision (Bernard et Goodyear, 2014; Holloway, 2016; Mehr et al.,

2010). La littérature indique également que la réticence à dévoiler des informations en supervision est en partie liée à l'évaluation du stage (Cook et al., 2020). De plus, dévoiler une partie seulement de sa pratique limite le processus d'apprentissage (Strickler et al., 2018), et ainsi le développement du soi professionnel (Cook et al., 2020; Mehr et al., 2010).

Les résultats de recherche montrent que la dynamique de pouvoir et l'engagement peuvent avoir un impact sur l'accordage entre les stagiaires et les superviseur.es, faisant en sorte que la négociation devient un aspect central quant aux rôles et positions de chacun dans la relation de supervision. Ainsi, les stagiaires cherchent à asseoir leur rôle d'apprenant dans une relation négociée avec leur superviseur.e, composée d'incertitudes, et dont l'identité professionnelle en construction fait un passage obligé, par moment, dans des zones de vulnérabilités en se dévoilant et exposant sa pratique.

À la lumière des résultats de recherche, les notions d'accordage et de désaccordage de Lecompte (2012) mettent en évidence cette tension où la négociation du rôle et de la position de chacun devient un aspect central. Les témoignages des participant.es de cette recherche indiquent d'ailleurs que même si ces dernier.ères développaient une confiance plus solide en leur sentiment de compétence et un lien émotionnel plus fort, l'évaluation leur rappelait qu'ils/elles n'étaient pas les collègues de leur superviseur.e, ce qui les ramenait à leur position de stagiaires en formation. Ce dernier élément met également en lumière que le rapprochement entre les stagiaires et leur superviseur.e doit se faire en gardant toutefois une distance relationnelle tenant compte de leur rôle respectif.

6.5 Période d'autonomie et de distanciation relationnelle

Selon Crête et al. (2015), et en accord avec les résultats de cette recherche, le sentiment de confiance des stagiaires mène vers le développement de l'autonomie. En devenant plus autonomes, les stagiaires se distancient de leur superviseur.e tout en maintenant le lien émotionnel fort et positif. Les stagiaires ne sont plus si rapproché.es de leur superviseur.e par l'autonomie acquise, alors que l'alliance de supervision et le lien émotionnel repose sur un espace intermédiaire et intersubjectif qui s'est développé. Cette distance permet aux stagiaires de prendre du recul et favorise la mise en œuvre d'un processus de réflexion visant à choisir d'intégrer, de rejeter ou d'adapter les modèles de pratique suggérés par leur superviseur.e (Roncesradt et Skovholt, 2003).

Les stagiaires de cette étude ont développé un sens à leur expérience en stage, et effectué un travail de réflexion, d'analyse et de conciliation quant aux divergences de valeurs en travail social entre eux-mêmes et leur superviseur.e, ou des aspects faisant moins écho avec leur soi professionnel en formation et en développement. Si les stagiaires requièrent moins d'encadrement, suite à l'acquisition d'une plus grande d'autonomie dans leur processus réflexif et d'une meilleure compréhension du travail à accomplir, il n'en demeure pas moins qu'ils/elles ont encore besoin de leur superviseur.e pour poursuivre les apprentissages et terminer le stage.

Cette période nécessite à nouveau un ajustement qui peut se dérouler non sans tensions. En effet, les stagiaires dépendent toujours en quelque sorte de leur superviseur.e, alors qu'ils/elles tendent vers plus d'autonomie, donnant lieu à une période d'ambivalence quant à leur rôle d'apprenant.es, à ce stade de développement (Roncesradt et Skovholt, 2003). Plus précisément, les tensions et l'ambivalence se révèlent notamment à travers le processus d'apprentissage durant lequel les stagiaires sont amenés à développer une perspective différente à l'égard des modèles d'intervention proposés par les superviseur.es.

Selon Granja (2008), le développement de l'identité professionnelle repose sur « une autonomisation progressive de l'étudiant qui a besoin de confiance et de sécurité pour agir » (p.29.). Or, les témoignages des stagiaires indiquent que le développement de l'identité professionnelle, s'appuie sur la progression de la relation de supervision et la confiance qui s'est installée. Aussi, selon Crête et al. (2015), « en acquérant une plus grande confiance en eux et en leurs savoirs, ils [les stagiaires] développent corollairement une plus grande autonomie dans l'intervention » (p.53).

Durant cette période, l'espace réflexif prenant place au sein du champ intersubjectif entre les stagiaires et leur superviseur.e « ouvre de nouvelles perspectives » (Lecompte et Savard, 2004, p.332) liées au développement du soi professionnel. Vers la fin du stage, ces nouvelles perspectives que développent les stagiaires sont soutenues par les superviseur.es, dans ces « espaces transitionnels de socialisation » (Foucart, 2016, p.22), et mènent à une valorisation et une croyance en la capacité des stagiaires à être plus autonome. Aussi, les stagiaires qui voyaient leur superviseur.e comme modèle professionnel ont intégré une partie de ce modèle dans lequel ils /elles se reconnaissaient, à leur propre identité professionnelle.

Le développement de l'identité professionnelle durant cette période, repose notamment sur la confiance. En somme, plus les participant.es gagnent en confiance, plus ils/elles développent leur autonomie, qui à son tour nourrit la confiance. Ce constat est en accord avec les résultats de recherche de Crête et al. (2015) qui spécifient que « c'est en prenant confiance en soi professionnellement que les participants consolident leur identité professionnelle » (p.22). Également, les interactions avec le/la superviseur.e soutiennent le/la stagiaire vers une pratique réflexive : à examiner sa pratique, la développer et réfléchir sur celle-ci. Selon Ronnesradt et Skovholt (2003), la croissance professionnelle du/de la stagiaire repose sur une attitude d'ouverture à apprendre et à comprendre la complexité des tâches relatives à la profession et ainsi, les défis qu'ils/elles devront relever.

Les résultats de cette recherche démontrent qu'une alliance forte procure aussi un sentiment de confiance, de sécurité, et favorise un travail de collaboration, donnant ainsi l'occasion d'effectuer des changements propres aux apprentissages. Plus précisément, alors que les stagiaires prennent confiance en leurs compétences, leur besoin d'encadrement plus serré en début de stage, se transforme en un besoin de plus grande autonomie. Cette transformation prend place dans les interactions où s'opère ce processus de co-construction et de co-maintenance de l'alliance de supervision.

Les résultats de recherche suggèrent que l'autonomie qui se développe en fin de stage, procure un plus grand pouvoir d'action aux stagiaires. Ainsi, selon une perspective interactionniste, les stagiaires sont vus comme des acteurs ayant pour objectifs d'intégrer les différents savoirs pratiques issus du sens élaboré en stage, au gré des multiples aller-retours interactionnels avec leur superviseur.e, et d'un travail de mise à distance avec ce/cette dernier.ère pour construire leur propre soi professionnel.

6.6 En résumé

Les résultats de recherche confirment que la relation de supervision est dynamique, tout comme le rôle du/de la stagiaire qui est en somme, ni passif, ni statique. Il ressort également que les participant.es n'ont pas tous conscience de leur rôle dans la relation de supervision et une meilleure connaissance de ce rôle nous porte à croire que les stagiaires pourraient tirer le meilleur de la supervision, par une meilleure connaissance des processus en jeu.

Le rôle du/de la stagiaire est de tirer des apprentissages grâce à leur expérience en stage, en puisant dans la relation de supervision qui supporte le concept d'apprendre *de et avec* la personne qui supervise. Plus précisément, l'apprentissage ne se réfère pas uniquement à l'aboutissement résultant du processus mais représente le processus en soi également. Durant ce processus, le/la stagiaire est amené.e à comprendre ses besoins, les exprimer, cerner les limites du stage et naviguer à travers ces limites. Les capacités adaptatives des stagiaires deviennent sollicitées, afin qu'ils/elles s'ajustent au contexte et tirent le meilleur des apprentissages, dans le but de réussir le stage et de graduer. Si les capacités adaptatives font en premier lieu référence aux caractéristiques personnelles des stagiaires, elles ne peuvent se soustraire à une perspective impliquant un système interactionnel. Ainsi, les capacités adaptatives des stagiaires peuvent être envisagées comme un moyen pouvant améliorer la relation de supervision puisque les stagiaires conçoivent le rôle de leur superviseur.e comme essentiel à leur réussite, ce que le discours des participants de cette recherche tend à appuyer. Ainsi, les stagiaires ont la capacité de voir ce qui est formateur et bénéfique pour leur apprentissage et de suivre la personne qui les supervise et qui les forme.

La relation de supervision, à la lumière d'une perspective interactionniste rend compte du concept du rôle du/de la stagiaire qui se développe au sein de la relation, au gré des interactions avec la personne qui le/la supervise, à travers le temps et soumis au contexte du stage. Le stage représente un moment de transition qui fait le pont entre la théorie et la pratique, et pour certain.es, marque la fin d'un parcours universitaire vers le marché du travail, alors que d'autres débutent un nouveau parcours universitaire. Le stage se situe dans le temps de façon bien délimité, avec un début et une fin précise, et représente une étape dans le parcours des étudiant.es. Au début du stage, le/la stagiaire ne part pas de zéro, c'est-à-dire qu'il/elle arrive avec un certain bagage rempli de connaissances et d'expériences, ce qui influence la relation de supervision, comme l'ont démontré les témoignages des participant.es.

Le rôle du/de la stagiaire se caractérise notamment en fonction de sa connaissance de ses besoins, de sa capacité à employer des stratégies pour s'ajuster, dans l'ultime but de satisfaire aux attentes mutuelles et d'atteindre les objectifs d'apprentissage. Son rôle en est un essentiellement de proactivité et de collaboration mutuelle, soulignant de la sorte l'importance de la mutualité dans le processus de supervision.

L'interaction dyadique s'entrevoit comme un processus dans lequel se coconstruit un espace relationnel, favorisant l'émergence et la création de sens par les personnes appartenant à cette dyade et en fonction de leur rôle individuel, de l'identité des stagiaires en transformation et de leur engagement dans la création de sens réciproque.

Tout au long de ce texte, il a été question de différents processus, à savoir le processus de supervision, interactionnel, voire transactionnels. L'aspect dynamique de la relation de supervision sous-entend la présence de processus afin de mieux la comprendre. Il paraît cependant que la qualité dynamique de la relation, et plus précisément de l'alliance de supervision s'illustre spécifiquement par un processus d'oscillation avec un mouvement de multiples aller-retours, dans cet espace intersubjectif, et dans lequel la construction du soi professionnel s'actualise.

6.7 Limites et forces de cette recherche

Cette recherche comporte certaines limites impactant la portée des résultats. La population sélectionnée, le nombre de participant.es ainsi que le choix d'une méthodologie de type qualitative ont pour effet de limiter la généralisation des résultats. Plus particulièrement, l'emphase de cette recherche est mise sur l'expérience des stagiaires en travail social, et non de toutes les personnes supervisées. Ce faisant, la population sélectionnée dans un contexte spécifique, ne représente qu'une partie des personnes se soumettant à un processus de supervision, limitant ainsi la généralisation des résultats. La population ciblée visant strictement les stagiaires a aussi pour effet de limiter la collecte de points de vue de différent.es acteur.rices impliqué.es dans un stage, notamment ceux des superviseur.es. Au regard de la méthodologie employée, cette recherche a permis de rendre compte de la complexité et de la richesse des discours portant sur l'expérience des stagiaires en travail social.

En participant à cette recherche, les stagiaires ont démontré un intérêt à partager leur expérience en supervision. Pour la très grande majorité des stagiaires, le stage s'est révélé positif, même en étant parfois parsemé de défis. Les stagiaires ayant eu dans l'ensemble une expérience de supervision négative se sont très peu manifesté.es dans le cadre de cette étude, ceci peut s'expliquer par une réticence à exposer un vécu difficile et par l'un des critères d'exclusion étant l'abandon du stage. En effet, une expérience de supervision négative peut faire partie des raisons pouvant mener à un abandon de stage. Ainsi, les résultats de cette recherche concernent

principalement des expériences de supervision qui s'avèrent dans l'ensemble positives. De plus, il est possible que des étudiant.es provenant de la même université que l'étudiante-chercheure n'aient pas répondu à l'annonce de recrutement par crainte d'être reconnu.es, étant donné qu'il s'agit d'un petit milieu.

Aussi, le recrutement s'est effectué auprès de deux universités, limitant de la sorte le bassin de population. Néanmoins, l'échantillon présente aussi des caractéristiques variées comme le genre, l'âge, des milieux de stage différents, l'appartenance à un programme de baccalauréat ou de propédeutique, ainsi que d'autres facteurs rendant l'expérience en stage singulière et diversifiée. Autant les aspects communs que diversifiés des discours sont souhaités, puisqu'ils représentent un portrait global et hétérogène de l'expérience de stage. Ainsi, les points de convergence et de divergence des différents discours des participant.es permettent en quelque sorte d'approfondir l'analyse, et de proposer une modélisation de la relation de supervision, dans un contexte de stage universitaire en travail social. Les résultats de cette recherche se sont vus confirmés par la littérature et permettent de mieux comprendre l'expérience de la relation de supervision du point de vue des stagiaires.

L'identité n'est pas définie ici comme une substance ou un objet mais comme un processus relationnel et biographique, à la fois un cadre (frame) et un soi (self).

Dubar

Conclusion

La présente recherche s'est réalisée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en travail social et avait pour objectif d'explorer le rôle des stagiaires en travail social dans la relation de supervision. En ce qui concerne le stage en travail social, la relation de supervision a pour trame de fond de soutenir l'apprentissage des stagiaires et la réalisation de ponts entre la théorie et la pratique. Elle est circonscrite dans le temps et se distingue notamment par des processus interactionnels qui sont uniques et qui concernent spécifiquement les personnes faisant partie de la relation de supervision. L'objectif des stagiaires est de réaliser des apprentissages qui mèneront ultimement vers la réussite du stage, et la supervision représente un moyen d'y parvenir. Ainsi, le rôle des stagiaires dans la relation de supervision, ne peut se soustraire à ce but de réussite afin de graduer.

L'alliance de supervision qui s'établit au cœur de la relation de supervision, est mise en relief par l'utilisation d'une approche de recherche qualitative et une perspective interactionniste afin d'en approfondir les composantes. Cette recherche s'est employée à explorer l'importance de la relation de supervision et le rôle des stagiaires dans cette relation, selon leur perspective et basée sur leur propre expérience. La relation de supervision qui se construit entre les personnes supervisées et celles qui supervisent représente un système complexe, comprenant plusieurs dimensions exerçant une influence entre elles, ainsi que sur les personnes qui la composent.

L'analyse des résultats a permis d'identifier les thèmes portant sur différentes dimensions liées aux expériences vécues par les stagiaires et ciblant particulièrement l'aspect relationnel, émotionnel et interactionnel, ainsi que le développement de l'identité professionnelle. Ces résultats, en lien avec le cadre conceptuel de cette recherche, ont mis en évidence trois moments clés qui ont servi de repères pour illustrer la transformation de la relation de supervision dans le temps. Ces moments clés croisés avec les fonctions de la supervision et les composantes de l'alliance de supervision issues du modèle de Bordin (1983) ont dès lors apportés différents

éléments de réponse à la question de recherche portant sur le rôle des stagiaires dans l'élaboration et le maintien de la relation de supervision.

La discussion de cette recherche rend compte de la complexité du rôle des stagiaires dans la relation de supervision. D'abord, le processus de supervision est dynamique, il évolue dans le temps, en fonction des multiples interactions entre les stagiaires et leur superviseur.e (Bernard et Goodyear, 2014; Holloway, 2016; Watkins, 2014) et est soumis à l'influence de plusieurs facteurs (Holloway, 2016). Ensuite, le processus de supervision s'élabore dans un contexte de stage où la supervision est un passage obligé pour les stagiaires et où chaque expérience est unique.

La discussion présente aussi les composantes de l'alliance de supervision du modèle de Bordin (1983) en lien avec l'espace intersubjectif de la relation de supervision (Lecompte, 2012) où la confiance se développe et la compréhension mutuelle se négocie. Cet espace en est un réflexif, où le développement du soi professionnel en interaction avec l'autre (Lecompte, 2012) s'appuie sur un sens mutuellement construit, dans un mouvement d'aller-retour. Il repose aussi sur un lieu de risques et d'opportunités (Holloway, 2016) vers de nouvelles perspectives (Lecompte, 2012), et qui ne peut se soustraire à une part d'inconnu et d'imprévisibilité.

Implication et portée des résultats

Les résultats de cette recherche apportent un éclairage sur les retombées concernant les stagiaires en supervision et certaines pistes sont dégagées dans la section qui suit.

À l'aide d'une perspective interactionniste, cette recherche a permis de mettre en lumière de quelle manière les stagiaires exercent un rôle actif, voire proactif, dans la relation de supervision et démontre l'utilité d'avoir une meilleure compréhension et connaissance de ce rôle. Le côté actif de ce rôle peut être soutenu en misant sur l'engagement des stagiaires envers la supervision et en favorisant le recours à leurs capacités adaptatives et leur pouvoir d'agir. À différents moments du stage, il a été observé des périodes d'ambiguïté et d'ajustement liées à la supervision et durant lesquelles, les stagiaires ont eu recours à leurs capacités adaptatives. Aussi, le développement du soi professionnel démontre que les stagiaires sont des acteur.rices clé.es, et qu'ils/elles ont un pouvoir d'agir sur le développement de leur identité professionnelle.

Il est envisagé qu'une meilleure connaissance des processus qui sous-tendent la relation de supervision auprès des stagiaires, permette de normaliser les sentiments de stress et les incertitudes

à l'égard de la supervision, et de porter un regard proactif sur leur situation pour comprendre où se situe leur pouvoir d'action. Également, une meilleure connaissance des processus interactionnels peut permettre de comprendre que la relation se bâtit dans les interactions et que les mouvements oscillatoires d'aller-retour nécessitent des ajustements périodiques et de la flexibilité.

De plus, les stagiaires contribuent au développement de la relation de supervision par leur collaboration. Le rôle de collaboration paraît incontournable afin de co-construire une compréhension mutuelle. La notion de co-construction de la relation de supervision dans le cadre de cette recherche indique que celle-ci repose sur une réciprocité dans les échanges et les interactions entre les superviseur.es et leur stagiaire, bâtissant graduellement une confiance mutuelle. Il demeure toutefois un besoin essentiel pour les stagiaires qui consiste à savoir qu'ils/elles peuvent faire confiance en la personne qui les supervise.

Une préparation avant le début du stage devrait inclure un exercice de réflexion sur les attentes envers la supervision et l'identification des besoins à communiquer, afin de faciliter la négociation mutuelle d'entente avec le/la futur.e superviseur.e. Il pourrait aussi s'avérer utile de réfléchir sur le rapport à l'autorité et l'impact du pouvoir différentiel vécu en stage afin d'envisager comment maintenir un pouvoir d'agir. Les stagiaires n'ont pas tous le même bagage d'expériences, notamment celles et ceux qui sont à la propédeutique, et la préparation pour la supervision pourrait en tenir compte.

Cette recherche a servi à explorer les processus impliqués dans la relation de supervision et à contribuer principalement à améliorer les connaissances des stagiaires en travail social concernant le stage, et à mieux comprendre leur rôle pour que leur expérience en stage et leurs apprentissages soient optimaux. Au terme de la présente étude, la perspective interactionniste employée a soulevé des questionnements qui offrent des pistes pour poursuivre le développement des connaissances sur la relation de supervision.

En effet, cette recherche n'a pas permis d'identifier par exemple, comment les milieux de stage favorisent ou limitent la création de l'espace interactionnel lié au champ intersubjectif entre stagiaires et superviseur.es. Également, il serait intéressant de se questionner sur le rôle des

stagiaires dans la relation de supervision en présence de situations conflictuelles avec leur superviseur.es.

Références

- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de représentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Beddoe, L. (2010). Surveillance or Reflection: Professional Supervision in 'the Risk Society'. *The British Journal of Social Work*, 40(4), 1279-1296. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcq018>
- Beddoe, L. (2017). Fieldwork supervision in social work education: A review of the research literature. *The Clinical Supervisor*, 36(1), 49-71. <https://doi.org/10.1080/07325223.2017.1295894>
- Beinart, H. (2014). Building and sustaining the supervisory relationship. Dans C. E. Watkins, Jr. et D. L. Milne (dir.), *The Wiley international handbook of clinical supervision* (1ère éd., p. 257–281). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118846360.ch11>
- Bernard, J. M., et Goodyear, R. K. (2019). *Fundamentals of clinical supervision* (6e éd.). Pearson Education.
- Bogo, M. (2006). Field instruction in social work. *The Clinical Supervisor*, 24(1-2), 163-193. DOI:10.1300/J001v24n01_09
- Bogo, M. (2010). *Achieving competence in social work through field education*. University of Toronto Press. <https://books.scholarsportal.info/en/read?id=/ebooks/ebooks2/utpress/2013-08-26/1/978144269993>
- Bogo, M. (2015). Field education for clinical social work practice: Best practices and contemporary challenges. *Clinical Social Work Journal*, 43(3), 317–324. <https://doi.org/10.1007/s10615-015-0526-5>
- Bogo, M. et McNight, K. (2006). Clinical supervision in social work. *The Clinical Supervisor*, 24(1-2), 49-67. http://dx.doi.org/10.1300/J001v24n01_04
- Bordin, E. S. (1983). A working alliance based model of supervision. *The Counseling Psychologist*, 11(1), 35-42. <https://doi.org/10.1177/00110000831111007>
- Bourque, S., Couture, D., et Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec. (2010). *Guide sur la supervision professionnelle des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec. https://www.otstcfq.org/wp-content/uploads/2017/06/guide_sur_la_supervision_professionnelle_des_travailleuses_sociales_et_des_travailleurs_sociaux.pdf
- Britt, E. et Gleaves, D. H. (2011). Measurement and Prediction of Clinical Psychology Students' Satisfaction with Clinical Supervision. *The Clinical Supervisor*, 30(2), 172–182. <https://doi.org/10.1080/07325223.2011.604274>

- Carroll, M. (2010). Supervision: Critical reflection for transformational learning, part 1. *The Clinical Supervisor*, 28(2), 210-220. DOI:10.1080/07325220903344015
- Chello, F. (2013). Assumer l'incertain et développer le bien commun. La transaction sociale comme paradigme de la pédagogie. *Pensée plurielle*, 33-34, 85-95. <https://doi.org/10.3917/pp.033.0085>
- Cook, R. M., Jones, C. T. et Welfare, L. E. (2020). Supervisor cultural humility predicts intentional nondisclosure by post-master's counselors. *Counselor Education and Supervision*, 59(2), 160–167. <https://doi.org/10.1002/ceas.12173>
- Crête, J., Pullen Sanfaçon, A. et Marchand, I. (2015). L'identité professionnelle de travailleurs sociaux en devenir : de la formation à la pratique. *Service social*, 61(1), 43–55. <https://doi.org/10.7202/1033739ar>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2e éd.). Sage Publications.
- De Stephano, J., Hutman, H. et Gazzola, N. (2017). Putting on the face: A qualitative study of power dynamics in clinical supervision. *The Clinical Supervisor*, 36(2), 223-240.
- Falender, C. A. et Shafranske, E. P. (2004). *Clinical supervision: A competency-based approach*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10806-000>
- Falender, C.A. et Shafranske, E.P. (2017), Competency-based Clinical Supervision: Status, Opportunities, Tensions, and the Future. *Australian Psychologist*, 52(2), 86-93. <https://doi.org/10.1111/ap.12265>
- Flick, U. (2007). *Designing Qualitative Research*. Sage Publications.
- Fortin, M. -F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière éducation.
- Foucart, J. (2013). Transaction et systèmes complexes : des paradigmes cumulatifs ? *Pensée plurielle*, 33-34, 53-71. <https://doi.org/10.3917/pp.033.0053>
- Foucart, J. (2016). La transaction : un détournement du regard sociologique sur « l'entre ». *Pensée plurielle*, 41, 13-28. <https://doi.org/10.3917/pp.041.0013>
- Gaudet, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative: Du questionnement à la rédaction scientifique*. University of Ottawa Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv19x4dr>
- Gaete, J. et Ness, O. (2015). Prescribed roles to preferred positionings. *The Clinical Supervisor*, 34(1), 57-77. DOI:10.1080/07325223.2015.1006068
- Genest Dufault, S., Gusew, A., Bélanger, È. et Côté, I. (2017). Introduction. Dans S. Genest Dufault, A. Gusew, E. Bélanger et I. Côté (dir.), *Accompagner le projet de formation*

- pratique en travail social : complexité, enjeux, défis* (1^{ère} éd., p.1-12). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35dfs.7>
- Gnilka, P. B., Chang, Y. et Dew, B., J. (2012). The relationship between supervisee stress, coping resources, the working alliance, and the supervisory working alliance. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 63-70. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00009.x>
- Granja, B. (2008). Éléments de construction identitaire professionnelle des assistants de service social en formation. *Travail-Emploi-Formation*, 8, 21-38. <http://www.ulb.ac.be/socio/tef/revues/TEF%208-3.pdf>
- Gulalia, P. (2014). Empowerment of student social worker - reading between the lines. *International Journal of Social Work and Human Services Practice*, 2(6), 303-310. DOI: 10.13189/ijrh.2014.020615
- Gusew, A. (2017). La signature pédagogique de la formation pratique des programmes en travail social : complexité, défis et enjeux. Dans S. Genest Dufault, A. Gusew, E. Bélanger et I. Côté (dir.), *Accompagner le projet de formation pratique en travail social : complexité, enjeux, défis* (1^{ère} éd., p.15-36). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35dfs.7>
- Gusew, A. et Côté, I. (2017). La relation de supervision : un élément clé du processus d'apprentissage. Dans S. Genest Dufault, A. Gusew, E. Bélanger et I. Côté (dir.), *Accompagner le projet de formation pratique en travail social : complexité, enjeux, défis* (1^{ère} éd., p.129-154). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35dfs.12>
- Hoffman, M. A., Hill, C. E., Holmes, S. E. et Freitas, G. F. (2005). Supervisor perspective on the process and outcome of giving easy, difficult, or no feedback to supervisees. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 3-13. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.1.3>
- Holloway, E. L. (2016). *Supervision Essentials for a Systems Approach to Supervision*. Washington, D.C.: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/14942-002>
- Kadushin, A. et Harkness, D. (2014). *Supervision in social work* (5e éd.). Columbia University Press.
- Ladany, N., Friedlander, M. L. et Nelson, M. L. (2005). *Critical events in psychotherapy supervision: An interpersonal approach*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10958-000>
- Ladany, N., Constantine, M. G., Miller, K., Erickson, C. D. et Muse-Burke, J. L. (2000). Supervisor countertransference: A qualitative investigation into its identification and description. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 102-115. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.102>

- Lacaze, L. (2013). L'interactionnisme symbolique de Blumer revisité. *Sociétés*, 121, 41-52. <https://doi.org/10.3917/soc.121.0041>
- Le Breton, D. (2012). *L'interactionnisme symbolique*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.lebre.2012.03>
- Lecomte, C. (2012). La supervision clinique favorise le développement de la compétence et de l'efficacité thérapeutique. *Psychologie Québec*, 29(3), 28-32.
- Lecomte, C. et Savard, R. (2004). La supervision clinique : un processus de réflexion essentiel au développement de la compétence professionnelle. Dans T. Lecomte et C. Leclerc (dir.), *Manuel de réadaptation psychiatrique* (1^{ère} ed., p. 315-347). Les Presses de l'Université du Québec.
- Lecomte, C. et Savard, R. (2012). La supervision clinique : un processus de réflexion essentiel au développement de la compétence professionnelle (pp.315-348). Dans T. Lecomte et C. Leclerc (dir.), *Manuel de réadaptation psychiatrique*. PUQ.
- Mehr, K. E., Ladany, N. et Caskie, G. I. L. (2010). Trainee nondisclosure in supervision: What are they not telling you? *Counselling and Psychotherapy Research*, 10, 103-113. <https://doi.org/10.1080/14733141003712301>
- Miehls, D. (2010). Contemporary trends in supervision theory: A shift from parallel process to relational and trauma theory. *Clinical Social Work Journal*, 38(4), 370-378. <https://doi.org/10.1007/s10615-009-0247-8>
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : côté jeans & côté tenue de soirée*. Presses de l'Université du Québec.
- Morrisette, J. (2010). Une perspective interactionniste : un autre point de vue sur l'évaluation des apprentissages. An interactionist perspective: An alternative approach to learning assessment. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.3028>.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3^{ème} éd.). Armand Colin.
- O'Donoghue, K. (2012). Windows on the supervisee experience: an exploration of supervisees' supervision histories. *Australian Social Work*, 65(2), 214-281. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2012.667816>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Pascale, C.-M. (2011). *Cartographies of knowledge: exploring qualitative epistemologies*. SAGE. <http://site.ebrary.com/id/10582233>

- Pearson, Q. M. (2004). Getting the most out of clinical supervision: Strategies for mental health. *Journal of Mental Health Counseling*, 26(4), 361-373. <https://doi.org/10.17744/mehc.26.4.tttju8539ke8xuq6>
- Poupart, J. (2011). Tradition de Chicago et interactionnisme : des méthodes qualitatives à la sociologie de la déviance. *Recherches qualitatives*, 30(1), 178–199. <https://doi.org/10.7202/1085485ar>
- Rocha, J. et Kemer, G. (2022). What must supervisees do to promote supervision? An exploratory sequential mixed methods approach. *The Clinical Supervisor*, 41(1), 70–87. <https://doi.org/10.1080/07325223.2022.2045526>
- Riggs, S. A. et Bretz, K. M. (2006). Attachment processes in the supervisory relationship: An exploratory investigation. *Professional Psychology: Research and Practice*, 37(5), 558-566. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.37.5.558>
- Rolland, C. (2007). Définitions et déclinaisons de la supervision en travail social. Dans P. Lebbe-Berrier (dir.), *Supervision éco-systémique en travail social. Un espace tiers nécessaire* (p. 17-29). Éditions érès.
- Rønnestad, M. H. et Skovholt, T. M. (2003). The journey of the counselor and therapist: Research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development*, 30(1), 5-44. <https://doi.org/10.1023/A:1025173508081>
- Rosenfeld, H. (2008). *Addressing personal issues in supervision: Positive and negative experiences of supervisees* (publication n° 3405249) [thèse de doctorat, Widener University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches Qualitatives*, 5, 99-111.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L’entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd.). PUQ.
- Shlomo, S. B., Levy, D. et Itzhaky, H. (2012). Development of Professional Identity among Social Work Students: Contributing Factors. *The Clinical Supervisor*, 31(2), 240–255. <https://doi.org/10.1080/07325223.2013.733305>
- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52-59. <https://doi.org/10.1162/0011526054622015>
- Shulman, L. (2006). The Clinical Supervisor-Practitioner Working Alliance: A Parallel Process. *The Clinical Supervisor*, 24(1-2), 23-47. https://doi.org/10.1300/J001v24n01_03
- Shulman, L. (2020). *Interactional supervision* (4e éd.). National Association of Social Workers Press.

- Strickler, A., Valenti, M. W. et Mihalo, J. R. (2018). Mechanisms for building working alliances in clinical supervision. *Clinical Social Work Journal*, 46(4), 361–373. <https://doi.org/10.1007/s10615-018-0684-3>
- Thomas, F. N. (2013). *Solution-focused supervision: A resource-oriented approach to developing clinical expertise*. Springer.
- Turner, J.H. (2011), Extending the Symbolic Interactionist Theory of Interaction Processes: A Conceptual Outline. *Symbolic Interaction*, 34(3), 330-339. <https://doi.org/10.1525/si.2011.34.3.330>
- Van Dam, D. D. (2014). *The relationships among supervisory alliance, style, and client goal attainment in social work field supervision* (publication n° 3627252) [thèse de doctorat, Catholic University of America]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Vespia, K., M., Heckman-Stone, C. et Delworth, U. (2002). Describing and facilitating behavior in counseling trainees. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 39(1), 56-65. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.39.1.56>
- Villeneuve, L. (1994). La supervision. *L'encadrement du stage supervisé* (pp.27-35). Éditions Saint-Martin.
- Watkins, C. E., Jr. (2011). Does psychotherapy supervision contribute to patient outcomes? Considering thirty years of research. *The Clinical Supervisor*, 30(2), 235–256. <https://doi.org/10.1080/07325223.2011.619417>
- Watkins, C. E. (2014). The supervisory alliance: A half century of theory, practice, and research in critical perspective. *American Journal of Psychotherapy*, 68(1), 19-55. DOI: 10.1176/appi.psychotherapy.2014.68.1.19.
- Wiles, F. (2013). 'Not Easily Put Into a Box': Constructing Professional Identity. *Social Work Education*, 32(7), 854 - 866. DOI:10.1080/02615479.2012.705273
- Wood, C. (2005). Supervisory working alliance: A model providing direction for college counseling supervision. *Journal of College Counseling*, 8(2), 127–137. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2005.tb00079.x>
- Worthen, V. et McNeill, B. W. (1996). A phenomenological investigation of “good” supervision events. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 25-34. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.1.25>

Annexe A

Annnonce publicitaire visant le recrutement de participants

Participants recherchés pour connaître la perception des personnes ayant complété leur dernier stage en travail social à l'UQO concernant leur rôle dans la relation de supervision. L'objectif de cette recherche est d'accroître les connaissances sur la supervision en se penchant précisément sur l'alliance de supervision en travail social

Nous sommes présentement en processus de recrutement et nous recherchons :

- Des personnes qui ont complété le dernier stage de 1^{er} cycle en travail social durant la dernière année, soit dans le cadre du baccalauréat, soit dans le cadre de la propédeutique en travail social

Si vous êtes intéressé par cette étude, veuillez contacter :

Geneviève Karsenty

(étudiante-chercheure à la maîtrise en travail social à l'UQO, campus de Saint-Jérôme)

Courriel : karg01@uqo.ca

Annexe B

Lettre d'information pour les participants

Invitation à participer au projet de recherche intitulé *Étude exploratoire portant sur la perception qu'ont les supervisés de leur rôle dans l'élaboration de la relation de supervision en travail social*

Description du projet :

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche qui vise à explorer le rôle des stagiaires en travail social concernant la relation de supervision qu'ils ont développé avec leur superviseur.

La participation au projet de recherche consiste :

Une entrevue d'environ 60 à 90 minutes au cours de laquelle vous serez amené à discuter de la relation de supervision qui s'est établie avec votre superviseur, lors de votre dernier stage en travail social. Le déroulement de l'entrevue pourra se faire dans les locaux de l'université ou tout autre endroit avec des conditions semblables, au moment qui vous convient.

Votre participation permettra de :

- Améliorer notre compréhension sur la façon dont les stagiaires perçoivent leur participation dans la relation de supervision, tout au long du processus de supervision.
- Partager votre expérience et recueillir votre point de vue afin d'identifier les comportements qui contribuent à la relation de supervision.
- Contribuer à l'amélioration des pratiques et à outiller les stagiaires dans le processus de supervision.

Les personnes recherchées :

La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Nous recherchons :

- Des personnes qui ont complété le dernier stage de 1^{er} cycle en travail social durant la dernière année, soit dans le cadre du baccalauréat, soit dans le cadre de la propédeutique en travail social

Des questions concernant le projet de recherche :

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Geneviève Karsenty, étudiante chercheure,

Candidate à la maîtrise en travail social à l'UQO, campus Saint-Jérôme



Annexe C

Données sociodémographiques des participant.es et informations relatives au dernier stage

Participant.es n=14	H/F H=3 F=11 Âge M=31, 43	Programme B=10; P=4 Durée 4 m=3; 5m=5 8 m=6	Nbre de supervi- seur.es 1=10; 2=4	Supervision Externe/ Interne E=4 I=10	Supervision Individuelle/ Mixte : groupe et individuelle I=11 M=3	Milieu Communaut aire/ Institutionn el C=5 I=9	Stage antérieur Oui=10 Non=4
1	F 49 (45- 50)	Bacc 4 mois	1	E	I	C	bacc
2	F 26	Bacc 8 mois	2	I	I	I	Bacc autre domaine
3	F 31	Bacc 8 mois	1	I	I	I	Aucun
4	F 29	Bacc 8 mois	2	I	M	I	Autre domaine
5	H 29	Propédeutiq ue 5 mois	1	I	I	C	Aucun
6	H 45	Bacc 4 mois	1	E	I	C	Bacc
7	F 38	Propédeutiq ue 5 mois	2	I	I	I	Bacc
8*	H 46	Bacc 4 mois	1	E	I	I	Bacc
9*	F 39	Bacc 5 mois	1	E	I	C	Aucun
10	F 23	Bacc 8 mois	1	I	I	I	Bacc
11	F 23	Propédeutiq ue 5 mois	1	I	M	I	Aucun
12	F 29	Bacc 8 mois	2	I	I	I	Bacc + autre domaine
13	F 36	Bacc 8 mois	1	I	M	C	Autre domaine
14	F 26	Propédeutiq ue 5 mois	1	I	I	I	Autre domaine

Annexe D

Guide d'entrevue

Questions sociodémographiques

Age : _____

Sexe : _____

Veillez préciser si votre dernier stage pratique a été réalisé dans le cadre du baccalauréat en travail social ou dans le cadre de la propédeutique pour la maîtrise en travail social :

Veillez préciser quels sont les stages supervisés antérieurs que vous avez effectués et à quel domaine d'études ils appartenaient :

Durée du processus de supervision :

Du : _____ au _____

Modalité de la supervision :

- Individuelle
- De groupe
- Mixte (individuelle et groupe)

Type de supervision :

- Interne (superviseur provenant du milieu de stage)
- Externe (superviseur provenant de l'extérieur du milieu de stage)

Dans quel type de milieu le stage s'est effectué ?

- Milieu institutionnel (ex : centre hospitalier, CLSC, centre jeunesse, école...)

Organisme communautaire

Était-ce aussi votre milieu de travail ?

Oui

Non

Fréquence des rencontres de supervision :

Une fois par semaine

Irrégulière, veuillez préciser :

Autre fréquence, veuillez préciser :

Durée des rencontres de supervision :

Veuillez indiquer la durée des rencontres et apporter des précisions si nécessaire :

Lieu des rencontres de supervision :

Veuillez indiquer le(s) lieu(x) où se sont déroulées les rencontres et apporter des précisions si nécessaire :

Questions descriptives

Consigne générale : au cours de vos études, vous avez réalisé le stage II sous la supervision d'une travailleuse sociale. Pouvez-vous me dire comment s'est construite la relation de supervision tout au long de votre stage ?

- Quelles étaient votre intérêt et vos attentes envers la supervision en général et envers le superviseur ?
- Comment les expériences passées en supervision ont eu un impact sur la dernière relation de supervision ?
- De quelle façon avez-vous établi les objectifs, les tâches et les attentes de chacun, liés à la supervision ?
- Que signifie ou représente la relation de supervision pour vous ?
- Comment pensez-vous avoir influencé la relation de supervision ?
- Comment décririez-vous la relation de supervision, ainsi que votre rôle dans la construction de celle-ci ?
- Comment pensez-vous que le contexte entourant le stage ait pu influencer la relation de supervision ?
- Quels sont les changements dans la relation de supervision que vous avez observés tout au long du stage ?
- Pouvez-vous identifier des difficultés ou des défis concernant la relation de supervision : comment vous êtes-vous senti, quelles ont été vos réactions, comment ont-elles affectées la relation de supervision, selon vous ? Quelles étaient les stratégies que vous avez utilisées pour y faire face ?
- Quels sont les aspects de la supervision et de la relation que vous avez appréciés ?
- Quels sont les aspects de la supervision et de la relation que vous auriez souhaité modifier ?
- Comment selon vous, la position hiérarchique du superviseur, par rapport à la vôtre, a pu influencer la relation de supervision ?
- Comment perceviez-vous le lien émotionnel entre vous et votre superviseur ?

- Selon vous, comment s'est construit le lien émotionnel et comment a-t-il évolué tout au long du stage ?
- Comment vous êtes-vous senti durant les supervisions : quelles émotions avez-vous ressenties en lien avec la supervision (avant, pendant, après). Comment les avez-vous gérées ?
- De quelle façon exposiez-vous votre pratique au superviseur ? Comment vous sentiez-vous lorsque vous exposiez votre pratique ?
- Comment se déroulait le partage de la réflexion autour de votre pratique ? Comment l'espace réflexif concernant votre pratique était mis en place ?
- De quelle façon la supervision a-t-elle influencé votre identité professionnelle ?

Annexe E



Case postale 1250, succursale HULL
Gatineau (Québec) J8X 3X7
www.uqo.ca

Notre référence: 2635

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche intitulé :

Projet: Étude exploratoire portant sur la perception qu'ont les supervisés de leur rôle dans l'élaboration de la relation de supervision en travail social.

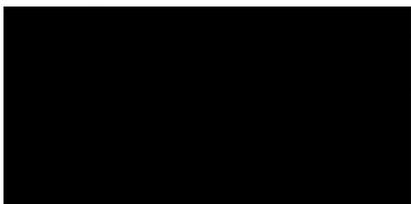
Soumis par: Geneviève Karsenty
Étudiante
Département de travail social
Université du Québec en Outaouais

Financement: Non

Le Comité a conclu que la recherche proposée respecte les principes directeurs de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Outaouais.

Ce certificat est valable jusqu'au: 10 avril 2018

Le président du Comité d'éthique de la recherche
André Durivage



Date d'émission: 10 avril 2017



Formulaire de demande de renouvellement de l'approbation éthique

Titre du protocole : **Étude exploratoire portant sur la perception qu'ont les supervisés de leur rôle dans l'élaboration de la relation de supervision en Département de travail social**

Numéro(s) de projet : **2018-325, 2635**

Formulaire : **F9-13962**

Identifiant Nagano : **2635**

Date de dépôt initial du formulaire :
2024-05-31

Chercheur principal (au CER Éval) : **Geneviève Karsenty**

Date de dépôt final du formulaire : **2024-06-17**

Date d'approbation du projet par le CER : **2017-04-10**

Statut du formulaire : **Formulaire approuvé**

Suivi du BCER

1. *OBJET: RENOUELEMENT DE L'APPROBATION ÉTHIQUE*

2.

Statut de la demande:

Demande approuvée

À la suite du dépôt de votre formulaire de renouvellement, le comité d'éthique de la recherche de l'UQO constate le bon déroulement du projet et vous autorise à poursuivre vos activités de recherche pour une période d'un an.

Le renouvellement de votre approbation éthique est valide jusqu'au:

2025-06-20

RENOUVELLEMENT ANNUEL: Pour maintenir la validité de votre approbation éthique, vous devez obtenir le renouvellement de votre approbation éthique à l'aide du formulaire F9, et ce avant la date d'échéance. Un rappel automatique vous sera envoyé par courriel quelques semaines avant l'échéance de votre approbation éthique.

MODIFICATION: Si des modifications sont apportées à votre projet de recherche, vous devez soumettre les modifications au CER, et ce, AVANT la mise en œuvre de ces modifications en complétant le formulaire F8 - Demande de modification au projet de recherche.

FIN DE PROJET: Vous devez remplir le formulaire F10-Rapport final afin d'informer le CER de la fin de votre projet de recherche.

3.

La demande a été traitée par :

Caroline Tardif

date de traitement:

2024-06-17

Section A: Identification

1. **Veillez indiquer le titre complet du projet de recherche.**

Quel est le titre du projet?

Étude exploratoire portant sur la perception qu'ont les supervisés de leur rôle dans l'élaboration de la relation de supervision en Département de travail social

-
2. **Veillez indiquer le nom du (de la) chercheur(e) responsable du projet à l'UQO. (L'article 3.1 de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains précise qu'un(e) « chercheur(e) » inclut, aux fins des présentes, les professeur(e)s, les étudiant(e)s aux cycles supérieurs ou au premier cycle, ou toute personne impliquée dans les activités de recherche couvertes par la présente Politique.)**

Qui est le (la) chercheur(e) principal(e) de ce projet à l'UQO?

Karsenty, Geneviève

-
3. *En plus du (de la) chercheur(e) principal(e), y a-t-il d'autres personnes dans votre équipe de recherche?*

Non

-
4. **Veillez sélectionner le type de chercheur(e) qui correspond à la situation du (de la) chercheur(e) principal(e).**

Le (la) chercheur(e) principal(e) est :

Étudiant(e) de 2e cycle

Validation fin de projet

1. **Est-ce que votre projet de recherche est terminé?**

Non

Section B: Directeur(s)

1. **Veillez indiquer le nom de votre directeur(trice) de recherche ou des codirecteur(e)s de votre projet. Si un(e) codirecteur(trice) n'est pas professeur(e) de l'UQO, veuillez seulement indiquer son nom ici en l'ajoutant comme contact. Seuls les professeur(e)s de l'UQO peuvent être ajoutés comme utilisateur(trice)s à un projet.**

Saisir les premières lettres du nom d'abord

Grenier, Josée

Section C: Déroulement des travaux

1. **Veillez préciser le statut actuel de la collecte de données en indiquant votre choix ci-dessous.**

Quel est le statut actuel de la collecte de données?

- Débutera dans les 12 prochains mois
 Débutera dans plus d'une année
 Est en cours
 Est terminée
 Le projet n'implique pas de collecte de données, mais plutôt l'utilisation de bases de données impliquant des sujets humains.

2. **Veillez indiquer si des participant(e)s se sont retirés du projet ou si vous avez dû retirer des participant(e)s du projet? Si oui, indiquez pour quelles raisons.**

Est-ce que des participant(e)s se sont retirés du projet ou avez-vous dû retirer des participant(e)s du projet?

Non

3. **Veillez indiquer si des participant(e)s ont subi des effets indésirables ou des incon vénients? Si oui, veuillez les décrire et nous indiquer comment il vous a été possible d'y remédier.**

Est-ce que des participant(e)s ont subi des effets indésirables ou des incon vénients?

Non

4. **Veillez indiquer si vous avez rencontré des situations où la confidentialité a été compromise? Si oui, dans quelles circonstances et qu'avez-vous pu y faire?**

Avez-vous rencontré des situations où la confidentialité a été compromise?

Non

5. **Veillez indiquer si vous avez rencontré d'autres difficultés. Si oui, précisez lesquelles.**

Avez-vous rencontré d'autres difficultés?

Non

Section D: Financement

1. **Veillez indiquer la ou les sources de financement du projet**

- Aucun financement
- FRQNT
- FRQSC
- FRQS
- MITACS
- CRSH
- CRSNG
- IRSC
- Chaire institutionnelle
- Démarrage de projet
- Dépannage
- Contribution institutionnelle (regroupement)
- Équipes
- Fonds de recherche (cours en appoint)
- Fonds de recherche (DFCP)
- Centre de recherche
- Autre ministère ou organisme fédéral
- Autre ministère ou organisme provincial
- Autre

2. **Veillez fournir l'unité budgétaire (si disponible).**

Section E: Modifications au projet

1. **Est-ce que votre projet de recherche s'est déroulé comme prévu lors de l'approbation éthique initiale ou en fonction des modifications préalablement apportées et approuvé par le CER?**

Oui

2. **Veillez indiquer si vous envisagez apporter des modifications à votre projet de recherche.**

Avez-vous l'intention d'apporter des modifications à votre projet de recherche?

Non

Section F: Projet sous la responsabilité d'un autre CÉR

1. **Si votre projet de recherche a fait l'objet d'une évaluation par un autre comité d'éthique que celui de l'UQO. Veillez déposer le document qui démontre que le certificat d'éthique a été renouvelé par l'autre établissement (ex. autres universités, CISSS, etc).**

Section H: signature du directeur/ codirecteur(s)

1. **Seuls le (la) directeur(trice) ou les codirecteurs(trices) peuvent signer à cet endroit. LE FORMULAIRE NE DOIT PAS ÊTRE DÉPOSÉ TANT QUE LE (LA) DIRECTEUR(TRICE) DE RECHERCHE N'A PAS SIGNÉ. N'oubliez pas de déposer le formulaire une fois complété.**

IMPORTANT : Avant de signer et déposer ce formulaire, veuillez vous assurer de bien lire les réponses de l'étudiant(e), car vous partagez la responsabilité du projet avec l'étudiant(e).

AVIS AUX ÉTUDIANT(E)S : LE FORMULAIRE NE DOIT PAS ÊTRE DÉPOSÉ TANT QUE LE (LA) DIRECTEUR(TRICE) OU CODIRECTEUR(TRICE) DE RECHERCHE N'A PAS SIGNÉ LE FORMULAIRE. Seul le (la) directeur(trice) ou codirecteur(trice) peut remplir cette section. Si vous signez à la place de votre directeur(trice) OU QUE VOUS DÉPOSÉ LE FORMULAIRE SANS LA SIGNATURE DU (DE LA) DIRECTEUR(TRICE) OU CODIRECTEUR(TRICE) DE RECHERCHE, vous ne ferez que retarder le traitement de votre dossier.

Signature électronique du (de la) directeur(trice) ou du (de la) codirecteur(trice) :

Professeur(e) :
Josée Grenier
2024-06-17 10:26

Annexe F

Formulaire de consentement



Case postale 1250, succursale HULL, Gatineau (Québec) J8X 3X7
www.uqo.ca/ethique
 Comité d'éthique de la recherche

Formulaire de consentement

Étude exploratoire portant sur la perception qu'ont les supervisés de leur rôle dans l'élaboration de la relation de supervision en travail social

Étudiante chercheuse : Geneviève Karsenty, travail social

Directrice de recherche : Josée Grenier, PhD., professeure au département de travail social

Nous sollicitons par la présente votre participation au projet de recherche en titre, qui vise à mieux comprendre le rôle des stagiaires en travail social concernant la relation de supervision qu'ils ont développé avec leur superviseur. Les objectifs de ce projet de recherche sont d'accroître les connaissances sur la supervision en travail social, en se penchant précisément sur le rôle du stagiaire dans la construction et le maintien de l'alliance de supervision et sur la façon dont le stagiaire perçoit sa participation dans la relation de supervision, tout au long du stage.

La participation au projet de recherche consiste :

Une entrevue d'environ 60 à 90 minutes au cours de laquelle vous serez amené à discuter de la relation de supervision qui s'est établie avec votre superviseur, lors de votre dernier stage en travail social. Le déroulement de l'entrevue pourra se faire dans les locaux de l'université ou tout autre endroit avec des conditions semblables, au moment qui vous convient. Les inconvénients liés à votre participation sont le temps consacré à la recherche et le déplacement nécessaire. Il est également possible que vous ressentiez un malaise par rapport à certaines questions qui vous seront posées. Si tel est le cas, vous êtes en tout temps libre de refuser de répondre à toute question et au besoin, nous pourrions vous référer à des ressources appropriées via l'info-sociale de votre région.

La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision, ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

L'utilisation des données de recherche :

La confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec en Outaouais*. Pour éviter votre identification comme personne participant à cette recherche, les données recueillies seront traitées de manière confidentielle. La confidentialité sera assurée par l'attribution de noms fictifs aux participants.

Les données recueillies seront conservées numériquement et les seules personnes qui y auront accès sont l'étudiante chercheuse, Geneviève Karsenty et la directrice de mémoire pour ce projet de recherche et professeure à l'UQO, Josée Grenier PhD. Elles seront détruites suite au dépôt et à l'approbation du mémoire portant sur cette recherche.

Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les participants. Les résultats seront diffusés sous forme de mémoire et auront la possibilité d'être diffusés sous forme d'articles, de publications, de communications, de présentations des résultats aux établissements ou organismes partenaires.

Les risques, les inconvénients ou les bénéfices :

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici (malaise par rapport à certaines thématiques abordées, inconvénients de temps et déplacement), nous considérons que les risques possibles sont minimaux. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la supervision de stagiaires sont les bénéfices prévus. Aucun dédommagement n'est prévu pour la participation à cette recherche.

Des questions concernant le projet de recherche :

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec Geneviève Karsenty, étudiante chercheuse, candidate à la maîtrise en travail social à l'UQO, campus Saint-Jérôme à l'adresse courriel suivante : [REDACTED] ou avec Josée Grenier, Ph.D., professeure au département de travail social de l'UQO, campus Saint-Jérôme et directrice de ce projet de mémoire, à l'adresse courriel suivante : josee.grenier@uqo.ca ou par téléphone : 1-800-567-1283 poste 4029.

Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, veuillez communiquer avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais dont les coordonnées sont : 819 595-3900, poste 3970 ou comiteethique@uqo.ca.

Si vous le souhaitez, les résultats pourront vous être transmis.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps du projet de recherche sans préjudice. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement du projet de recherche. En conséquence, vous ne devez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Consentement à participer au projet de recherche :

Nom du participant : _____

Signature du participant : _____

Date : _____

Nom du chercheur : _____

Signature du chercheur : _____

Date : _____

*Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications.