

**Journée de formation des superviseures et superviseurs**

**en travail social et en criminologie**

*« Devenir caméléon en gardant sa couleur :*

*le défi de l’heure pour les superviseures et superviseurs »*.

Tenue le 14 juin 2018, une journée de formation thématique a été tenue dans l’objectif d’outiller les superviseures et superviseurs en travail social et en criminologie face aux défis qu’ils et qu’elles rencontrent pour former des professionnels et professionnelles compétents et compétentes, critiques, éthiques, réflexifs et réflexives dans un contexte professionnel, social et culturel en profonde et constante transformation.

En matinée, quatre communications offertes en plénière ont permis d’exposer certains enjeux et défis rencontrés par les professionnels et professionnelles de l’intervention sociale et criminologique dans le contexte de transformation de la gestion et de l’organisation des services et plus largement de transformation des rapports sociaux à l’échelle sociétale.

En après-midi, les superviseurs et superviseures ont eu l’occasion de choisir deux parmi six ateliers offerts visant tous à analyser certains défis reliés à la supervision dans le contexte d’aujourd’hui ainsi qu’à s’approprier des stratégies et outils pour relever ces défis.

Le présent compte-rendu rapporte les grandes lignes des contenus abordés lors de cette journée et, lorsque disponible, redirige vers le *PowerPoint* présenté en appui aux communications offertes. Une bibliographie complète ce document.

**Conférence introductive**

**La transformation des pratiques dans un contexte de Nouvelle gestion publique : état de situation** (Katharine Larose-Hébert et Annie-Claude Savard)

Cette communication a présenté l'émergence et l'actualisation du paradigme de la Nouvelle gestion publique (NGP) au sein des institutions publiques au Québec et plus spécifiquement au sein des milieux de pratique du travail social et de la criminologie. Une attention fut portée quant aux exigences de performance professionnelle de ce modèle gestionnaire face aux prérogatives des pratiques visant l'insertion sociale.

[**Lien vers le PowerPoint**](https://www.cms.fss.ulaval.ca/upload/svs/fichiers/transformation_des_pratiques_dans_un_contexte_de_ngp___etat_de_situation.ppt)

**Panel sur les enjeux de l’intervention**

**dans un contexte de transformation sociale**

**Les enjeux de l’intervention auprès des autochtones** (Renée Brassard)

La population québécoise amorce depuis quelques années une prise de conscience de l’empreinte historique qui marque les parcours de violence et de souffrance vécus par les personnes autochtones. Cette communication a mis en lumière les principaux enjeux soulevés par l’intervention auprès des autochtones dans les services sociaux et correctionnels et a identifié quelques pistes pour répondre de manière mieux adaptée à leurs besoins.

[**Lien vers le PowerPoint**](https://www.cms.fss.ulaval.ca/upload/svs/fichiers/intervenir-aupres-des-autochtones-maitre.pptx)

**Les enjeux de l’intervention en contexte de diversité culturelle** (Pascaline Lebrun)

Si la diversité culturelle requiert d’abord un climat de reconnaissance mutuelle entre des citoyens et citoyennes de diverses origines nés ou non au Québec, l’accueil et l’accompagnement de personnes immigrantes et réfugiées interpelle certaines connaissances et une sensibilité particulières chez les intervenantes et intervenants sociaux. Cette communication a mis en relief les principaux défis et quelques clés pour soutenir leur intégration et pour répondre plus adéquatement à leurs besoins dans différents domaines.

[**Lien vers le PowerPoint**](https://www.cms.fss.ulaval.ca/upload/svs/fichiers/14_juin_2018-_diversite%CC%81_culturelle.pptx)

**Les enjeux de l’intervention en contexte de diversité sexuelle** (Michel Dorais)

Les réalités LGBT+ se font de plus en plus visibles, en particulier chez les jeunes : 15 à 20 % des moins de 35 ans, selon les données les plus récentes, s’identifient comme LGBT+. Ce sont possiblement vos clientèles, ce sont aussi vos stagiaires. Cette communication fut une occasion de se mettre à jour sur cette évolution qui amène avec elle un nouveau vocabulaire et de nouvelles connaissances et perspectives.

Des références aux ouvrages publiés par l’auteur de cette conférence sont indiquées dans la bibliographie.

**Ateliers thématiques**

**Atelier 1**

**Exercer et superviser dans un contexte organisationnel mouvementé : comment transmettre la flamme quand on commence à soi-même être brûlé?** (Isabelle Le Pain)

Dans cet atelier, les superviseurs et superviseures ont eu l’occasion de réfléchir et d’échanger sur les nombreux facteurs d’où émergent les difficultés émotionnelles telles que la souffrance au travail et l’usure de compassion (stress traumatique secondaire). Les discussions furent orientées vers l’identification de ces composantes et des moyens afin de prévenir et diminuer les effets indésirables sur l’intervenant ou l’intervenante. Les participants et participantes ont partagé leurs trucs et astuces, quant aux moyens utilisés, afin de prendre soin d’eux-mêmes et de maintenir un intérêt pour la profession et les clientèles desservies. L’atelier visait aussi à outiller les superviseurs et superviseures dans la prévention et la réduction (pour le ou la stagiaire) « du coût » personnel et professionnel qu’exige le travail auprès d’une clientèle souffrante et au passé traumatique.

**Les points saillants des discussions pour les 2 groupes:**

En Protection de la jeunesse (PJ), de 30% à 50% des intervenants et intervenantes seraient touchés par des difficultés émotionnelles durant leur carrière (burn-out, fatigue de compassion, traumatisme vicariant). Dans les services courants (contexte volontaire) ce nombre serait de 15% à 30%. La différence des résultats serait liée au nombre d’heures en intervention direct, la nature de la problématique, la gravité de la situation et la durée de l’exposition à l’expérience traumatisante de la clientèle.

La notion de *souffrance au travail* est un autre concept souvent utilisé. C’est un concept qui s’attarde à dénoncer les difficultés des intervenants et intervenantes causés par les structures organisationnelles et la nouvelle gestion publique (NGP).

Les causes de la *souffrance au travail* seraient: perte de contrôle sur la nature des services, déprofessionnalisation, sentiment de perte de pouvoir, exigence de s’adapter à des réformes simultanées, tension avec les gestionnaires (définition distincte par rapport à ce qu’est un travail bien fait).

Les facteurs individuels qui rendent plus vulnérables :

* Le souci de performance, le perfectionnisme;
* Le manque de ressources;
* Les caractéristiques psychologiques;
* Les cycles de pertes : vivre régulièrement des échecs au travail, avoir l’impression de voir régulièrement les mêmes situations problématiques et avoir peu de moyens à proposer;
* La capacité à mettre une frontière entre les sphères professionnelles et personnelles;
* L’autorégulation émotionnelle;
* La perception de contrôle de son univers;
* La maîtrise de soi;
* Le manque de sentiment d’appartenance;
* Le sens donné (négativement) à mes propres traumatismes et en résonnance avec les caractéristiques de la clientèle rencontrée;
* Les années d’expérience : plus à risque dans nos 2 premières années en raison du choc entre la théorie et la pratique, le manque de connaissances spécifiques, l’adaptation au système. Donc important d’encadrer les stagiaires (bienveillance, retransmission des connaissances). On redevient plus à risque après 5 ans possiblement en raison de l’accumulation des situations traitées;
* La maladie physique;
* Le niveau de résonnance individuel de la souffrance au travail ;
* Le manque de reconnaissance (être vu comme un exécutant).

Les facteurs organisationnels qui rendent plus vulnérables :

* Ne pas pouvoir utiliser pleinement sa réflexivité au travail;
* Le statut d’emploi (ex. : TPO) et l’assignation dans le service (désirée ou non) ;
* L’incohérence entre les valeurs professionnelles et institutionnelles.
* Le nombre d’heures d’intervention effectuées par semaine;
* Le ratio de cas traités.
* L’environnement de travail sans fenêtre, pas de bureau fixe;
* Le climat de travail, les relations avec les collègues ;
* Les demandes et rôles flous, les demandes lourdes ;
* La qualité de supervision (quand il y en a). Ce qui fait du bien, c’est des supervisions qui tiennent compte des besoins des praticiens;
* Les délais, les demandes et les standards irréalistes ;
* Le support social : ce que la société va penser de la profession, ce que les médias rapportent, ce que la famille/amis pense de notre travail. On peut faire lire aux stagiaires les articles parus dans les derniers mois qui valorisent la profession et normalise le fait que des intervenants soient « brûlés » dans le contexte actuel;

Les pistes de solutions envisagées :

* Le self care psychologique : fait référence à la thérapie, journal intime.
* Le self care physique : réfère à l’hygiène de vie (sports, alimentation, sommeil).
* Le self care émotionnel : passer du temps avec des gens qu’on aime (amis, famille), faire des activités (loisir) et avoir du plaisir (même en milieu de travail).
* Le self care professionnel : promotion de la profession à plusieurs niveaux (médias, population générale, autres professionnels, la hiérarchie en place), formations pertinentes traitant de la réalité terrain et du travail auprès des personnes traumatisées, formations et supervisions axées sur les besoins émotionnels des intervenants et stagiaires. Création de groupes de support émotionnel entre les stagiaires, entre les intervenants, entre les superviseurs.
* Le self care spirituel : le fait de donner un sens global à ce que je vis, au travail que j’effectue et sur les situations rencontrées (première chose altérée en cas de fatigue de compassion). Inviter les stagiaires à y réfléchir et s’ancrer dans une position. On gagne aussi à refaire cet exercice tout au long de sa pratique.
* Les trois selfs care les plus efficaces : émotionnel, spirituel et professionnel.

**Atelier 2**

**Soutenir le développement du sentiment d’efficacité personnelle chez les stagiaires : comment favoriser la progression sans ajouter à la pression de performance?** (Suzanne Michaud)

Les formations en travail social et criminologie permettent l’acquisition de connaissances et de compétences, mais ces acquis sont insuffisants dans la mesure où ils ne sont pas actualisés à travers un sentiment de compétence. Or, la supervision pédagogique est la modalité d’enseignement par excellence au service du développement de ce sentiment. Dans cet atelier, les superviseurs et superviseures ont eu l’occasion de réfléchir et d’échanger sur plusieurs thèmes incontournables tels que la confiance (socle indispensable au développement du sentiment de compétence), la clarification des rôles respectifs, l’authenticité du dialogue (être à l’écoute des besoins afin d’offrir un encadrement adapté) et la pratique réflexive. Les discussions ont porté sur les défis rencontrés par les superviseurs et superviseures quant à l’accompagnement des étudiants et étudiantes dans l’actualisation du sentiment de compétence. Ils ont également eu l’occasion d’identifier et de mettre en commun les stratégies qui contribuent au renforcement de ce sentiment chez les stagiaires.

**Les points saillants des discussions pour les 2 groupes:**

Les facteurs contribuant au développement de compétences lors d’une supervision :

* Apprendre à se connaitre; avoir un espace de connexion;
* Être « grounder » sur les émotions et s’arrimer avec l’autre;
* Créer une alliance avec l’étudiant ou l’étudiante;
* Augmenter la révélation de soi (peut être correct);
* Modeling;
* Reconnaitre le stage comme un lieu d’apprentissage. On se donne le droit à l’erreur. On parle de nos failles lors de notre début de carrière;
* Exercice à faire avec l’étudiant ou l’étudiante : Écris-moi tes expériences de travail et de bénévolats sur une feuille. Essayer de faire ressortir ses compétences par cet exercice.
* Considérer la motivation du ou de la stagiaire;
* La ligne est mince entre une psychothérapie et la supervision. Solution dans la posture professionnelle;
* En aucun cas ne faire à la place du ou de la stagiaire. Comment il ou elle peut trouver ses propres moyens; lui faire déployer ses forces (empowerment);
* La confiance est le socle, la base à établir avec notre stagiaire;
* Responsabiliser les étudiants et étudiantes dans leur apprentissage. Qu’est-ce que le stage te fait vivre, discussion professionnelle, communication authentique;
* À travers l’expression des émotions, faire attention au contre-transfert;
* Avoir une rétroaction de ma supervision de par l’étudiant ou l’étudiante (après le stage terminé);
* Les bons coups et les défis, ça prend du recul pour mettre des mots sur cette rétroaction;
* Le renforcement positif auprès de l’étudiant ou l’étudiante;
* Augmenter le sentiment de compétence, mais aussi composer avec le sentiment de performance de l’étudiant ou l’étudiante;
* Nommer les attentes claires et précises à l’étudiant ou l’étudiante. Comment je fonctionne;
* Découper « la montagne » en petite bouchée pour normaliser le processus d’apprentissage;
* L’accueillir dans ce qu’il ou qu’elle vit et défaire ses croyances (parfait(e) dès le départ du stage);
* L’utilisation du journal de bord est importante: planifier un temps d’arrêt;
* Un temps propice pour la supervision : dosage entre la rigueur et l’équilibre de l’apprentissage de l’étudiant(e) / superviseur(e). Ex. : Quel est ton plan de vol;
* Grille de superviseur(e) disponible aux supervisions (annexe 1);
* Pousser l’étudiant ou l’étudiante hors de sa zone de confort afin de lui démontrer que les apprentissages sont acquis;
* Dans un milieu, on mentionne que l’équipe est ton superviseur. L’accueil du ou de la stagiaire par tous permet de l’accueillir et de l’accompagner dans ses défis;
* Mon intervenant(e) a un impact auprès de la clientèle. Apprendre dans l’erreur et la difficulté. Tout peut se reprendre avec le client ou la cliente;
* Savoir que mon ou ma superviseur(e) est un mentor qui va me « backer » si jamais il survient une difficulté.

**Atelier 3**

**Apprendre à conjuguer avec les écarts entre les univers projeté et actualisé de l’intervention : comment accompagner les stagiaires dans leur rencontre avec la réalité du terrain?** (Marie Beauchesne)

Les stages pratiques constituent un espace privilégié d’intégration des connaissances et d’actualisation des compétences d’intervention. Pour plusieurs étudiants et étudiantes, les stages sont également l’occasion de vivre une rencontre – parfois choc – avec la réalité du terrain, où se manifestent souvent plusieurs écarts. Les discussions dans cet atelier ont traité de divers écarts rencontrés par les stagiaires, par exemple, l’écart entre la théorie apprise dans la formation et la pratique des autres intervenants et intervenantes, l’écart entre la vision de l’intervention véhiculée dans la formation et la vision préconisée dans le milieu, l’écart entre les aspirations de l’étudiant et de l’étudiante, et l’étendue de son champ d’action possible sur le terrain, l’écart entre les valeurs du ou de la stagiaire et les contraintes organisationnelles, etc. Les participants et participantes à cet atelier ont eu l’occasion d’échanger et de s’approprier des moyens afin de mieux accompagner les stagiaires à prendre acte de ces écarts, à les appréhender de manière complexe, à les analyser, à mieux les comprendre, ainsi qu’à déployer leur créativité pour y faire face avec inventivité.

**Les points saillants des discussions pour les 2 groupes:**

Types d'écart :

* Écarts de valeurs, d'histoire de vie avec la population ciblée par l'intervention;
* Écarts entre les aspirations du ou de la stagiaire et le rythme de l'usager, du groupe ou de la communauté;
* Écart théorie/pratique (réagir selon la théorie vs selon la personne devant nous);
* Écart culturel;
* Écart entre les attentes organisationnelles et les principes de la relation d'aide ;
* Écart entre le rôle d'étudiant et de stagiaire (développement vs performance).

Comment les stagiaires vivent-ils ces écarts?

* Expérience hautement émotive : déception, tristesse, colère, désillusion, deuil de la pratique idéale;
* Position inconfortable : position d'apprenant et de stagiaire;
* Réalité de la pratique : beaucoup de tâches d'écriture, place limitée de l'intervention psychosociale;
* Réalisation que les "tâches" connexes, telles que l'obtention de financement, font aussi partie du rôle des intervenants et intervenantes;
* Intervention en contexte involontaire difficilement conciliable avec l'autodétermination;
* Perte de la naïveté;
* Réalisation qu'il faut prendre soin de soi dans ce type de profession;
* Difficulté à faire le pont entre la théorie et la pratique.

Les pistes de solutions envisagées :

* Responsabilisation face à l'implication citoyenne, il faut agir en cohérence avec ses valeurs au-delà de l'emploi;
* Partage entre pair et soutien;
* L'authenticité et la transparence du superviseur ou de la superviseure permettent au stagiaire de normaliser ses expériences;
* L'utilisation de jeux de rôle peut être rassurante au départ pour apprendre à moduler son comportement;
* Disponibilité et accessibilité du ou de la superviseur(e);
* Utilisation recommandée du journal de bord comme espace d'expression et de réflexion;
* Montrer au ou à la stagiaire comment faire usage de leur créativité;
* Choisir nos combats, laisser-aller nécessaire dans certaines situations;
* Hygiène de vie/équilibre vie personnelle et professionnelle;
* Axé vers le positif et passer la flamme;
* Planification et esprit de synthèse pour réduire l'écriture et profiter de l'intervention;
* Voir les tâches connexes comme un aspect de l'offre de services;
* Impliquer les stagiaires dans le débreffage (bon coup, mauvais coup et réflexion);
* Utiliser les écarts comme moteur d'accompagnement et apprentissage;
* Comprendre que ce n'est pas toujours le résultat qui compte, mais aussi le lien;
* Le stage est un espace d'apprentissage où il est acceptable de tromper;
* Importance de contextualiser avec les stagiaires (quels sont les pièges à éviter, quelles dynamiques à éviter, etc.)

**Atelier 4**

**Superviser un étudiant ou une étudiante en difficulté : comment détecter, accompagner et encadrer un ou une stagiaire confronté(e) à des épreuves qui compromettent la réussite du stage?** (Annie Dumont)

Dans cet atelier, les superviseurs et superviseures ont eu l’occasion d’échanger sur les difficultés particulières que peuvent vivre les étudiants et étudiantes, et qui peuvent avoir un impact considérable sur la réussite de leur stage. Les discussions ont été orientées en fonction des difficultés les plus souvent rencontrées par les superviseurs et superviseures comme les lacunes au niveau du savoir-être que peut présenter un ou une stagiaire, l’accompagnement d’étudiants et étudiantes requérant des accommodations au niveau de l’apprentissage ou qui expérimentent une situation de vie personnelle difficile ainsi que les défis que peut représenter une relation superviseur(e) – supervisé(e) incompatible. Les superviseurs et superviseures ont eu l’occasion d’échanger sur leurs stratégies et de prendre connaissance des actions et des moyens mis à leur disposition pour chacune des difficultés rencontrées.

**Les points saillants des discussions pour les 2 groupes:**

10% des stagiaires ne complètent pas le stage 1 ou 2 (abandon, incomplet temporaire ou échec)

Les problèmes rencontrés :

* Savoir-être et confiance démesurée;
* Difficultés personnelles (problématiques personnelles vécues par l’étudiant ou l’étudiante, ex. : vivre violence conjugale et faire un stage en ce domaine);
* Difficultés d’apprentissage tel que le TDA et autres diagnostics pouvant nuire à l’apprentissage (l’Université s’adapte au TDAH, mais pas possible d’adapter en stage en raison des nombreuses lectures, une charge de travail trop importante et les nombreuses données à retenir en lien avec les problématiques et les services). L’on constate que ces étudiants et étudiantes ont de la difficulté à être engagés par la suite sur le marché du travail;
* Difficultés relationnelles entre superviseurs(es) et supervisés(es) (doit parfois faire des changements de milieux);
* Assumer un rôle d’autorité pour le superviseur ou la superviseure;
* Manque d’autonomie et d’initiative de l’étudiant ou étudiante;
* Écart entre le savoir-être et le savoir-faire;
* Doutes persistants quant au choix de carrière de l’étudiant ou l’étudiante;
* Résistance aux changements suite aux recommandations des superviseurs et superviseures;
* Anxiété de performance et autres types d’anxiété;
* Insécurité +++;
* Être uniquement axé sur la performance;
* Manque de capacité d’analyse sur son intervention et d’autocritique;
* Manque d’empathie;
* Incompréhension du rôle du consultant ou de la consultante versus le rôle du superviseur ou de la superviseure par l’étudiant ou l’étudiante;
* Aucune rétroaction de l’étudiant ou de l’étudiante sur le volet d’enseignement du consultant ou de la consultante envers le superviseur ou la superviseure (perte d’informations);
* Difficulté à admettre et à reconnaître ses difficultés;
* Remise en question de son choix de clientèle/ d’organisme;
* Difficulté à mettre en application la théorie à l’intérieur du savoir-faire et savoir-être;
* Difficultés d’intégration dans l’équipe;
* Incapacité de retransmettre les bonnes informations par l’étudiant ou l’étudiante (donne des indications fausses à la clientèle ou au superviseur);

Les pistes de solution envisagées :

* Concertation avec l’université pour délimiter le rôle de superviseurs et superviseures, stagiaire et consultants, consultantes;
* Préparation du stage et de ses modalités en amont (entente sur les règles, les attentes et sur les modalités de supervisions);
* Discuter avec les étudiants et étudiantes de la culture et des habitudes de l’organisme (ex. : habillement, vouvoiement, etc.);
* Demander aux étudiants et étudiantes de clarifier leurs attentes, leurs significations des couleurs et leur perception à l’égard du stage;
* Rappeler l’importance de l’image projetée en stage;
* Rappeler que les habiletés à développer ne seront pas notées (%), que l’évaluation des acquis des compétences s’intéresse non pas à la finalité, mais plutôt aux stratégies mises en place pour intégrer les connaissances;
* Créer un lien avec l’étudiant ou l’étudiante et rassurer sur le fait que les difficultés ne sont pas des échecs, mais davantage des défis afin de s’améliorer à l’intérieur des compétences exigées;
* Permettre aux étudiants et étudiantes de faire des erreurs, de prendre le temps d’essayer avant l’entrée sur le marché du travail;
* Cibler les besoins de l’étudiant ou de l’étudiante;
* Les outils proposés ne répondent pas toujours à l’ensemble des besoins des stagiaires. Alors, prendre le temps de développer des outils spécifiques au besoin;
* Amener les étudiants et étudiantes à développer ses propres stratégies d’apprentissage et de résolution des conflits;
* Permettre à l’étudiant ou l’étudiante de faire part de ses critiques et interrogations (à l’égard de l’organisme, de la clientèle, du ou de la superviseur(e));
* Inclure le plus largement possible les autres membres de l’équipe dans le stage (pour favoriser l’intégration);
* Utiliser l’enregistrement vidéo (filmer des rencontres avec les clients);
* Nommer directement les difficultés à l’étudiant ou l’étudiante (sans tarder);
* Mettre ses limites comme superviseur ou superviseure;
* Ne pas rester seul comme superviseur ou superviseure avec une situation problématique de stage;
* Appeler le consultant ou la consultante dès le début de la perception de la problématique;
* Lorsque le consultant ou la consultante est au courant de la situation, faire des observations et documenter la situation, planifier des rencontres tripartites afin de mettre en place des moyens;
* Maintenir le contact avec les consultants et consultantes, et valider les informations (pour éviter la triangulation, qui dit quoi);
* Référer vers le Centre d’aide aux étudiants (certificat d’accommodation) cours du savoir-être;
* Référer l’étudiant ou l’étudiante vers le Centre d’aide psychologique de l’Université Laval.

**Atelier 5**

**Le défi de faire face à des situations de crise rencontrées en stage: comment accompagner les stagiaires avant, pendant et après l’intervention?** (Karine Gaudreault)

Les stages sont des périodes privilégiées pour les étudiants et étudiantes dans la découverte de la réalité du terrain, dans les réflexions au regard du savoir, du savoir-faire et du savoir-être, ainsi que dans l’acquisition d’expériences et de compétences nécessaires à la profession. En raison du caractère parfois imprévisible de l’être humain et de l’intervention, ils sont toutefois exposés pour une première fois à des situations plus complexes/urgentes telles que des situations de crises suicidaires, de comportements plus agressifs, de crises psychiatriques, de milieux déstabilisés, etc. Dans cet atelier, les discussions ont porté sur ce type d’expériences ainsi que des pistes de solutions afin d’accompagner les stagiaires dans leur apprentissage et leur interaction dans les situations de crise. À partir d’une vignette clinique, les superviseurs et superviseures ont été amenés à réfléchir à des stratégies à mettre en place de la part des superviseurs(es) et des stagiaires avant, pendant et après la crise. À partir d’une vignette clinique, les superviseurs et des stagiaires avant, pendant et après la crise. De plus, les superviseurs et superviseures ont eu l’occasion de prendre connaissance d’un outil pratique dans le but de préparer l’intervention, d’actualiser la rencontre ainsi que de faire un retour auprès du ou de la stagiaire à la suite de l’intervention ou lors d’une supervision.

**Les points saillants des discussions pour les 2 groupes:**

Superviseurs

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Avant | Pendant | Après |
| - Informer-éduquer-prévenir, ce sont des choses qui arrivent.  - Prendre du temps.  - Informer qu’ils peuvent être pris dans des situations embarrassantes.  - Important de porter des malaises  - Être validé.  - Faire un plan avant crise, les outils - quoi faire, rencontres supervisées, savoir être, explorer les préjugés.  - Connaître son histoire personnelle.  - Mise en situation pour préparation.  - Parler des ressources, organisation des services.  - Nommer les inconforts/relation stagiaire-superviseur.  - Partage sur état d’esprit avant l’entrevue (superviseurs).  - Entrevue pré-stage.  - Vérifier intérêt du TS à superviser.  - Discuter des problématiques clientèle avec stagiaire (ce qui le ou la rend plus inconfortable).  - Types histoires  - Planifier l’intervention.  - Lui offrir l’opportunité d’observer nos interventions et revenir sur l’intervention de crise.  - Questionner senti, connaissances de la situation, des moyens.  - Planifier retour (après).  - Normaliser le stress, le malaise.  - Proposer des lectures en lien avec l’intervention de crise (approche). | - Être disponible. Tasser les autres choses pour s’occuper de la crise.  - Coaching, accompagnement serré ++.  - Travail d’équipe, mobiliser tous les intervenants.  - Aller voir les autres intervenants.  - Prioriser le ou la stagiaire.  - Accompagner et mobiliser le ou la stagiaire pour faire aussi ressortir les apprentissages.  - Ne pas s’isoler.  - S’assurer que le risque de dangerosité est évalué.  - Apporter support au stagiaire.  - Demeurer disponible, accessible.  - Vérifier si le ou la stagiaire est à l’aise d’intervenir ou a besoin de retrait.  - Offrir d’observer son intervention.  - Offrir de la co-intervention pour les premières interventions.  - Lui faire réaliser qu’il ou qu’elle est en apprentissage et qu’il ou elle peut rencontrer des limites/normaliser.  - Prendre le temps. | - Retour sur la situation.  - Valider son senti/débriefing.  - Nommer les points forts ou à travailler.  - Débriefing face aux événements.  - Expression des émotions sentiments vécus.  - Regarder ce qui aurait pu être fait différemment et les bons coups.  - Relever les apprentissages.  - Valider les interventions.  - Concertation école.  - Lui fournir des ressources d’aide.  - Lui permettre de valider de nouveau son intérêt pour l’intervention.  - Dépersonnaliser l’intervention.  - Encourager dans la profession.  - Normaliser les émotions vécues.  - Offrir soutien et élargir plus que le stage, si ça répercute sur sa vie personnelle.  - Retour (planifié).  - Faire de la rétroaction avec des aspects positifs (bon coup) et les défis à relever pour la prochaine fois. |

Stagiaires

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Avant | Pendant | Après |
| - S’assurer que le milieu répond à nos intérêts.  - Recevoir une bonne préparation.  - Initier la discussion sur les inconforts face au stage.  - Élaborer un plan d’intervention.  - Avoir des plans A-B-C  - Connaissance de soi (limites/fragilité/forces)  - Communication avec le ou la superviseur(e)  - S’outiller face à la problématique et face à l’approche « crise ».  -Échange sur cas vécus par le ou la superviseur(e).  - Si nécessaire se référer à la consultante.  - Travail d’équipe.  - Dire ses craintes, appréhensions.  - Lui permettre de poser des questions.  - Aller voir le ou la superviseur(e), ne pas rester seul(e) avec ses craintes ou la situation.  - Prendre et demander des informations spécifiques sur les particularités du milieu.  - Préparer supervision.  - Connaissances crise.  - Craintes VS performance.  - Mandat organisme. | - Recevoir du soutien (se confier, avoir une oreille, rétroactions positives).  - Normaliser la situation (émotivité).  - Implication du stagiaire dans la résolution de crise.  - Préciser mes besoins face à mon superviseur. Attentes, support.  - Parler de ses craintes, limites.  - Échange sur PI  - Évaluation : risque suicidaire.  - Identifier malaise.  - Demander de l’aide.  - Respecter ses limites.  - Demander soutien du superviseur (outils pour bien évaluer la dangerosité de la situation.  - Authenticité  - Sensible à ses émotions, faire une introspection.  - Questionner intervenants autre que le superviseur.  - Être conscient mandat/limites.  - Côté cognitif ++ | - Retour sur émotions vécues  - Extérioriser et avoir la capacité à s’ouvrir sur ses émotions plutôt que jouer l’invulnérable.  - Utiliser l’expérience pour mieux se connaître.  - Service consultation professionnelle.  - Discussion clinique inter-étudiant.  - Temps d’arrêt/ se recentrer (soin de soi).  - Verbaliser avec personne de confiance.  -Retour sur les événements (debriefing).  - Bilan des aspects positifs et négatifs (solutions).  - Lui permettre de finaliser l’intervention avec le groupe.  - Suivi post-crise rapproché auprès du client. |

***Outil de réflexion de mon état lors d’intervention de crise***

* **Suis-je en sécurité?**
* **Est-ce que mon client est en sécurité?**
* **Ai-je un contact productif?**
* **Quel est mon niveau de connaissances et de capacités dans cette situation?**
* **Quel est mon mandat?**
* **Quelles sont mes ressources pendant et après?**
* **Quels sont les protocoles organisationnels?**
* **Ais-je les capacités personnelles pour accompagner cette personne?**

|  |
| --- |
| Je me situe à quel niveau dans cette crise? Et pourquoi? |
|  |
| Qu’est-ce qui m’aiderait pour être mieux dans ce niveau ou plus bas? |
|  |
| Qu’est-ce que j’ai appris de cette intervention? Et sur moi? |
|  |
| Quels suivis ai-je fais suite à cette intervention? Et pour moi qu’est-ce que je fais après? |
|  |

**Atelier 6**

**Les enjeux de la co-supervision: comment en éviter les pièges et en optimiser les bénéfices?** (Michel Desrosiers)

Nous assistons depuis quelques années à l’émergence de la co-supervision. Le manque de temps sur le terrain et l’implication personnelle et professionnelle qu’exige la supervision peut orienter vers ce type d’association. Toutefois, ce qui semble être au départ une initiative intéressante peut se traduire en un processus exigeant, parfois même difficile pour les superviseurs(es) et les stagiaires. En effet, si la co-supervision est une opportunité, son succès ne repose pas uniquement sur la bonne volonté des personnes impliquées. Dans cet atelier, les participants et participantes ont eu l’opportunité de cerner les enjeux et les risques associés à la co-supervision, mais également d’identifier et d’échanger sur les conditions gagnantes pour le développement d’une saine collaboration. De plus, il fut question de moyens afin de créer un climat de concorde entre les superviseurs(es) et un environnement propice aux apprentissages pour le ou la stagiaire.

**Les points saillants des discussions pour les 2 groupes:**

Ce qui motive le désir de faire le choix de la co-supervision :

* Jumelage d’un superviseur ou d’une superviseure plus expérimenté(e) avec un(e) moins expérimenté(e) = passer au suivant;
* Mandat de motiver les autres= superviser les superviseurs et superviseures novices;
* Partage des forces complémentaires (intervenant(e) pas structuré(e), mais excellent(e) sur le terrain, versus intervenant(e) plus structuré(e) et excellent(e) dans les tâches plus administratives);
* Possibilité d’affinités différentes;
* Parfois lourd de superviser seul = allègement de la tâche;
* Se complètent = payant pour l’étudiant(e);
* Donne une vision plus globale des différents services;
* Touche à tous les secteurs = polyvalence = futur bon(ne) employé(e);
* Permets de travailler avec les forces de l’un(e) et l’autre;
* Quand étudiant(e) particulier(ère) c’est un plus, car permet de s’objectiver;
* Pratique qui est développée à SPOT;
* Seul TS dans le milieu;
* Supervision imposée donc choisie la co-supervision;
* Nouvelle formule du programme T.S. (stage sur 1 an.
* *Élément le plus ressortie est le « Partage des forces ».*

Ce qu’ils retiennent de la co-supervision : expérience positive comme négative :

**Éléments positifs**

* Complémentarité;
* Arrimage (ne pas oublier des choses);
* Partage des tâches;
* Peuvent ventiler ensemble dans les moments difficiles;
* Donne un modèle de collaboration au ou à la stagiaire;
* Durant les supervisions, entendre les autres permet d’évoluer ensemble = très formateur;
* Profitable d’avoir modèle de la collègue;
* Permets de donner nos couleurs.

**Éléments négatifs**

* Être diamétralement opposés;
* Donner des consignes différentes;
* Dédoublement des rencontres :
  + Entre superviseurs(es) / étudiants(es)
  + Entre superviseurs(es) / superviseurs(es)
* Ajoute à l’anxiété de performance à l’étudiant(e), car deux superviseurs(es) parfois avec des attentes différentes à satisfaire.
* *Élément le plus ressortie est la « complémentarité »*

Les pistes de solutions envisagées :

* Mettre sur table les attentes respectives et les craintes;
* Se parler sur comment on voit les choses, forces de chacun;
* Mettre des balises en début de stage;
* Avoir des messages clairs = cohérence;
* Être organisé et préparé;
* Pairage = affinités professionnelles – styles complémentaires;
* Ajustement d’horaire pour agenda du ou de la stagiaire;
* Avoir un système de communication efficace;
* Comme une « garde partagée » = avoir en tête le meilleur modèle que nous connaissons et l’utiliser dans nos co-supervisions;
* Déterminer un(e) superviseur(e) principal(e);
* Si supervision sur deux sessions, le superviseur ou la superviseure à l’hiver doit être présent(e) aux supervisions et surtout aux évaluations de l’automne afin de connaître l’évolution du ou de la stagiaire (d’où il ou elle part et où il ou elle est rendu(e));
* Se questionner sur qui je suis, car il y a des chances que j’aie la même attitude avec mon étudiant(e) qu’avec mon client (avoir une attitude maternelle versus empowerment);
* Se questionner sur nos similitudes ou différences mutuelles;
* Démontrer les deux modèles à l’étudiant;
* Partage des tâches et d’expériences : se référer à une personne x pour tels sujets et l’autre pour d’autres sujets;
* Éviter la compétition;
* Évaluer régulièrement.
* *Éléments les plus ressorties sont « l’importance de se parler dès le début, donner nos attentes et craintes et mettre des balises claires ».*

**Bibliographie des conférences et ateliers**

***La transformation des pratiques dans un contexte de Nouvelle gestion publique : état de situation***

Bellot, C., Bresson, M., & Jetté, C. (2013). *Le travail social et la nouvelle gestion publique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

***Les enjeux de l’intervention auprès des autochtones***

Baskin, C. (2006). Aboriginal World Views as Challenges and Possibilities in Social Work Education. *Critical Social Work*, 7(2), 1-16.

Baskin, C. (2009). Evolution and Revolution: Healing approaches with Aboriginal Adults, dans R. Sinclair, M.A. Hart et G. Bruyère (dir.), Wicihitowin. *Aboriginal Social Work in Canada*, Fernwood, Black Point.

Baskin, C. (2011). *Strong helpers’ teachings: The value of Indigenous knowledges in the helping professions.* Toronto: Canadian Scholars Press.

Baskin, C. et Sinclair, R. (2015). Social Work and Indigenous Peoples in Canada. *Encyclopedia of Social Work* [En ligne]. Repéré à <http://socialwork.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780199975839.001.0001/acrefore-9780199975839-e-953>

Blackstock, C. (2009). The Occasional Evil of Angels: Learning from the Experiences of Aboriginal Peoples and Social Work. *First Peoples Child and Family Review*, 4(1), 28-37.

Blackstock, C., Brown, I. et Bennett, M. (2007). Reconciliation: Rebuilding the Canadian Child Welfare System to better serve Aboriginal Children and Youth. Dans I. Brown, F. Chaze, D. Fuchs, J. Lafrance, S. McKay, & S. Thomas Prokop (Eds.), *Putting a human face on child welfare: Voices from the Prairies* (pp. 59-87). Prairie Child Welfare Consortium, Centre of Excellence for Child Welfare.

Butot, M. (2005). Reframing spirituality, reconceptualizing change: Possibilities for critical social work, *Critical Social Work*, 6 (2) [En ligne]. Repéré à <http://www1.uwindsor.ca/criticalsocialwork/reframing-spirituality-reconceptualizing-change-possibilities-for-critical-social-work>

Coates, J., Gray, M. et Hetherington, T. (2006). An ‘Ecospiritual’ Perspective: Finally, a Place for Indigenous Approaches. *British Journal of Social Work,* 36, 381-399.

Dumbrill, G.C. et Green, J. (2008). Indigenous Knowledge in the Social Work Academy, *Social Work Education*, 27 (5), 489-503.

Gilligan, P. and Furness, S. (2005). The Role of Religion and Spirituality in Social Work Practice: Views and Experiences of Social Workers and Students, *British Journal of Social Work*, 36 (4), 617-637.

Gray, M. (2008). Viewing Spirituality in Social Work through the Lens of Contemporary Social Theory. *British Journal of Social Work,* 38, 175-196.

Gray, M., Coates, J. et Yellow Bird, M.  (2008). *Indigenous Social Work around the World : Towards Culturally Relevant Education and Practice*. Burlington: Ashgate.

Guay, C. (2007). Vers la reconnaissance du savoir autochtone : Une question de décolonisation? *Revue canadienne de service social*, 24 (2), 183-195.

Guay, C. (2017). *Le savoir autochtone dans tous ses états. Regards sur la pratique singulière des intervenants sociaux innus de Uashat mak Mani-Utenam*. Québec : Presses de l’Université du Québec.

Guay, C. et Grammond, S. (2012). Les enjeux de l’application des régimes de protection de la jeunesse aux familles autochtones, *Nouvelles pratiques sociales*, 24 (2), 67-83.

Hart, M. A. (2001). An Aboriginal Approach to Social Work Practice. Dans T. Heinonen et L. Spearman (eds.), *Social Work Practice: Problem Solving and Beyond*. Toronto, ON: Irwin Publishing.

Hart, M.A.(2009), Anti-colonial Indigenous Social Work: Reflexions on an Aboriginal Approach, dans R. Sinclair, M.A. Hart et G. Bruyère (dir.), *Wicihitowin. Aboriginal Social Work in Canada*, Fernwood, Black Point.

Hill, G. et Coady, N. (2003). Comparing Euro-Western counselling and Aboriginal healing methods: An argument for the effectiveness of Aboriginal approaches to healing, *Native Social Work Journal*, 5 (1), 44-63.

McKenzie, B. et Morrisette, V. (2003). Social Work Practice with Canadians of Aboriginal Background : Guidelines for Respectful Social Work. Dans A. AlKrenawi et J.R. Graham (eds.), *Multicultural Social Work in Canada: Working with Diverse Ethno-Racial Communities*. Don Mills, ON: Oxford University Press.

Nabigon, H., et Mawhiney, A. (1996). Aboriginal theory: A Cree medicine wheel guide for healing first nations. Dans F. J. Turner (Ed.), *Social work treatment: Interlocking theoretical approaches* (pp. 18-38). New York: The Free Press.

Renault, G. (2002). L'approche amérindienne: la roue médicinale. Dans A. Van de Sande, M.-A. Beauvolsk et G. Renault (dir.), *Le travail social. Théories et pratiques* (pp.144-153). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Sinclair, R. (2004). Aboriginal Social Work Education in Canada : Decolonizing Pedagogy for the Seventh Generation. *First Peoples Child and Family Review*, 11 (1), 49-61.

Sookraj, D., Hutchinson, P., Evans, M., & Murphy, M. A. (2010). Aboriginal organizational response to the need for culturally appropriate services in three small Canadian cities. *Journal of Social Work*, 12(2), 136–157

Verniest, L. (2006). Allying With the Medicine Wheel: Social Work Practice with Aboriginal Peoples. *Critical Social Work*, 7 (1), 7-12.

Voss, R.W., Douville, V., Little Soldier, A. et Twiss, G. (1999). Tribal and Shamanic-Based Social Work Practice: A Lakota Perspective, *Social Work*, 44(3), 228-241.

Williams, E. E., et Ellison, F. (1996). Culturally informed social work practice with American Indian clients: Guidelines for non-Indian social workers. *Social Work*, 41, 147–151.

Wenger-Nabigon, A. (2010). The Cree Medicine Wheel as an Organizing Paradigm of Theories of Human Development. *Native Social Work Journal*, 7 (1), 139-161

***Les enjeux de l’intervention en contexte de diversité culturelle***

Arsenault, S., Guilbert, L. et Prévost, C. (2016) « Être soi avec l’autre », *Cahiers de l’ÉDIQ*, Vol. 3 No 2 <https://www.ediq.ulaval.ca/sites/ediq.ulaval.ca/files/documents/Publication/CE_2016_Vol3_No2/CE2016_No_2_imprime_VF.pdf>

Arsenault, S., Hinse, S., Nadeau-Cossette, A. [(2015). Les relations entre compatriotes immigrants et réfugiés issus de pays en guerre et leurs implications pour l'intervention sociale. *Édiscope, 7.*](https://www.ediq.ulaval.ca/publications/ediqscope/ediqscope-2015-no-7)<https://www.ediq.ulaval.ca/sites/ediq.ulaval.ca/files/documents/Publication/Ediqscope/Ediqscope_2015/Ediqscope_S_Arsenault_No7_En_ligne.pdf>

Arsenault, S. et Nadeau-Cossette, A. [(2013). Facteurs influençant la constitution de liens entre compatriotes immigrants issus de pays ayant connu de violents conflits internes. *Service social*, *59*(2). 1-15.](http://www.erudit.org/revue/ss/2013/v59/n2/index.html)

Battaglini, A. (2010). *Les services sociaux et de santé en contexte pluriethnique*. Montréal, Saint-Martin.

[Guilbert](https://www.pulaval.com/auteurs/lucille-guilbert), L., [Bernier](https://www.pulaval.com/auteurs/estelle-bernier), E. et [Laaroussi Vatz](https://www.pulaval.com/auteurs/7dab4285-99be-4540-b56c-8e71cd66edb0-michele-laaroussi-vatz), M. (2013) *Les collectivités locales au coeur de l’intégration des immigrants. Questions identitaires et stratégies régionales*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Gauthier, C., Lacroix, M., Liguori, M., Martinez, E., & Nguyen Ngoc, K. (2010). L'intégration, à la jonction du discours normatif et de l'expérience vécue: des demandeurs d'asile s'expriment. *Service social*, 56(1): 15-29.

Grisales, N. Arsenault, S. et Guilbert, L. [(2016). Les réfugiés, les défis rencontrés et les services offerts dans la région de Québec de 2006 à 2015. *Cahiers de l'Édiq, 3*(2), 37-61.](https://www.ediq.ulaval.ca/sites/ediq.ulaval.ca/files/documents/Publication/CE_2016_Vol3_No2/05_Grisalesetal_CE2016_No_2.pdf)

Legault, G. et Rachédi, L. (2008)*. L'intervention interculturelle*, 2e éd. Montréal, Gaëtan Morin. 335 p.

Ministère de la Santé et des Services sociaux [MSSS] (2012). Une passerelle vers un avenir en santé. La planification et l’organisation des services à l’intention des réfugiés et des demandeurs d’asile : évaluer le bien-être et l’état de santé physique pour mieux desservir*. Orientations ministérielles.* Gouvernement du Québec

Vatz Laaroussi, M. (dir.) (2015) *Les rapports intergénérationnels dans la migration. De la transmission au changement social*. Québec, Presses de l’Université du Québec.

***Les enjeux de l’intervention en contexte de diversité sexuelle***

Dorais, M. (2015)*.* Repenser le sexe, le genre et l’orientation sexuelle*,* [*Santé mentale au Québec*](http://www.erudit.org/fr/revues/smq/)*,* Volume 40, Numéro 3; accès libre en ligne : [https://www.erudit.org/fr/revues/smq/2015-v40-n3 smq02336/1034910ar/](https://www.erudit.org/fr/revues/smq/2015-v40-n3%20smq02336/1034910ar/)

Dorais, M. (2015). Le métier d’aider, VBL éditeur.

Dorais, M. (à paraître, janvier 2019). *Nouvel éloge de la diversité sexuelle*, VLB éditeur.

Dubuc, D. (2017). Les mots de la diversité de sexe, de genre et d’orientation sexuelle*, CSN*; accès libre en ligne : http://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/Glossaire-2017-08-14-corr.pdf

***Exercer et superviser dans un contexte organisationnel mouvementé : comment transmettre la flamme quand on commence soi-même à être brûlé?***

Anderson, D. G. (2000). Coping strategies and burnout among veteran child protection workers. *Child Abuse & Neglect, 24*(6), 839-848.

Bellot, C., Bresson, M., & Jetté, C. (2013). *Le travail social et la nouvelle gestion publique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Bloomquist, K. R., Wood, L., Friedmeyer-Trainor, K., & Kim, H.-W. (2015). Self-care and Professional Quality of Life: Predictive Factors among MSW Practitioners. *Advances in Social Work, 16*(2), 292.

Bride, B. E. (2007). Prevalence of secondary traumatic stress among social workers. *Social Work, 52*(1), 63-70.

Collins, S., & Long, A. (2003). Working with the psychological effects of trauma: consequences for mental health‐care workers – a literature review. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 10*(4), 417-424.

Ferguson, H. (2005). Working with Violence, the Emotions and the Psycho‐social Dynamics of Child Protection: Reflections on the Victoria Climbié Case. *Social Work Education: The International Journal, 24*(7), 781-795.

Figley, C.R. (1995). Compassion fatigue as secondary traumatic stress disorder: an overview. In C.R. Figley (Ed.), *compassion fatigue:coping with secondary traumatic stress disorder* (pp.1-20). New York, NY: Brunner/Mazel

Figley, C. R. (2002). Compassion fatigue: Psychotherapists' chronic lack of self care. *Journal of clinical psychology, 58*(11), 1433-1441.

Figley, C. R., Lovre, C., & Figley, K. R. (2011). Compassion fatigue, vulnerability, and resilience in practitioners working with traumatized children *Post-traumatic syndromes in childhood and adolescence: A handbook of research and practice* (pp. 417-432). Wiley-Blackwell: Wiley-Blackwell.

Figley, C., & Ludick, M. (2017). Secondary traumatization and compassion fatigue. *Manuscript submitted for publication*.

Hochschild, A. R. (2012). *The managed heart: Commercialization of human feeling*, Univ of California Press.

Maltais, D., Bolduc, V., Gauthier, V., & Gauthier, S. (2015). The impact of the intervention in crisis, tragedy or disaster on the professional and personal lives of CSSS social workers in Quebec. [Les retombees de l'intervention en situation de crise, de tragedie ou de sinistre sur la vie professionnelle et personnelle des intervenants sociaux des CSSS du Quebec]. *Intervention* (142), 51-64.

Maltais, D., Lachance, L., & Bolduc, V. (2014) *Intervenir en situation d’urgence sociale: les sources de précarité et de satisfaction des intervenants sociaux*. Repéré à : http://aifris.eu/03upload/uplolo/cv3530\_585.pdf

Pearlman, L. A., & Saakvitne, K. W. (1995). *Trauma and the therapist: Countertransference and vicarious traumatization in psychotherapy with incest survivors*, WW Norton & Co.

Pearlman, L. A., & Saakvitne, K. W. (1995). Treating therapists with vicarious traumatization and secondary traumatic stress disorders. *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized, 23*, 150-177

Richard, S., & Mbonimpa, M. (2013). La souffrance psychique et morale au travail—Enjeux pour les professionnels du secteur de la santé et des services sociaux. *Reflets: Revue d’intervention sociale et communautaire, 19*(2), 10-24.

Stamm, B. H. (2005). *The Professional Quality of Life Scale: Compassion satisfaction, burnout, and compassion fatigue/secondary trauma scales*. Repéré : http://www.compassionfatigue.org/pages/ ProQOLManualOct05.pdf

***Soutenir le développement du sentiment d’efficacité personnelle chez les stagiaires : comment favoriser la progression sans ajouter à la pression de performance?***

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*(2e éd.). Bruxelles : De Boeck.

Bogo, M. et McKnight, C. (2008). Clinical supervision in social work. *The pedagogique supervisor*, *24*, 49-67*.*

Boutet, M., et Pharand, J. (2009*). L’accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Sainte Foy : Les Presses de l’Université du Québec.

Boutet, M., et Rousseau N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Sainte Foy : Les Presses de l’Université du Québec.

Michaud, S. (2017)  Étude sur les facteurs liés au processus de supervision contributifs au développement du sentiment d’efficacité personnelle perçus par les stagiaires au baccalauréat en service social, *mémoire de maitrise en service social*, Université Laval

Rondiers M., et Bandura A. (2004). Auto-efficacité. Le sentiment d’efficacité personnelle*. L'orientation scolaire et professionnelle*, *33*(3), 475-476

**Apprendre à conjuguer avec les écarts entre les univers projeté et actualisé de l’intervention : comment accompagner les stagiaires dans leur rencontre avec la réalité terrain?**

​ Biron, L. (2006). La souffrance des intervenants: perte d'idéal collectif et confusion sur le plan des valeurs. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux, 36*(1), 209-224.

Boily, P.-Y. (2014). *Les paradoxes du travail social en regard de la théorie de la complexité - comment recréer le travail social au-delà de ses aberrations.* Université Laval. Repéré: <http://www.theses.ulaval.ca/2014/30888/30888.pdf> Érudit database.

Buchbinder, E. (2007). Being a social worker as an existential commitment: From vulnerability to meaningful purpose. *The Humanistic Psychologist, 35*(2), 161-174.

Clements, A. J., Kinman, G., & Guppy, A. (2014). 'You Could Damage Somebody's Life': Student and Lecturer Perspectives on Commitment. *Social Work Education, 33*(1), 91-104.

Fook, J., & Askeland, G. A. (2007). Challenges of Critical Reflection: ‘Nothing Ventured, Nothing Gained’. *Social Work Education, 26*(5), 520-533.

Harrison, K. (2009). 'Listen: This Really Happened': Making Sense of Social Work Through Story-telling. *Social Work Education, 28*(7), 750-764.

Hazard, D. (2012). De quel métier suis-je porteur? L'atelier du métier intime. *Présences. Revue des pratiques psychosociales, 4*, 1-19.

Hernández, P., Engstrom, D., & Gangsei, D. (2010). Exploring the impact of trauma on therapists: Vicarious resilience and related concepts in training. *Journal of Systemic Therapies, 29*(1), 67-83.

Kondrat, M. E. (1999). Who Is the "Self" in Self-Aware: Professional Self-Awareness from a Critical Theory Perspective. *Social Service Review, 73*(4), 451-477.

Krill, D. F. (2014). Existential Social Work. *Advances in Social Work, 15*(1), 117-128.

Maltais, D., Lachance, L., & Bolduc, V. (2015). Intervenir en situation d’urgence sociale: les sources de précarité et de satisfaction des intervenants sociaux. *Intervention*(142), 51-64.

Negi, N. J., Bender, K. A., Furman, R., & Fowler, D. N. (2010). Enhancing Self-Awareness: A Practical Strategy to Train Culturally Responsive Social Work Students. *Advances in Social Work, 11*(2), 223-234.

Pallisera, M., Fullana, J., Palaudarias, J.-M., & Badosa, M. (2013). Personal and Professional Development (or Use of Self) in Social Educator Training. An Experience Based on Reflective Learning. *Social Work Education, 32*(5), 576-589.

Rossiter, A. (2007). Self as Subjectivity: Toward a Use of Self as Respectful Relations of Recognition. In D. Mandell, A. Rossiter, & J. D'Hondt (Eds.), *Revisiting the Use of Self: Questioning Professional Identities*. Toronto: Canadian Scholars' Press and Women's Press.​

Sellers, S. L., & Hunter, A. G. (2005). Private Pain, Public Choices: Influence of Problems in the Family of Origin on Career Choices among a Cohort of MSW Students. *Social Work Education, 24*(8), 869-881.

Thompson, N. (1992). *Existentialism and social work*. Aldershot: Avebury.

Urdang, E. (2010). Awareness of Self--A Critical Tool. *Social Work Education, 29*(5), 523-538.

***Superviser un.e étudiant.e en difficulté : comment détecter, accompagner et encadrer un.e stagiaire confronté.e à des épreuves qui compromettent la réussite du stage? ​***

Aubert, M-P. et I. Quirion (2013) *Pratiques gagnantes pour jouer stratégiquement avec les difficultés de l’étudiant en situation de handicap en stage*. Québec : Cegep de Sainte-Roy

Benard, B. et Truebridge, S. L. (2013) A shift in thinking. Influencing social workers’ belefs about individual and family resilience in an effort to enhance well-being and success for all. Dans D. Saleebey (dir.) The *Strengts Perspective in Social Work Practice* (6e ed.) p. 203-2020) Boston, Massachusetts: Pearson Edition

Bernard, J.M. et Goodyear, R.K. (2009) *Fundamentals of Clinical Supervision* (4e ed.) Hoboken, New Jersey: Pearson

Chavaroche, P. (2005) Psychopathologie de l’identité professionnelle. *Vie social et traitements*, (87), p. 62-69

Fougeyrollas, P. (2010) *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques et sens du handicap*. Québec : Presse de l’Université Laval

Gaulejac, V. De (1999) *L’histoire en héritage : roman familial et trajectoire sociale*. Paris : Desclée de Brouwer

Galejac, V. De (2005) *La société malade de la gestion*. Paris : Seuil

Montbourquette, J. (2001) *Apprivoiser son ombre. Le côté mal aimé de soi*. Ottawa : Novalise/Bayard

St-Onge, M. (2017) L’accompagnement des étudiantes et étudiants ayant des besoins éducatifs spéciaux. Dans Genest Dufault, S. Gusew, A., Bélanger, E., & Côté, I. (dir) *Accompagner le projet de formation pratique en travail social. Complexité - enjeux - défis*. Presses de l'Université du Québec, p.195-215.

***Le défi de faire face à des situations de crise rencontrées en stage : comment accompagner les stagiaires dans le avant, pendant et après l’intervention?***

Aguilera, D.C. (1995). *Intervention en situation de crise : Théorie et méthodologie*. InterEditions: Paris.

American Psychiatric Association. (2013). *DSM 5*. American Psychiatric Association.Washington: DC.

Bazinet, J., Roy, F., et Lavoie, B. (2011). *Intervenir auprès de la personne suicidaire à l’aide de bonnes pratiques : Cahier du participant,* 2e Éd.,Québec, Association québécoise de prévention du suicide,48 p.

Chagnon, F., et Mishara, B.L. (2004). *Évaluation de programmes en prévention du suicide*. Sainte-Foy : Presses de l’Université du Québec.

Cieslak, R., Shoji, K., Douglas, A., Melville, E., Luszczynska, A., & Benight, C. C. (2014). A meta-analysis of the relationship between job burnout and secondary traumatic stress among workers with indirect exposure to trauma. *Psychological Services*, 11(1), 75-86.

Cocker, F., & Joss, N. (2016). Compassion Fatigue among Healthcare, Emergency and Community Service Workers: A Systematic Review. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 13(6)

Coetzee, S. K., & Laschinger, H. S. (2018). Toward a comprehensive, theoretical model of compassion fatigue: An integrative literature review. *Nursing & Health Sciences*, 20(1), 4-15.

Dziegielewski, S.F. et Powers, G.T. (2000). Designs and procedure for evaluating crisis intervention. Dans: *Crisis intervention handbook: assessment, treatment and research*. Oxford Press, 487-511.

Dulum, C.N. et Hilarski, C. (2003). When stress constitutes trauma and trauma constitutes crisis: the stress-trauma-crisis continuum. *Brief treatment and crisis intervention*, 3, 27-35.

Figley, C. R. (2002). Compassion fatigue: psychotherapists' chronic lack of self care. *Journal Of Clinical Psychology*, 58(11), 1433-1441.

Kanel, K. (2007). *A Guide to Crisis Intervention*. California: Books/Cole.

Lafleur, C. et Séguin, M. (2008). *Intervenir en situation de crise suicidaire*. Montréal : Centre collégial de développement de matériel didactique.

Lalonde, P., & Pinard, G. (2016). *Psychiatrie clinique : approche bio-psycho-sociale*. Montréal : Chenelière Éducation

Larose, S. et Fondaire, M. (2007). *Détresse psychologique en situation de crise*. Outremont : Les éditions Québécor.

Lecavalier, M, Lavoie, B, Angers, P et Houle, J (2013) ." Grille d'estimation de la dangerosité d'un passage à l'acte suicidaire-Un outil pour mieux prévenir le suicide: fondements théoriques et pratiques". Dans C. Plourde (dir) , M. Laventure, M. Landry, M et C Arsenault (2013), S*ortir des sentiers battus : pratiques prometteuses auprès d'adultes dépendants* p.51-67. Les Presses de L'Universite Laval.

Levesque, P., Gagné, M., Pelletier, É., Perron, P. A. (2018). *La mortalité par suicide au Québec : 1981 à 2015 – Mise à jour 2018.*

Mathur, A. Séguin, M. et Leblanc, L. (2006). La crise psychosociale et la crise psychopathologique, p. 57-64. Dans : Séguin, M., Brunet, A. et LeBlanc, L. (2006*). Intervention en situation de crise et en contexte traumatique*. Gaétan Morin éditeur, 202 pages.

Roberts, A.R. (2000). An overview of Crisis theory and crisis intervention. Dans *Crisis intervention handbook: assessment, treatment and research*. Oxford Press, 4-30.

Roberts, A.R. (2000). *Crisis Intervention Handbook: Assessment, Treatment, and Research*. New York: Oxford University Press.

Roberts, A.R. (2002). Assessment, crisis intervention, and trauma treatment. The integrative ACT intervention model. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 2 (1), 1-21.

Roberts, A.R. et Everly, G.S. (2006). A Meta-Analysis of 36 crisis intervention studies. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 6, 10-21.

Roberts, A.R. et Ottens, A.J. (2005). The seven-stage crisis intervention model : a road map to goal attainment, problem solving and crisis resolution. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 5, 329-339.

Roberts, A.R. et Yeager, K.R. (2005). Adolescent substance abuse and crisis intervention. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 5, 19-33.

Salston, M., & Figley, C. R. (2003). Secondary traumatic stress effects of working with survivors of criminal victimization. *Journal Of Traumatic Stress*, 16(2), 167-174.

Séguin, M. (2001). *L’intervention en situation de crise. Dans, La relation d’aide: concept de base et interventions spécifiques*. Éditions Logiques, 119-170.

Séguin, M., Brunet, A. et LeBlanc, L. (2006). *Intervention en situation de crise et en contexte traumatique*. Montréal: Gaétan Morin éditeur.

Séguin, M. et Roy, F. (2005). *Intervenir à la suite d’un suicide : Programme de postvention en milieu scolaire*. Outremont : Les Éditions Logiques.

Simoneau, H. (2011). *Suicide et toxicomanie : mieux prédire pour mieux prévenir*. Colloque conjoint Infrastructure de recherche du Centre Dollard-Cormier-Institut universitaire sur les dépendances et RISQ. Trois-Rivières, 17 et 18 novembre 2011.

Yeager, K.R. et Gregoir, T.K. (2000). Crisis Intervention application of brief solution-focused therapy in addictions. Dans *Crisis intervention handbook: assessment, treatment and research*. Oxford Press, 275-306.

Yeager, K.R. et Roberts, A.R. (2003). Differentiating among stress, acute stress disorder, crisis episodes, trauma, and PTSD : paradigm and treatment goals. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 3(1), 3-25.

***Les enjeux de la co-supervision : comment en éviter les pièges et en optimisez les bénéfices?***

Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris: Presses Universitaires de France.

Beauséjour, D. (2002). L’éthique relationnelle professionnelle : une lecture systémique. *Intervention*, no. 117, pp.35-43

Boutet, M., Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Presses de l’Université du Québec, 243 p.

Carey-Bélanger, E., Lindsay, J. (1981). Le diagnostic pédagogique dans une perspective de développement et de système: concept et instrument. *Service social*, 30, 3, pp. 28-51.

Caspi, J., Reid, W.J. (2002). *Educational supervision in social work: a task-centered model for field instruction and staff development.* New York : Columbia University Press

CSSS Vieille Capitale. (Publications en ligne) <http://csssvc.qc.ca/publications/index.php>.The Clinical Supervisor: <http://www.tandfonline.com/toc/wcsu20/current>

École de service social (2017). *Guide d’apprentissage du stagiaire en service social.*

Fédération internationale du travail (2002). *Normes internationales de qualité pour l’éducation et la formation en travail social* : <http://www.ifsw.org/en/p38000422.html>

Julier, C. (1984). *Les stages en travail social*. Genève: Les Éditions Institut d'études sociales, 2.

Kadushin, A., Harkness, D. (2002). *Supervision in Social Work*. 4e édition. New York: Columbia University Press.

Mercure, D., Halimatou, B.,Turcotte, P. (2010). La formation pratique lors d’un stage international en travail social  et le développement d’habiletés en intervention interculturelle. *Intervention* (132).

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l’éducation du futur*. Paris, Seuil.

Ouellet, F., Lindsay, J. (1983). *Apprentissage expérientiel et formation en service social*. Revue Canadienne de service social, Ottawa.

Règlement des études janvier 2017 : <https://www.ulaval.ca/fileadmin/Secretaire_general/Reglements/reglement-des-etudes-2017.pdf>

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l’agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Université Laval (2004). *Règlement pour contrer le harcèlement psychologique et le harcèlement sexuel*, Québec: Centre d'intervention en matière de harcèlement.

Université Laval, (1998). *Quand tous les recours semblent épuisés, cette personne est à l'écoute,* Québec: Service de l'Ombudsman.

Villeneuve, L. (1991). *Des outils pour apprendre*, Montréal: Éditions St-Martin.

Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement de stage supervisé*, Montréal: Éditions St-Martin.