

Former au savoir-être en psychoéducation : récit critique de la mise à l'essai d'une innovation pédagogique en stage

Teaching and learning interpersonal skills in psychoeducation: Narrative of a pedagogical innovation in an internship

Stéphanie Hovington, Sarah Dufour et Denis Bédard

Volume 49, numéro 2, 2020

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1073998ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1073998ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)

2371-6053 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Hovington, S., Dufour, S. & Bédard, D. (2020). Former au savoir-être en psychoéducation : récit critique de la mise à l'essai d'une innovation pédagogique en stage. *Revue de psychoéducation*, 49(2), 305–320. <https://doi.org/10.7202/1073998ar>

Résumé de l'article

Dans une formation professionnalisante, les stages et leur supervision permettent de développer des compétences professionnelles. En psychoéducation, le développement du savoir-être est considéré comme un vecteur important de l'acquisition de compétences professionnelles. Basé sur les principes du modèle théorique d'apprentissage et d'enseignement contextualisés et authentiques (AECA), un projet d'innovation pédagogique mené à l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal a permis de mettre à l'essai des pédagogies actives visant le développement du savoir-être en contexte de stage et de supervision. Par le récit critique de cette démarche, l'article rend compte de l'expérience menée auprès d'un groupe de 12 stagiaires en deuxième année de baccalauréat en psychoéducation. Trois sources ont permis de cerner leurs perceptions quant à la pertinence et l'efficacité des modalités d'encadrement, de supervision et des pédagogies actives (discussions, analyse de cas et pédagogie par projets) mises en place, ainsi que la vérification de la cohérence entre le nouveau dispositif de stage et le modèle AECA : 1) un groupe de discussion, 2) un sondage en ligne et 3) les productions étudiantes. Les réponses aux questions à échelle du sondage ont été soumises à des analyses statistiques descriptives; une analyse thématique a été réalisée sur les contenus narratifs. Les résultats indiquent que les pédagogies actives favorisent la mobilisation du savoir-être chez les stagiaires et que la prise en compte de l'AECA peut soutenir l'enseignement en psychoéducation, ainsi qu'ultimement l'apprentissage des étudiants. Les pédagogies actives du projet sont maintenant intégrées au stage de 2^e année du baccalauréat et un guide pédagogique a été créé afin de rendre explicites les pédagogies favorables au développement du savoir-être.

Former au savoir-être en psychoéducation : récit critique de la mise à l'essai d'une innovation pédagogique en stage.

Teaching and learning interpersonal skills in psychoeducation: Narrative of a pedagogical innovation in an internship.

S. Hovington¹
S. Dufour²
D. Bédard³

¹ Unité d'enseignement et de recherche en sciences du développement humain et social, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

² École de psychoéducation, Université de Montréal

³ Département de pédagogie, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Résumé

Dans une formation professionnalisante, les stages et leur supervision permettent de développer des compétences professionnelles. En psychoéducation, le développement du savoir-être est considéré comme un vecteur important de l'acquisition de compétences professionnelles. Basé sur les principes du modèle théorique d'apprentissage et d'enseignement contextualisés et authentiques (AECA), un projet d'innovation pédagogique mené à l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal a permis de mettre à l'essai des pédagogies actives visant le développement du savoir-être en contexte de stage et de supervision. Par le récit critique de cette démarche, l'article rend compte de l'expérience menée auprès d'un groupe de 12 stagiaires en deuxième année de baccalauréat en psychoéducation. Trois sources ont permis de cerner leurs perceptions quant à la pertinence et l'efficacité des modalités d'encadrement, de supervision et des pédagogies actives (discussions, analyse de cas et pédagogie par projets) mises en place, ainsi que la vérification de la cohérence entre le nouveau dispositif de stage et le modèle AECA : 1) un groupe de discussion, 2) un sondage en ligne et 3) les productions étudiantes. Les réponses aux questions à échelle du sondage ont été soumises à des analyses statistiques descriptives; une analyse thématique a été réalisée sur les contenus narratifs. Les résultats indiquent que les pédagogies actives favorisent la mobilisation du savoir-être chez les stagiaires et que la prise en compte de l'AECA peut soutenir l'enseignement en psychoéducation, ainsi qu'ultimement l'apprentissage des étudiants. Les pédagogies actives du projet sont maintenant intégrées au stage de 2^e année du baccalauréat et un guide pédagogique a été créé afin de rendre explicites les pédagogies favorables au développement du savoir-être.

Correspondance :

Stéphanie Hovington
Professeure en psychoéducation
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
445, boulevard de l'Université
Rouyn-Noranda (Québec)
J9X 5E4

Tél. : 819 762-0971 poste 2078
Sans frais 1 877 870-8728

Mots-clés : innovation pédagogique, stage, supervision, savoir-être, psychoéducation.

Abstract

Human services internships and their supervision help to develop professional skills. In psychoeducation, the development of interpersonal skills is an important aspect of the development of professional competencies. Based on the principles of context authenticity and cognitive apprenticeship from the Authentic Situated Learning and Teaching (ASLT) framework, a pedagogical innovation project conducted in a psychoeducation program has made it possible to experiment with active pedagogies targeting the development of interpersonal skills in internships and supervision. We examine the experiences of a cohort of 12 interns in the second year of their bachelor's degree in psychoeducation. An analysis of their final papers and participation in a focus group, as well as the results of the university's course evaluation, suggests that active pedagogies promote the development of interpersonal skills and the ASLT framework contributes to teaching and learning in an internship course. The project's active pedagogies are now part of the second year bachelor's internship and a pedagogical guide has been created to explain the pedagogies that promote the development of interpersonal skills.

Keywords: pedagogical innovation, internship, supervision, interpersonal skills, psychoeducation.

Introduction

L'éducation est avant tout une science de l'action (Depover et al., 2011). L'évolution des connaissances portant sur l'enseignement et l'apprentissage fait émerger des questionnements sur les méthodes favorisant le développement de compétences chez les étudiants. Dans un contexte de formation professionnalisante, l'innovation pédagogique axée sur l'amélioration de la qualité des apprentissages s'avère essentielle. En contexte universitaire, une innovation pédagogique désigne tout ce qui ne relève pas du magistral et ce qui cherche à améliorer les apprentissages des étudiants « en situation d'interaction et d'interactivité » (Bédard et Béchar, 2009, p. 36). Ainsi, l'innovation pédagogique devrait stimuler les étudiants à construire leurs propres connaissances et à être actifs dans leurs apprentissages. Selon Renou (2014), « la formation est le creuset premier de l'acquisition d'une identité professionnelle » (p.128). Il affirme qu'un modèle de formation professionnalisante, comme celui des programmes universitaires en psychoéducation, comporte des activités d'apprentissages qui devraient converger vers un seul objectif : « la formation d'un psychoéducateur compétent » (p. 128) permettant l'exercice de la profession.

Le présent texte propose une réflexion sur les trois temps forts d'une innovation pédagogique mise en place dans le cadre d'un premier stage au baccalauréat en psychoéducation : sa conception, son implantation et l'évaluation d'éléments-clés. Il témoigne de la manière dont un stage peut innover en réponse à des faiblesses identifiées, d'abord en appuyant sa conception sur un modèle conceptuel, en le mettant à l'essai puis en misant sur une collecte systématique d'informations afin de poser un jugement sur les pédagogies proposées. Bref, il ne s'agit ici ni d'une recherche évaluative, ni d'un article empirique dans le champ de la science de l'implantation. Voici plutôt le récit critique d'une innovation pédagogique visant à mieux former les futurs psychoéducateurs au savoir-être, où la conceptrice

elle-même adopte une posture réflexive en s'interrogeant sur le bien-fondé, les forces et les limites des pédagogies choisies. La première partie du texte présente d'abord l'origine de l'innovation et les besoins auxquels elle répond, puis le modèle théorique sur lequel elle s'appuie et enfin la description du nouveau dispositif de stage. La deuxième partie du texte porte sur la collecte systématique d'informations ayant permis d'explorer les perceptions des stagiaires eux-mêmes quant à la pertinence et l'efficacité des pédagogies proposées dans le développement de leur savoir-être. La méthode est décrite, suivie des résultats. La dernière section propose une réflexion sur la démarche et ses implications pour la pratique.

1. Mieux former au savoir-être en psychoéducation

1.1 Origine et besoins auxquels répond l'innovation

En 2015, l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal (ÉPÉUM) a entrepris un processus de refonte de ses programmes de baccalauréat et de maîtrise axé sur une approche par compétences. Ce processus s'appuie notamment sur une analyse de la qualité pédagogique de la formation qui a mené à l'identification de besoins auxquels la révision des programmes devrait répondre (Hovington et Dufour, 2016). Trois constats ont orienté spécifiquement l'innovation dont il est question dans le présent texte : 1- la formation n'est pas suffisamment axée sur le développement du savoir-être de l'étudiant; 2- la charge de travail, l'animation et la forme actuelle du stage/laboratoire de deuxième année suscitent du stress et de l'insatisfaction chez les étudiants; et 3- peu de place est accordée aux discussions qui permettent aux étudiants d'échanger à propos du vécu en stage.

Questionnés dans le cadre des travaux ayant mené à l'analyse de la situation à l'ÉPÉUM (Hovington et Dufour, 2016), des étudiants avaient mentionné se sentir démunis quant à leur apprentissage du savoir-être, alléguant « qu'ils ne savent pas comment le développer » (p.18). Ils souhaitaient que la formation comporte davantage de modalités axées sur le développement de soi. De plus, certains membres du corps professoral jugeaient que la formation s'attardait peu au développement personnel et professionnel des étudiants, les stratégies pédagogiques utilisées ne favorisant pas l'application des notions à un contexte appliqué du champ professionnel. Le contexte du stage de deuxième année du baccalauréat laissait place à de telles améliorations et a été retenu pour concevoir, mettre à l'essai et juger du projet d'innovation pédagogique.

Les objectifs de cette innovation, nommée *Mission Vécu Partagé* par les stagiaires eux-mêmes, consistent à : 1) mettre à l'essai des pédagogies axées sur le développement du savoir-être, 2) rendre compte de l'adéquation entre les pédagogies mises en place et le cadre théorique de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisé et authentique (AECA) et 3) documenter les perceptions des étudiants quant à la pertinence et l'efficacité des pédagogies utilisées. Dit autrement, la démarche vise à répondre à la question suivante : comment former des stagiaires en psychoéducation au savoir-être?

En concordance avec le plus récent référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec (OPPQ, 2018), la formation des futurs psychoéducateurs doit cibler les attitudes et les comportements professionnels attendus de leur part, fondés sur l'acquisition du savoir-être utile à l'exercice de la profession. C'est pourquoi les programmes universitaires insistent sur l'importance de développer, chez les étudiants au baccalauréat, des compétences relationnelles telles que l'empathie, la considération, l'ouverture d'esprit et le dynamisme.

On l'a vu, l'analyse de la qualité pédagogique de la formation à l'ÉPÉUM a mis en lumière une problématique liée au développement du savoir-être chez les étudiants. La dimension du savoir-être est difficile à définir et à évaluer, ce qui explique en partie pourquoi de tels objectifs d'ordre affectif de plusieurs programmes de formation sont implicites ou disséminés parmi quelques objectifs de cours ou stage (Grisé et Trottier, 1997; Scallon, 2004) et que peu de stratégies concrètes sont utilisées pour le développer. Or, le savoir-être doit être appris, car il « fait partie de l'apanage du psychoéducateur dans le vivre avec ou le vécu partagé » (Duville et Bergeron, 2015, p. 109) avec une personne vivant des difficultés d'adaptation. Le dispositif pédagogique initial du stage de deuxième année du baccalauréat était surtout axé sur un enseignement magistral des notions liées à l'observation et l'évaluation clinique (Hovington et Dufour, 2016). L'innovation pédagogique *Mission Vécu partagé* a été conçue afin de mettre en place des pédagogies actives visant à favoriser le développement du savoir-être chez les étudiants (Hovington et al. 2020).

En psychoéducation, le savoir-être se manifeste dans l'exercice de six schèmes relationnels (Gendreau 2001) ou attitudes relationnelles (Renou, 2005, 2014) que sont la considération, l'empathie, la disponibilité, la congruence, la confiance et la sécurité. Du point de vue de la planification des apprentissages, ils représentent les savoirs à enseigner (Bizier, 2012). Bien que l'importance du savoir-être dans la formation soit reconnue, les indicateurs de comportements qui en témoignent sont souvent peu explicités (Pratte et al., 2014). Afin de remédier à cette difficulté, la conception du projet d'innovation a identifié les savoir-être et les comportements associés à privilégier dans le cadre du stage de deuxième année. Quatre manifestations de savoir-être ont été ajoutées aux six schèmes relationnels énumérés plus tôt (l'esprit d'équipe, la connaissance de soi, la capacité d'adaptation et la prise en charge personnelle), constituant les cibles de formation du domaine affectif du stage. Des comportements observables (n=56) ont été associés à chacun, représentant les indices et les repères attendus des étudiants (Boudreault, 2004; Lussier et Gosselin, 2015). Ces comportements sont utiles pour préciser les tâches à réaliser et les cibles à évaluer. Le tableau 1 présente un exemple de savoir-être, la sécurité, et ses indicateurs comportementaux tels qu'ils figurent dans le cahier du stagiaire.

Tableau 1. Le savoir-être de la sécurité et ses indicateurs

Sécurité : Connaissance de ses propres vulnérabilités et capacité à affronter les situations de dangers physiques et psychologiques avec assurance.	4	3	2	1	0	NSP
L'étudiant démontre de la fermeté et de l'autocontrôle lorsque la situation l'exige						
L'étudiant manifeste de l'assurance dans la prise en charge des situations d'intervention						
L'étudiant garantit sa propre sécurité physique et psychologique en stage						
L'étudiant reconnaît les signaux qui pourraient compromettre la sécurité physique ou psychologique d'une personne						
L'étudiant intervient dans des situations où la sécurité physique ou psychologique de la personne est compromise afin de rétablir un équilibre						
(0=non maîtrisé; 1=partiellement maîtrisé; 2= maîtrisé; 3= très bien maîtrisé; 4= excellente maîtrise; NSP= ne s'applique pas)						

1.2 Une innovation inspirée d'un modèle théorique

L'innovation pédagogique prend appui sur le modèle théorique de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisé et authentique (AECA) (Bédard et al., 2000; Frenay et Bédard, 2004). L'AECA favorise l'intégration des connaissances et le développement des compétences, l'activation et le transfert des connaissances et une perception positive de la tâche et de soi-même comme apprenant (Dezutter et Manseau, 2006). Le modèle se fonde sur deux principes : l'authenticité du contexte et le compagnonnage cognitif. L'authenticité du contexte suppose de prendre en compte « les caractéristiques du contexte personnel des étudiants et celles du contexte professionnel auquel ils se préparent » (Dezutter et Manseau, 2006, p. 127). Le compagnonnage cognitif implique « un apprentissage vécu en collectivité qui encourage les étudiants à profiter des ressources du groupe et de l'accompagnement d'un enseignant expert » (Dezutter et Manseau, 2006, p. 127). Chaque principe se décline en sept conditions à mettre en œuvre dans les situations de formation (voir le tableau 2). Bref, ce modèle présente un ensemble de principes et de conditions pédagogiques qui guident la planification et la réalisation des activités d'enseignement, tout en tenant compte des contextes professionnels où seront transférées les compétences (Frenay et Bédard 2004).

Tableau 2. Principes et conditions de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisé et authentique

Principe 1 : Authenticité du contexte
1. Respecter le contexte de transfert des apprentissages 2. Soutenir le développement de compétences dans les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage 3. Proposer des situations d'apprentissage complètes et complexes 4. Faire référence à plusieurs contenus disciplinaires et favoriser leur articulation 5. Confronter les étudiants à des situations-problèmes de niveau de complexité variable 6. Présenter aux étudiants des situations-problèmes diversifiées 7. Proposer aux étudiants des solutions/conclusions/interprétations multiples pour une même situation
Principe 2 : Le compagnonnage cognitif
1. Articuler les connaissances 2. Penser de manière réflexive 3. Préparer le transfert des apprentissages 4. Observer et guider l'étudiant 5. Fournir du soutien à l'étudiant 6. Modéliser cognitivement la tâche 7. Accompagner l'exercice autonome

1.3 Un nouveau dispositif de stage favorable au développement du savoir-être

Les remises en question à partir d'une interrogation sur les attitudes propres à la relation d'aide sont inhérentes au processus de formation en psychoéducation (Renou, 2014) et elles sont possibles grâce à des activités qui révèlent les attitudes qui seront sollicitées en milieu de pratique. De ce fait, l'action est au cœur de la compréhension et de la construction de sens du savoir-être et il s'apprend par l'exemple, dans un contexte qui lui donne du sens (Boudreault, 2004). Plus spécifiquement, des méthodes actives centrées sur l'étudiant (Simonds et al. 2017), telles que les discussions, l'analyse de cas et la pédagogie par projets s'avèrent prometteuses pour le développement du savoir-être (Pasha, 2016; Raby, 2016; Wurdinger, 2016). Par leur caractère complexe, ces pédagogies ont l'avantage de s'inscrire dans une approche expérientielle tout en engageant simultanément plusieurs processus de formation et de transformation du savoir-être (Grisé et Trottier, 1997; Svinicki et McKeachie, 2014). Ce modèle d'apprentissage, basé sur l'expérience concrète comme source d'apprentissage et de développement (Kolb, 1984), préconise la participation à des activités se situant dans des contextes les plus rapprochés possibles des habiletés à développer et des attitudes à former (Legendre, 2005). Le tableau 3 présente une vue d'ensemble du nouveau dispositif pédagogique pour la formation en stage de deuxième année du baccalauréat.

Tableau 3. Description du nouveau dispositif pédagogique du stage

Objectif : Développer des compétences professionnelles en situation réelle d'intervention auprès d'une clientèle en difficulté d'adaptation et en contexte de supervision clinique	
Pédagogies actives	Modalités d'encadrement et d'évaluation des stagiaires
Analyses de cas	Travaux
Discussions	Journaux de bord
Projets	Cas : TOCA ou PIDA
	Bilan de stage
	Auto-évaluation de la participation en supervision
	Grille d'évaluation formative (mi-parcours)
	Grille d'évaluation sommative par comportements observables (fin de parcours)
Durée et répartition du temps de formation : 254 heures (198 heures en milieu de pratique à raison de 11 heures/semaine, 54 heures de supervision collective à raison de 3h/semaine et 2 heures de supervision individuelle) / 18 semaines en deuxième année de baccalauréat	

1.3.1 Les pédagogies actives

Les supervisions collectives en petit groupe de 10 à 12 étudiants constituent des moments clés pour mobiliser les pédagogies choisies, puisqu'elles favorisent une interaction complexe et une réflexion riche en questionnements. Ainsi, la première heure et demie de la supervision est centrée sur l'analyse de cas inspirées de la technique d'observation des comportements adaptatifs (TOCA) et du processus d'identification du défi adaptatif (PIDA) (Paquette et Atlan, 2012). Elle vise, entre autres finalités, à amener les étudiants à interpréter des cas issus de leur pratique en stage en mobilisant les compétences professionnelles attendues (Ménard, 2014). La superviseure propose aussi certains cas par le biais de vignettes cliniques ou de vidéos. La deuxième partie de la supervision est réservée à des discussions sur le vécu en stage ou à des jeux visant la connaissance de soi et le développement d'un sentiment d'appartenance au groupe (Myers Kiser, 2012). Ainsi, plusieurs activités comme « ma place dans l'équipe » visent à créer un climat bienveillant afin de favoriser le sentiment de confiance des étudiants.

Le groupe d'étudiants doit aussi planifier et animer une activité psychoéducative auprès d'une clientèle vulnérable en milieu d'intervention (pédagogie par projets). Ainsi, dès le début des supervisions, les stagiaires identifient par une séance de remue-méninges une activité psychoéducative dans lequel le groupe s'investira. Les stagiaires et la superviseure planifient cette activité durant quelques rencontres de supervision, puis ils l'animent conjointement auprès de personnes en difficulté d'adaptation. De surcroît, les étudiants doivent réaliser et animer individuellement une autre activité psychoéducative dans leur milieu de stage.

1.3.2 Les modalités d'encadrement et d'évaluation des stagiaires

Des modalités d'encadrement et d'évaluation visent le développement de compétences professionnelles et relationnelles des étudiants. Elles permettent aux stagiaires de 1- décrire, examiner et questionner leurs expériences, 2- relier les savoir-être et les savoir-faire, 3- se porter garant de la construction de leur savoir et enfin 4- s'approprier des savoirs expérimentiels, affectifs, cognitifs et socio-affectifs (De Cock, 2007). Voici des précisions sur quelques unes des modalités qui s'ajoutent ou sont modifiées dans le nouveau dispositif de stage.

Au regard des travaux, les stagiaires doivent d'abord rédiger un journal de bord à trois reprises à la session d'automne et à trois reprises à la session d'hiver. Ils peuvent s'inspirer de thèmes ou de questions suggérés dans le cahier du stagiaire. Ils remettent le journal à leur superviseure au moment jugé opportun. À la fin de la session d'hiver, ils réalisent un bilan de stage et une autoévaluation de leur participation en supervision.

Une rencontre de supervision individuelle d'une heure entre le stagiaire et sa superviseure a aussi lieu avant la rencontre d'évaluation formative tripartite (stagiaire, accompagnateur de milieu et superviseure). D'une durée d'une heure, cette dernière se tient à la mi-décembre dans le milieu de pratique. Appuyée sur une grille d'évaluation qui permet à l'accompagnateur d'identifier les forces et les défis du stagiaire, elle vise à réguler le cheminement de l'étudiant. En ce sens, l'évaluation formative a comme objectif de favoriser l'autonomie et la prise en charge des apprentissages par l'étudiant afin qu'il puisse se réorienter au besoin.

Enfin, une rencontre d'évaluation sommative a elle aussi lieu dans le milieu de pratique à la fin du stage. La première heure est consacrée à une mise en commun de l'évaluation entre la superviseure et l'accompagnateur de stage. Par la suite, le stagiaire se joint à ses formateurs afin de discuter de l'atteinte ou non des objectifs du stage. La grille d'évaluation sommative propose des indicateurs reliés aux dix attitudes professionnelles (savoir-être) et aux huit opérations professionnelles (savoir-faire) devant être développées en stage. Elle permet de comparer la « performance » de l'étudiant à des comportements prédéfinis attendus. Les indicateurs, des repères tangibles, permettent de préciser les attentes quant aux manifestations de savoir-être.

2. Évaluation de la mise à l'essai

2.1 Objet, but et objectifs et de l'évaluation

Le nouveau dispositif de stage a été implanté pour la première fois durant l'année scolaire 2017-2018 auprès d'un groupe de 12 étudiants de deuxième année de baccalauréat (sur une cohorte de 113 étudiants), tous en stage dans un centre de réadaptation montréalais qui avait accepté de mettre à l'essai le nouveau dispositif de stage. Cette implantation a fait l'objet d'une évaluation dans le but de documenter les perceptions des étudiants quant à la pertinence et l'efficacité du nouveau dispositif de stage à soutenir le développement de leur savoir-être, plus précisément les pédagogies retenues (objectif d'évaluation 1), et les modalités

d'encadrement et d'évaluation des stagiaires (objectif 2). Elle permet également de rendre compte de l'adéquation entre les pédagogies du projet et les conditions de l'AECA afin d'optimiser la formation en stage (objectif 3).

L'évaluation s'inscrit dans la tradition du *Scholarship of Teaching and Learning*, une démarche de questionnement systématique sur les apprentissages des étudiants en vue d'améliorer la pratique enseignante en communiquant sur cette recherche ou ce questionnement (Rege Collet et al., 2011). Dans le présent projet, l'évaluation permet à la conceptrice de l'innovation et superviseure des stagiaires de s'interroger sur le bien-fondé, sur les forces et sur les limites des modalités pédagogiques à préconiser pour développer le savoir-être chez les étudiants.

2.2 Méthode

Les 12 stagiaires (9 femmes et 3 hommes, âgés entre 20 et 30 ans) ont participé volontairement à l'innovation et à son évaluation. Trois sources d'information ont permis de faire le point sur la démarche à la fin du stage, au printemps 2017.

Groupe de discussion

Les douze stagiaires ont d'abord participé à un groupe de discussion, d'une durée de deux heures, animé par une professionnelle de recherche sans lien avec le projet d'innovation. Elle était assistée d'un étudiant gradué de maîtrise de l'ÉPÉUM, qui a pris des notes et clarifié des interventions au besoin. Ce groupe de discussion, conçu et animé en conformité avec les principes propres à cette modalité de collecte d'informations (Baribeau, 2009; Geoffrion, 2016; Krueger, 1994), visait à recueillir l'opinion des stagiaires quant aux modalités pédagogiques privilégiées dans le cadre du projet d'innovation. Trois aspects du projet ont été discutés : 1) la pertinence et l'efficacité des pédagogies, 2) le développement du savoir-être (importance, aspects du stage contributifs) et 3) la pertinence et l'efficacité des modalités d'encadrement et d'évaluation du stage. Les propos ont été transcrits et dénominalisés, puis transmis à la conceptrice et superviseure du projet une fois les notes finales remises aux étudiants.

Questionnaire en ligne

À la fin de chaque année scolaire, dans une perspective d'amélioration continue de la formation, les responsables de stages de l'ÉPÉUM soumettent en ligne à tous les étudiants de deuxième année un questionnaire de satisfaction de 19 questions à niveaux d'accord (échelle de Likert à quatre points, de « tout à fait d'accord » à « tout à fait en désaccord ») reposées pour 8 dimensions du stage comme les travaux ou le milieu de stage ainsi que trois questions ouvertes portant sur l'expérience en stage et en supervision. Des 113 étudiants de la cohorte, 68 ont répondu au questionnaire à la fin de l'année scolaire visée, dont 6 étudiants du présent projet.

Dans le cadre de l'évaluation de ce projet, seules cinq des huit dimensions ont été retenues : l'appréciation de la supervision (par ex. : les activités de la

supervision m'ont permis de développer mes compétences pour intervenir auprès de la clientèle, incluant l'établissement de relations de confiance auprès de personnes vulnérables), des travaux (par ex. : la somme de travail exigée en dehors de la présence en stage est adéquate), de l'évaluation formative (par ex. : les rencontres individuelles vécues avec mon superviseur ont contribué significativement à mon cheminement), des critères de l'évaluation sommative (par ex. : l'évaluation sommative des apprentissages est objective) et, globalement, de l'expérience de stage (par ex. : de quoi suis-je le plus satisfait?).

Productions étudiantes

Le matériel produit par les étudiants (auto-évaluations, grilles d'évaluation formative et bilans de stage) constitue la troisième source d'informations. Les informations disponibles dans le matériel écrit et contributives aux trois thèmes explorés lors du groupe de discussion ont été analysées. Le tableau 4 présente des exemples de contenu extrait des productions étudiantes sur le thème du développement du savoir-être en stage.

Tableau 4. Exemples de contenu extrait de productions étudiantes illustrant le développement de leur savoir-être en stage

Productions	Questions posées	Extraits de réponses analysées
Grilles d'évaluations formatives	Qualité des interventions : attitudes adaptées à la situation et clientèle de mon milieu.	« Dans les rencontres en individuel, j'ai fait preuve de disponibilité pour bien cerner les propos de mon interlocutrice. » « Je crois être quelqu'un d'authentique qui est capable de rester soi-même et de foncer malgré mes incertitudes. »
Bilan de stage	Quelles sont les activités qui ont contribué au développement de ton savoir-être en stage?	« Il y avait de la place en supervision quand même pour parler. J'ai fait part de mes perceptions pour avoir un autre avis face à une situation. J'ai travaillé la confiance en mes propos, puis au contenu qu'on a à partager au reste du groupe. Ça te permet de travailler ta considération aussi. »

Analyses

Les réponses aux questions pour chaque dimension étudiées ont été soumises à des analyses descriptives (moyennes et écart-type) par groupe (présent projet ou stage régulier). En ce qui a trait aux données qualitatives (groupe de discussion, productions étudiantes), une analyse thématique a été privilégiée afin de procéder au repérage et à l'examen des thèmes abordés dans l'ensemble du corpus (Paillé et Muchielli, 2016). Une démarche systématique a permis d'identifier et de noter les contenus selon les thèmes étudiés au fur et à mesure de la lecture du corpus. Par la suite, un relevé de thèmes ventilé par colonnes avec extraits de verbatim a été réalisé et validé par les coauteurs de l'article. Pour répondre

aux objectifs d'évaluation 1 et 2, les thèmes ont été listés directement sous des rubriques étudiées : les modalités pédagogiques utilisées, le développement du savoir-être, et les activités d'encadrement ou d'évaluation. Une quatrième rubrique liée à la satisfaction générale du projet a aussi été considérée lors de l'analyse. Pour répondre à l'objectif 3, les principes et conditions du modèle AECA constituaient les rubriques guidant l'analyse.

2.3. Résultats

Les perceptions des étudiants quant à la pertinence et l'efficacité 1) des pédagogies actives et 2) des modalités d'encadrement et d'évaluation des stagiaires au regard du développement de leur savoir-être seront maintenant présentées.

2.3.1 Liens entre le modèle théorique et les pédagogies utilisées

Les propos des étudiants permettent d'abord d'illustrer comment les principes et conditions de l'AECA s'actualisent dans les pédagogies mises en place lors des supervisions (soit les discussions, l'analyse de cas et la pédagogie de projets), contribuant ainsi au développement du savoir-être. Le tableau 5 illustre à l'aide de citations extraites de productions étudiantes les liens entre les pédagogies retenues, le modèle de l'AECA (principes et conditions) et le développement de savoir-être.

Tableau 5. Illustrations des liens entre les principes et conditions du modèle de l'AECA, les pédagogies utilisées et les savoirs-être développés

Principe 1 : Authenticité du contexte	
Respecter le contexte de transfert des apprentissages : L'analyse de cas permet aux étudiants de réfléchir à des situations issues du contexte professionnel et appréhender des contextes où des savoir-être pourraient être investis.	« Je pouvais me prendre les pieds dans des interventions qui n'étaient pas assez basées sur la connaissance de l'évènement ni même du jeune. D'ailleurs, les cas m'ont aidée à approfondir mon analyse de cette intervention où j'ai manqué de confiance et où j'étais intervenue maladroitement. » (confiance, capacité d'adaptation, prise en charge personnelle)
Soutenir le développement de compétences dans les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage : En réalisant un projet, l'étudiant apprend par l'action, il consolide ses acquis en développant son savoir-être.	« Avant mon stage, je n'avais aucune expérience en animation et je ne savais pas à quoi m'attendre. Je dois admettre que j'ai été agréablement surprise par ma capacité à animer, ainsi que par l'intérêt que j'y ai porté. J'ai fixé des objectifs réalistes et adaptés à ses capacités, et mon activité à contribuer à répondre à ses besoins. De plus, je suis fière de moi parce qu'il m'arrive souvent de manquer d'assurance et de confiance en moi, mais lors de l'animation de mon activité, j'étais confiante et j'assumais bien mon rôle d'animatrice. Je me sentais à ma place et je crois que la jeune le ressentait. » (confiance, disponibilité)

Proposer des situations d'apprentissage complètes et complexes : L'analyse de cas privilégie l'usage de cas issus de la pratique qui traitent de valeurs, d'incidents critiques qui peuvent faire émerger des croyances. Ces croyances sont au cœur du développement du savoir-être.

« Je pense que d'avoir été jumelée avec une clientèle avec laquelle je n'étais pas particulièrement familière m'a permis d'approcher l'intervention avec la distance nécessaire pour être en intervention, sans être atteinte personnellement au point d'être vraiment ébranlée. » (empathie)

Les manières de faire du milieu de stage n'allaient pas toujours dans le sens de mes valeurs, et j'ai été confrontée à toutes sortes de situations qui m'ont fait vivre des déséquilibres. » (congruence)

Faire référence à plusieurs contenus disciplinaires et favoriser leur articulation :

La réalisation d'une activité psychoéducatrice (pédagogie de projets) permet d'exploiter des contenus liés à l'observation et l'évaluation psychoéducatives et d'identifier le savoir-être dans l'intervention.

« La planification de mon activité psychoéducatrice m'a m'amenée à être assez alerte aux besoins de mon groupe de sujets. » (considération)

« J'ai découvert que cette activité avait été ma grande réussite lorsque j'ai entendu l'un des deux garçons qui avait fait la période de relaxation dire à l'autre : « Yo, j'ai l'impression que toute ma rage est partie. » (considération)

Confronter les étudiants à des situations-problèmes de niveau de complexité variable :

La réalisation d'un projet vise souvent à répondre à un besoin réel du milieu d'intervention. Le projet est signifiant et comporte son lot d'incertitudes. En apprenant à composer avec de telles situations, l'étudiant augmente sa confiance en ses habiletés professionnelles.

« Ma plus belle réussite en stage est sûrement la deuxième période de mon activité psychoéducatrice. Alors que la première s'était très mal déroulée, je suis arrivée à la deuxième activité beaucoup moins anxieuse qu'à la première. J'ai mis en place des moyens pour susciter une meilleure participation des garçons. » (sécurité)

« La fermeté et mon rôle d'autorité ont été mes plus gros défis. Je crois que cela allait de mieux en mieux vers la fin. » (sécurité, confiance)

Présenter aux étudiants des situations-problèmes diversifiées :

Les discussions sur le vécu en stage permettent d'aborder des situations concrètes pour exercer la capacité à analyser les situations malgré la complexité et à rechercher les solutions qui répondent le plus aux problèmes à résoudre.

« Cette expérience m'a permis d'apprendre à quel point il est important pour moi d'être aimée de la clientèle et que j'ai besoin du lien de confiance pour être en mesure d'intervenir sur une personne. J'ai pris conscience de la difficulté que je peux éprouver à approcher la clientèle au départ et de ma timidité qui découlent probablement d'un manque de confiance et de sécurité. Par contre, j'ai également pris conscience que cette timidité s'efface au fur et à mesure que je me sens à l'aise dans le milieu. La confiance et la sécurité sont définitivement des aspects de mon savoir-être à améliorer. » (sécurité, confiance, connaissance de soi)

Proposer aux étudiants des solutions/conclusions/interprétations multiples pour une même situation : Lors de l'analyse de cas, deux étudiants peuvent arriver à des solutions différentes, toutes deux applicables et susceptibles d'être efficaces.

« Mon manque de confiance m'amène à avoir beaucoup d'hésitations et à m'empêcher de faire des choses dont je suis capable. Je dois surmonter ce manque de confiance et davantage foncer. De plus, je dois continuer d'apprendre à déterminer les bonnes cibles d'intervention et les objectifs qui y sont associés » (confiance)

« Je posais beaucoup de questions pour approfondir mes connaissances et pour savoir si j'intervenais adéquatement. » (confiance, prise en charge personnelle)

Principe 2 : Le compagnonnage cognitif

Articuler les connaissances : Les efforts déployés pour que les étudiants développent des attitudes doivent être significatifs, les discussions contribuent à l'articulation de connaissances et l'identification des attitudes manifestées en contexte d'intervention.

« Je dois aussi essayer de prendre plus d'initiatives dans mon stage futur.

Je trouve que c'est pertinent de jumeler vécu en stage, journal à l'écrit puis discussions en groupe. Parce que les trois s'entremêlent, s'influencent et se nourrissent l'un l'autre. » (prise en charge personnelle)

Penser de manière réflexive : L'analyse de cas est une occasion de susciter des discussions sur des croyances ou des émotions éprouvées face à une personne en difficulté. Les questions et les rétroactions du superviseur et des pairs permettent de développer la capacité réflexive.

« J'ai également eu la confirmation que j'avais la capacité d'accepter l'autre malgré son vécu. Ce que je veux dire c'est que certains ont emmené une confrontation entre mes valeurs personnelles et mes valeurs professionnelles (ex. un jeune qui a agressé ses trois petites sœurs), mais que cela ne m'a pas empêchée d'être disponible pour eux. » (empathie, considération)

Préparer le transfert des apprentissages : La pédagogie par projets permet aux étudiants de généraliser ou de discriminer des connaissances en contexte réel d'intervention et de vécu partagé avec la personne ou le groupe de personnes

« J'avais beaucoup de doutes sur mes compétences, avant mon stage. Je me disais que je réussissais bien dans mes cours, mais est-ce que j'allais être capable de le mettre en pratique. Les activités réalisées en stage m'ont démontré qu'effectivement, j'avais les capacités de le faire. Que même si parfois je doute de moi, il faut que je continue malgré les incertitudes. » (confiance, connaissance de soi)

« Pour réaliser mon activité, j'ai tenu compte de l'ensemble des composantes de la structure d'ensemble, tel le ferait une psychoéducatrice. C'était d'ailleurs la première fois que j'utilisais la structure d'ensemble dans un contexte autre que dans celui d'un cours, ce qui m'a donné la chance de concilier mes connaissances à la pratique. De fait, c'était l'occasion parfaite d'appliquer ce que j'avais appris en classe à une vraie situation. » (adaptation personnelle)

Observer et guider l'étudiant :

La pédagogie de projets permet au superviseur d'adopter un rôle de médiateur afin de favoriser la réflexion et les relations interpersonnelles avec les étudiants. Son rôle est d'observer et d'aider les étudiants à prendre conscience de leurs forces et leurs défis.

« Je crois que ma plus belle réussite est en lien avec l'animation d'une activité. Je n'ai jamais animé auparavant et cela m'a permis de m'exposer de sorte que tout le monde puisse observer ma vulnérabilité ou mes erreurs. Pour moi, animer représentait vivre un grand déséquilibre et une zone d'inconfort. » (sécurité, confiance)

Fournir du soutien à l'étudiant :

La pédagogie par projets laisse une part de liberté aux étudiants dans les choix et les décisions. Les discussions permettent d'offrir une rétroaction et un soutien aux stagiaires.

« Je trouve que la plus grande réussite de mon stage a été de faire preuve de flexibilité, et de savoir m'adapter aux différentes situations, en fonction des besoins de jeunes. Cela est venu confirmer mon ouverture au changement, ma capacité d'écoute des besoins des jeunes et ma capacité d'adaptation face aux situations imprévues. » (capacité d'adaptation)

Modéliser cognitivement

la tâche : La verbalisation de stratégies cognitives et métacognitives de la part du superviseur aide l'étudiant à prendre conscience des fonctionnements qui lui sont propres. Les discussions sur le vécu en stage sont des occasions de faire preuve de respect pour ce que disent les étudiants et le superviseur fait office d'agent de socialisation étant responsable de s'assurer que les étudiants progressent dans le développement des attitudes.

« Dans mon contact avec les autres intervenants et mes pairs, j'ai appris à dire plus souvent ce que je pensais. Ce que je pensais méritait d'être entendu et cela pouvait même parfois en aider d'autres. » (esprit d'équipe)

Accompagner l'exercice

autonome : Les trois pédagogies favorisent l'initiative et la prise en charge de sa propre démarche de travail, de son autonomie de pensée et d'action attendues du milieu de travail.

« Mon sentiment de sécurité a grandi de semaine en semaine pendant le stage, et à la fin, je m'y sentais très confortable. De l'autre côté, mes sphères les plus à travailler sont ma confiance en moi face à l'équipe de travail, soit l'affirmation de soi et la confiance en mon jugement clinique. » (sécurité)

2.3.2 Pertinence et efficacité des pédagogies actives

Selon les étudiants, les pédagogies mises en place leur ont permis de prendre conscience et de mettre en valeur les compétences liées au savoir-être qu'ils déploient dans la pratique. D'abord, au sujet de la pédagogie par discussions, les étudiants disent qu'elle leur a permis de s'ouvrir aux autres et de se sentir moins seuls face à cette première expérience de stage. Les discussions permettaient de confronter des valeurs et de se remettre en question. Une étudiante a apprécié approfondir des contenus entamés dans le journal de bord et ce, dans un espace qu'elle considérait sécuritaire : « *je pouvais partager, avoir des rétroactions, je me sentais moins seule dans mon expérience* ».

Les échanges avec les autres étudiants du groupe leur ont permis d'améliorer leur confiance à partager leur opinion ou à affirmer des propos divergents, comme le souligne le commentaire suivant :

D'entendre l'expérience de quelqu'un d'autre dans une situation qu'on a pas forcément vécue, ça aide à se projeter, et de savoir comment la personne elle réagit, ça aide à se positionner, pouvoir dire des choses qui sont en accord ou en désaccord avec les interventions ou avec le savoir-être manifesté dans les interventions de nos collègues (groupe de discussion).

Pour les étudiants, ces échanges simulaient des discussions dans le milieu de pratique et leur permettant de prendre leur place dans une équipe. D'ailleurs, un étudiant mentionne qu'il a appris à faire face à certains défis vécus en stage grâce aux commentaires de ses pairs.

Les étudiants disent que les jeux de connaissance de soi ont contribué à leur sentiment de confiance et de cohésion au sein du groupe et ont permis d'améliorer leur sentiment d'aisance à partager certains aspects de leur vécu en stage :

J'ai trouvé que c'était crucial d'avoir ces jeux dans notre dynamique de groupe. En septembre je n'aurais peut-être pas pris l'aisance que j'ai maintenant de parler devant le groupe (groupe de discussion).

Au début ça permet de créer un petit peu plus de cohésion dans le groupe, de se connaître. Après ça, ça permet de renforcer un peu plus la cohésion, je trouve ça pertinent, j'ai vraiment aimé ça (groupe de discussion).

En revanche, d'autres étudiants ont jugé qu'il y avait peut-être eu trop de ces jeux et ils ont proposé qu'ils soient réservés au début de la session, lorsque les étudiants apprennent à se connaître et qu'ils développent un sentiment d'appartenance au groupe.

La deuxième pédagogie, l'analyse de cas, reposait sur l'analyse de faits d'observation à l'aide des questions du PIDA et du TOCA. Les étudiants rapportent avoir surtout apprécié d'analyser la qualité et la pertinence de leurs interventions

à l'aide de faits d'observation. L'analyse des cas était axée sur les schèmes relationnels manifestés par les étudiants lors de situations d'intervention. Or, en deuxième portion du stage, des étudiants auraient apprécié que plus de temps soit accordé au développement et à l'analyse du savoir-faire en intervention. Selon un étudiant, le groupe aurait pu être moins complaisants dans ses commentaires et plus de place aurait dû être accordée à des commentaires constructifs qui auraient permis d'améliorer les schèmes mis de l'avant dans l'intervention :

Quand j'ai fait mon TOCA j'ai réalisé pourquoi ça s'est mal passé, mais là j'avais deux schèmes en contradiction, et c'est pour ça que ça allait mal... alors y'aurait eu des moments où on aurait pu creuser un petit peu plus pis pousser un peu plus la discussion (groupe de discussion).

Enfin, la pédagogie par projets a permis au groupe d'étudiants de choisir, de planifier et d'animer un projet conjoint d'activité psychoéducative qui répondrait aux besoins des enfants du centre de réadaptation où ils réalisaient leur stage : une activité de création de desserts dont l'objectif était de faire vivre une expérience positive aux enfants et de relever leurs forces manifestées lors de l'activité. L'activité, d'une durée d'une heure et demie, a rejoint neuf enfants. Selon les étudiants, la planification et l'animation en groupe de cette activité a favorisé leur capacité à s'adapter à la réalité d'une autre clientèle et d'un autre milieu tout en leur permettant de prendre conscience de leurs caractéristiques comme psychoéducateur en devenir (capacité d'adaptation et connaissance de soi). D'autres ont apprécié se retrouver dans un contexte d'intervention en compagnie de leur superviseure qui pouvait leur offrir une rétroaction en contexte direct d'intervention. Une étudiante évoque que l'appui de la superviseure lors de l'animation a contribué à diminuer son stress : *« je n'avais pas beaucoup d'expérience d'animation, ça a renforcé mon sentiment de confiance, de spontanéité, je ne me sentais pas nécessairement évaluée »*. Des étudiants ont aussi recommandé que ce type d'activité se vive dans la première partie du stage afin de développer la capacité de collaboration et d'entraide (esprit d'équipe) et de contribuer au sentiment d'appartenance des stagiaires, comme le remarque une étudiante lors du groupe de discussion : *« je vais m'en rappeler comme un des meilleurs moments du stage. C'était vraiment le fun, je suis sortie de là et je me disais : « c'était vraiment un beau moment »*.

Les étudiants avaient aussi à réaliser individuellement une activité psychoéducative selon la structure d'ensemble dans leur milieu de stage respectif. Pour certains, c'était une occasion de mettre en pratique les apprentissages réalisés en contexte de classe dans un milieu réel d'intervention. Cependant, des étudiants ont vécu de l'insécurité face à cette modalité, jugeant qu'elle représentait une charge de travail considérable pour laquelle ils n'étaient suffisamment outillés. Ceci s'explique, entre autres éléments, par le fait que ces notions ne leur avaient pas été enseignées au préalable dans leurs cours. Ainsi, ils recommandent d'allouer plus de temps en supervision à la planification de leurs activités respectives, améliorant ainsi des savoir-être tels que la confiance et la sécurité. Une autre étudiante suggère de prévoir une supervision individuelle à la planification de l'activité psychoéducative afin de bénéficier d'une rétroaction constructive de la superviseure. En effet, en raison de considérations éthiques, la superviseure ne pouvait être présente pour observer, guider ou fournir du soutien aux stagiaires lors

de l'animation de cette activité. De ce fait, ces conditions liées au compagnonnage cognitif du modèle AECA n'ont pu être exploitées qu'en milieu universitaire dans le cadre des supervisions.

2.3.3 Pertinence et efficacité des modalités d'encadrement et d'évaluation des stagiaires

Les résultats du questionnaire en ligne permettent de comparer l'appréciation des stagiaires du présent projet à celle du groupe régulier quant aux modalités d'encadrement et d'évaluation. La figure 1 permet l'inspection visuelle la satisfaction moyenne de chaque groupe à diverses dimensions évaluées dans le questionnaire en ligne.

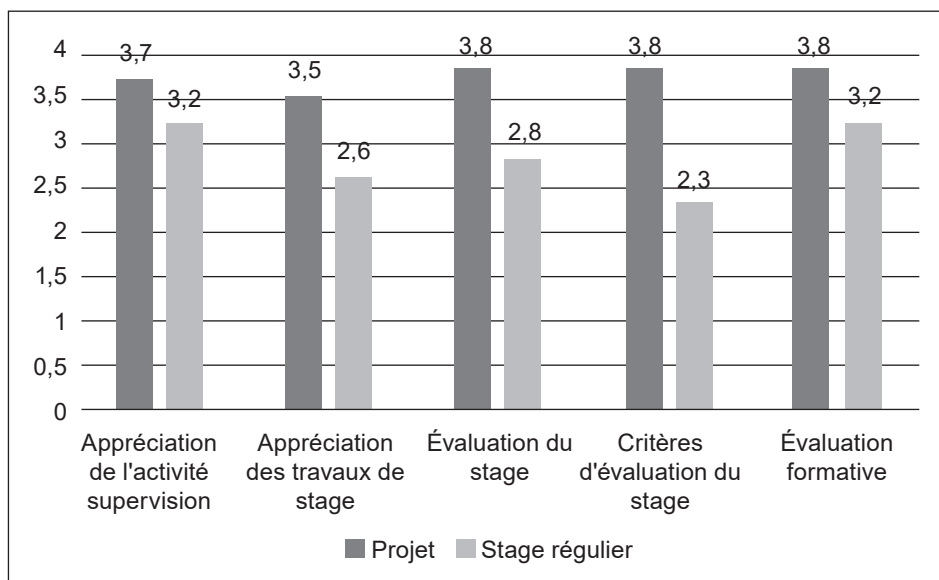


Figure 1. Appréciation des modalités d'encadrement et d'évaluation de leur stage par les étudiants ayant participé à l'innovation comparative-ment aux autres étudiants

Ainsi, leur appréciation moyenne des supervisions collectives hebdomadaires (« activité supervision ») est de 3,7 (é.-t.= 0,4) sur une échelle de 4, contre 3,2 (é.-t.=0,6) pour les autres étudiants. Les résultats du groupe de discussion completent et enrichissent ces résultats. Ainsi, à l'instar des participants à cet échange, qui ont senti que la superviseure leur faisait confiance et qu'elle s'intéressait à leur bien-être en supervision, une étudiante explique ainsi sa satisfaction quant aux supervisions collectives :

Je pense aussi que ça nous a fait vivre quelque chose qu'on aimerait vivre dans le milieu ou qu'on aimerait faire vivre aux gens. C'est-à-dire d'avoir

un groupe de soutien et un endroit où ce que le monde peut discuter et dire ce qu'ils vivent, de vivre des activités différentes, positives, qui augmentent notre estime.

En plus des supervisions collectives, les étudiants ont bénéficié d'une supervision individuelle préalable à l'évaluation formative tripartite étudiant-accompagnateur-superviseure ayant lieu à la mi-parcours de leur stage (« évaluation formative »). Ces rencontres, qui visaient à offrir des rétroactions constructives aux stagiaires quant aux compétences liées au savoir-être manifestées (connaissance de soi) en supervision, ont été appréciées (« évaluation formative » moy=3,8; é.-t.=0,4 contre moy=3,2; é.-t.=0,8) : « *Un moment où on peut concrètement nommer nos forces, nos défis et verbaliser comment nous on se sent, je trouve que c'est fondamental dans notre processus* ».

L'évaluation formative de mi-parcours est considérée essentielle, car elle permet aux étudiants d'apporter des changements à son action (adaptation personnelle), à remettre en question ses attitudes (prise en charge personnelle) et de cibler des objectifs pour la suite de l'expérience en stage :

Ça nous a permis de formuler des objectifs pour notre deuxième moitié de stage. Le fait de s'arrêter pis de constater les acquis, de se relancer pour la deuxième moitié et de considérer ce qu'on a vraiment concrètement à améliorer, ça m'a donné vraiment une direction plus claire pour ma deuxième moitié de stage (groupe de discussion).

Par ailleurs, dans le cadre du projet d'innovation, la charge de travail a été modifiée : les remises des travaux offraient plus de flexibilité et les examens ont été retirés, laissant ainsi plus de place à l'expérience vécue en milieu de pratique. Ces changements ont été appréciés des étudiants (« activité travaux de stages » moy=3,5; é.-t.= 0,6 contre moy=2,6; é.-t.= 0,7) et certains ont dit s'être sentis considérés par ces mesures, comme l'indique ce commentaire d'une étudiante : « j'ai apprécié la flexibilité dont elle [superviseure] a fait preuve pour les dates de remise des travaux, ce qui nous a permis de gérer de façon individuelle notre charge de travail ». Bien que pour la plupart des étudiants, cette flexibilité ait permis une prise en charge personnelle, une étudiante aurait souhaité un encadrement plus structuré afin de contribuer à son sentiment de confiance.

Enfin, au terme du stage, le volet pratique a été évalué par la superviseure en collaboration avec l'accompagnateur de stage à l'aide de la grille d'évaluation qui, on le rappelle, présentait le savoir-être et le savoir-faire en comportements observables. Ces « critères d'évaluation du stage », des indicateurs de comportements, ont amélioré la compréhension des comportements attendus en stage par les étudiants ou les accompagnateurs, contribuant ainsi à leur satisfaction à cet égard (moy=3,8; é.-t.=0,4 c. moy= 2,3; é.-t.= 0,9). Cependant, certains comportements attendus ont été jugés trop exigeants par les étudiants pour un premier stage.

Enfin, leur appréciation moyenne du stage en milieu de pratique (« évaluation du stage ») est de 3,8 (é.-t.= 0,4), contre 2,8 (é.-t.=0,7) pour les autres étudiants. Pour les étudiants rencontrés, leur savoir-être devrait être au cœur de la formation

en psychoéducation et le nouveau dispositif de stage permet le développement de leurs compétences professionnelles, comme l'illustrent les commentaires suivants recueillis lors du groupe de discussion :

Selon moi, la base de la relation, c'est le savoir-être. Tu auras beau avoir ton savoir-faire, mais si tu as ton savoir-être et que tu crées une relation avec le sujet, après ça tout est possible. Alors, j'ai trouvé ça important que le premier stage soit axé sur ça.

Moi je me suis sentie super privilégiée de pouvoir faire partie de ce projet pilote-là. Parce que c'est plus collé à la réalité, ça nous permet d'être et de se développer et de commencer à mettre en place des choses qu'on a vues de façon plus théorique (groupe de discussion).

3. Réflexion sur la démarche et ses implications pour la pratique

Ce projet, réalisé selon le modèle des trois temps forts d'une innovation pédagogique (Bédard, à paraître; Bédard et Béchar, 2009), visait à mettre à l'essai des pédagogies axées sur le développement du savoir-être, à rendre compte de l'adéquation entre ces pédagogies et les conditions du cadre conceptuel (AECA) et enfin à documenter les perceptions des étudiants quant à la pertinence et l'efficacité des pédagogies axées sur le développement du savoir-être dans la formation en stage. Selon Bédard et Béchar (2009), implanter et évaluer une innovation pédagogique implique entre autres aspects, de « prendre en compte la capacité des étudiants à s'engager dans de telles expériences », de « rechercher des situations d'apprentissage qui aideront les étudiants à donner du sens aux connaissances à apprendre, favorisant ainsi leur engagement » et de « mesurer l'impact de l'innovation à différents moments du déploiement, notamment au chapitre des stratégies d'apprentissage, de la motivation et des conceptions des étudiants » (p. 260).

En ce sens, les résultats montrent que la perception subjective du développement du savoir-être est très favorable. En effet, le nouveau dispositif pédagogique des stages conçu selon les principes de l'AECA a permis de mettre en place « des activités où l'étudiant [peut] prendre connaissance des attitudes relationnelles sollicitées de sa part » (Renou, 2014, p. 195). D'ailleurs, les étudiants ont choisi de nommer le projet *Mission Vécu Partagé*. Pour eux, ce nom témoignait non seulement de l'importance de remettre le vécu partagé au centre de la formation en psychoéducation, mais bien davantage de leur engagement face aux activités d'apprentissage (Bédard et Béchar, 2009) réalisées dans le cadre du projet. Comme le souligne Claux et Tamse (1997), le rapport aux savoirs scolaires ne met pas en jeu uniquement des dimensions cognitives, il suppose un réseau d'aspects affectifs entre la matière et l'individu. En ce sens, les pédagogies ont permis aux stagiaires d'apprendre par l'action, de consolider leurs acquis en développant leur savoir-être (Wurding, 2016).

Le dispositif pédagogique favorise le rapprochement entre la réalité en classe et celle du terrain (Mandeville, 2009) et il présente des activités dont le défi est suffisamment élevé pour exiger une implication globale et un engagement

soutenu de l'étudiant (Mandeville, 2009). De plus, les activités d'enseignement et d'apprentissage qui visent le savoir-être doivent se dérouler en respectant des principes pédagogiques qui précisent les interactions entre les étudiants, les enseignants, les contenus et les environnements de formation (Morissette et Gingras, 1986). Dans le cadre de l'innovation pédagogique, la prise en compte des conditions de l'AECA et les pédagogies actives ont permis d'ancrer les connaissances dans un contexte authentique (Vanpee et al., 2010). En particulier, les projets réalisés dans le milieu de stage furent une occasion pour les étudiants d'utiliser activement les connaissances présentées dans les cours afin de répondre à un besoin spécifique dans le milieu de pratique (Kolmos et al., 2009). À cet égard, une étude réalisée auprès des étudiants de toutes les facultés d'un établissement d'enseignement supérieur francophone a démontré que l'apprentissage par projets est parmi les activités pédagogiques qu'ils valorisent le plus. Ils se sentent plus compétents à accomplir les tâches demandées, plus en confiance et ils ont le sentiment d'avoir plus de contrôle sur leur apprentissage (Viau, 2009).

Les deux projets d'activités psychoéducatives (en groupe et en individuel) ont suscité des remises en question sur les attitudes et les actions et représentaient une occasion de réaliser un projet d'envergure susceptible d'être reconnu par autrui (Mandeville, 2009). La supervision de stagiaires en psychoéducation étant souvent caractérisée par un encadrement indirect, la réalisation de projets d'activités psychoéducatives en groupe et lors des supervisions a permis au superviseur universitaire d'adopter un rôle d'observateur et de guide (compagnonnage cognitif) et a contribué au transfert des apprentissages (Frenay et Bédard, 2004). Ces situations d'apprentissage authentiques ont permis aux étudiants de développer en contexte professionnel et de façon graduelle, leur sentiment de confiance.

Par ailleurs, l'analyse des cas a amené les étudiants à développer une perception plus juste et plus nuancée des situations vécues en stage et une conscience des lacunes de la seule perception personnelle (King, 1997). Comme l'indique Frenay et Bédard (2004), le stage permet à l'étudiant de mettre en pratique des connaissances acquises. Cependant, les pédagogies choisies pour le projet ont permis d'aller plus loin en contribuant à la mobilisation de plusieurs compétences liées au savoir-être attendues d'un psychoéducateur. D'ailleurs, les études de cas ou les projets invitent l'étudiant à s'engager activement dans ses apprentissages et favorisent l'implication des étudiants et une appropriation des compétences (Frenay et Bédard, 2004). Ainsi, un dispositif pédagogique de formation en stage réunissant les conditions d'authenticité du contexte et de compagnonnage cognitif du modèle AECA est susceptible de favoriser le développement de compétences et une perception positive de la tâche pour l'étudiant (Vanpee et al., 2010).

Plusieurs auteurs insistent sur l'importance de la supervision et certains avancent même que la supervision constitue l'élément clé de l'apprentissage en stage (Bernard et Goodyear, 2018; Myers Kiser, 2012). Ainsi, plusieurs sont d'avis que la supervision de stagiaires implique un fort engagement des superviseurs dans l'accompagnement du vécu émotif des apprenants, ce qui inclut le développement de la confiance et du sentiment de compétence (Moreau et Villeneuve, 2006). Qui plus est, Renou (2014) souligne que l'influence des formateurs sur les attitudes des étudiants est « particulièrement prégnante dans le cas où ceux-ci affichaient une

conception affirmée de l'intervention » (p. 194). Or, la rétroaction sur les attitudes est la partie de la tâche la plus difficile dans la relation superviseur et stagiaire. Le superviseur doit, en quelque sorte, « devenir le miroir de la personne supervisée » (Rousseau et al., 2005, p. 21). L'analyse des résultats du projet d'innovation a fait ressortir l'importance de la dimension relationnelle dans l'activité de supervision (Cuenca, 2010; Goldstein et Fernald, 2009). En particulier, une relation chaleureuse avec le superviseur inciterait davantage les stagiaires à innover dans leur pratique et à adopter une posture plus critique par rapport à celle-ci (Paradis, 2016). De ce fait, il importe d'offrir des pistes d'intervention visant à soutenir les formateurs dans cette activité. Les pédagogies actives du projet *Mission Vécu partagé* et la prise en compte du cadre théorique de l'AECA représentent une façon pour les formateurs de faciliter le maillage entre l'apprentissage des savoir-être en contexte de classe et la pratique professionnelle (Vanpee et al., 2010).

En outre, pour les stagiaires, cette expérience de stage représentait le premier contact réel avec la profession et l'appropriation d'un nouveau rôle, avec tout ce que cela suppose d'impact sur le plan affectif (Rousseau et al., 2005). La supervision de stagiaires implique un fort engagement des superviseurs dans l'accompagnement du vécu émotif des stagiaires, ce qui inclut la confiance, le soutien et l'empathie lorsque ceux-ci font face à des situations chargées d'émotions (Paradis, 2016). La relation entre le superviseur et les stagiaires est déterminée par une interaction entre le superviseur et chacun des stagiaires, mais aussi par un rapport qui s'établit à l'échelle du groupe, c'est-à-dire le climat d'apprentissage. Plusieurs auteurs soulignent que les perceptions des étudiants à l'égard du climat d'apprentissage ont un impact important sur leur motivation et leur rendement (Barr, 2016; Claux et Tamse, 1997; Goldstein et Fernald, 2009; Théorêt et Saint-Pierre, 2007). Le climat devient ainsi le reflet de l'opinion des étudiants face à leur expérience de formation (Barr, 2016) et c'est une variable sur laquelle il est possible d'intervenir afin d'instaurer un environnement propice au dialogue pédagogique (Claux et Tamse, 1997). En effet, l'expérience de stage étant souvent accompagnée de remises en question et d'émotions, le stagiaire a besoin de se sentir en confiance, d'être soutenu et écouté (Rousseau et al., 2005). À cet égard, les réactions des étudiants ayant vécu ce projet d'innovation pédagogique mettent particulièrement en lumière l'importance à accorder aux dimensions affectives et sociales de leur expérience d'apprentissage, surtout quant au climat d'apprentissage.

Les commentaires des étudiants soulignent toute l'importance à accorder au rôle et aux actions du superviseur comme soutien à l'apprentissage, dans sa fonction de compagnonnage cognitif (Frenay et Bédard, 2004). De plus, les résultats illustrent que le travail en groupe favorise le développement des habiletés interpersonnelles (Guilbert et Ouellet, 2004), alors que chacun apprend à exprimer et à défendre ses opinions, à accepter la critique, à évaluer ses propres opinions et à les modifier au besoin (Van Stappen, 1989). Ainsi, les commentaires des étudiants démontrent bien l'importance d'instaurer un climat qui soutient des relations interpersonnelles positives afin de contribuer au rendement des étudiants (Barr, 2016). En définitive, on remarque que le climat d'apprentissage positif dans le groupe de stagiaires s'appuie, entre autres facteurs, sur l'aspect novateur des méthodes pédagogiques, mais aussi sur l'appui reçu de la part de la superviseure ainsi que de la relation entre les étudiants.

Les temps forts de l'implantation et de l'évaluation justifient la pertinence d'accorder une place importante au développement du savoir-être en créant des situations d'apprentissage où les connaissances sont mobilisables dans l'action (Boudreault, 2004). Cependant, comme certains auteurs (Renou, 2014; Pratte et al., 2014) le soulignent, les compétences relationnelles ne sont pas toujours clairement identifiées à l'aide de comportements observables dans les grilles d'évaluation de stage et ce, même si « c'est souvent l'élément le plus saillant souligné lors des évaluations de la part de l'accompagnateur ou du superviseur » (Renou, 2014, p. 195). Ainsi, le projet confirme la pertinence d'une grille d'évaluation déclinée en comportements observables (Lussier et Gosselin 2015; Renou, 2014) et des rencontres en triade afin de contribuer à la richesse et à la transparence des échanges (Lapointe et Guillemette, 2015). Ces rencontres visent à offrir une rétroaction constructive à l'étudiant. En ce sens, c'est un processus de partage dans un contexte facilitant qui permet de commenter l'expérience vécue en stage et en supervision en mettant l'accent d'abord sur les éléments positifs puis en attirant l'attention sur les points à améliorer (Boutin et Camarais, 2001).

Selon Bédard et Béchard (2009), l'une des conditions de l'évaluation de l'innovation pédagogique vise à « mettre en place une culture de questionnement sur les différents aspects de l'innovation » (p. 260). Ainsi, bien que les participants reconnaissent que les comportements associés au savoir-être identifiés dans les grilles d'évaluation représentent des indices et des repères à adopter par les étudiants (Boudreault, 2004; Lussier et Gosselin, 2015), certains étudiants soulignent que le premier stage devrait comporter une évaluation réussite ou échec, ou sinon une diminution des attentes (Lapointe et Guillemette, 2015) liées à certaines opérations professionnelles, car ils sont d'avis que ces évaluations sont parfois subjectives ou trop exigeantes pour une première expérience dans un milieu de pratique. En ce sens, la mise à l'essai de nouveaux dispositifs pédagogiques en contexte de stage a aussi été l'occasion pour l'unité de formation d'aborder des questions plus larges liées à l'évaluation des apprentissages en psychoéducation.

Les nombreux facteurs qui ont contribué au succès de l'innovation pédagogique sont surtout liés à la relation de confiance (Boutin et Camarais, 2001; Rousseau et al., 2005; Villeneuve, 1994) et au climat d'apprentissage (Barr, 2016; Claux et Tamse, 1997; Potvin, 2015). Pour certains, les interactions positives entre le stagiaire et le superviseur sont l'un des principaux facteurs de l'expérience du stagiaire (Portelance et al., 2008). D'entrée de jeu, les étudiants ont intitulé le projet *Mission Vécu partagé*, titre qui s'appuie sur leur formation initiale de psychoéducateurs privilégiant l'accompagnement sur le terrain. Ce vécu partagé témoigne d'une proximité qui favorise l'établissement d'une relation de confiance propice à l'apprentissage (Goldstein et Fernald, 2009; Moreau et Villeneuve, 2006). De même, Guillemette (2017) signale l'importance de mettre en place un climat d'apprentissage soutenant et favorable aux échanges afin de créer des relations interpersonnelles bienveillantes. En effet, améliorer le climat d'apprentissage peut aider à instaurer un dialogue pédagogique plus sain et à augmenter la qualité des enseignements (Claux et Tamse, 1997).

Par ailleurs, le temps fort de l'évaluation aura permis de rediriger les questionnements afin de maintenir un souci d'amélioration continue du programme. Ainsi, l'organisation des stages demande encore réflexion, notamment les heures consacrées au milieu de pratique. De plus, afin de tenir compte du potentiel d'apprentissage des étudiants (Potvin, 2015), le manque de formation théorique préalable à certains apprentissages devrait entraîner une diminution des attentes face à certains travaux ou critères de la grille d'évaluation liés aux opérations professionnelles du psychoéducateur.

Conclusion

Cette étude a permis de recueillir l'opinion des participants à un projet d'innovation pédagogique. Cependant, certaines limites peuvent être identifiées. La limite la plus importante est la nature même du projet, puisque celui-ci est propre au contexte particulier de l'ÉPÉUM et il était innovant dans ce contexte. Le nombre réduit de participants limite l'interprétation des résultats et leur généralisation à l'ensemble des étudiants en psychoéducation. De plus, malgré toutes les précautions prises, la posture simultanée de conceptrice, superviseure et évaluatrice jouée par la première auteure peut avoir induit des biais dans l'information recueillie. L'évaluation se limite surtout à identifier les forces et les aspects à améliorer du projet. Si tous les aspects envisagés dans ce projet ne peuvent être généralisés aux autres universités, la démarche utilisée et le dispositif pédagogique qui en est issu peuvent inspirer d'autres chercheurs et d'autres professionnels dans d'autres contextes.

Les programmes professionnalisants visent à développer chez les étudiants, les savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à une profession donnée. Les pédagogies actives du projet *Mission Vécu Partagé* visaient à faire apprendre par l'action. En ce sens, pour les formateurs en psychoéducation, elles représentent une façon d'ancrer le savoir-être dans un contexte authentique et de contribuer au transfert des apprentissages (Frenay et Bédard, 2004). Pour plusieurs, enseigner le savoir-être suppose un travail d'ancrage (Lussier 2012). Selon Wurdinger (2016), les étudiants apprennent le savoir-être en le pratiquant régulièrement dans des situations où ils peuvent collaborer et communiquer avec leurs pairs. Il est donc nécessaire que le savoir-être soit enseigné et évalué régulièrement au cours de la formation afin de favoriser une progression des apprentissages (Bélisle, 2015). L'innovation mise à l'essai dans le cadre du premier stage en psychoéducation à l'Université de Montréal confirme que ce défi peut être relevé. Or, les pistes de recherche liées à l'expérience de supervision de stage sont nombreuses et diversifiées. Ainsi, des recherches ultérieures devraient avoir pour objet la compréhension d'autres aspects liés à l'expérience de stage, tels que l'influence du climat d'apprentissage sur l'expérience en stage et sur le développement du savoir-être ou que sur d'autres pédagogies à favoriser en contexte de stage et de supervision. Également, des recherches devraient être effectuées dans d'autres programmes de psychoéducation afin de vérifier l'adéquation des résultats obtenus. Nous espérons avec cet article, avoir inspiré d'autres programmes à considérer l'implantation d'un tel projet dans leur milieu.

Références

- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28, 133-148.
- Barr, J.J. (2016). Developing a positive classroom climate. *IDEA Papers*. 61.
- Bédard, D. et Béchard, J.-P. (dir.). (2009). *Innové dans l'enseignement supérieur*. Presses Universitaires de France.
- Bédard, D. (à paraître). PBL in medical education: A case study at the Université de Sherbrooke. Dans M. Moallem, W. Hung et N. Dabbagh (dir.), *The Wiley Handbook of Problem-Based Learning* (pp. xx-xx). John Wiley & Sons.
- Bédard, D., Frenay, M., Turgeon, J. et Paquay, L. (2000). Les fondements de dispositifs pédagogiques visant à favoriser le transfert de connaissances : les perspectives de " l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques ". *Res Academica*, 18(1-2), 21-47.
- Bélisle, M. (2015). Planifier l'évaluation des compétences : une approche globale et collective. Dans J.L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 157-195). Chenelière Éducation.
- Bernard, J.M. et Goodyear, R.K. (2018). *Fundamentals of clinical supervision*. Pearson.
- Bizier, N. (2012). Former et accompagner le personnel enseignant du collégial en entrant par sa passion : la discipline enseignée. Dans L. St-Pierre (dir.), *La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial. Quelques leçons tirées de l'innovation et de la recherche* (p. 209-227). Chenelière éducation.
- Boudreault, H. (2004). *La formation professionnelle : Être*. Mille-Isle : Éditions Tout autrement inc.
- Boutin, G. et Camarais, L. (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire...guide pratique à l'usage de l'enseignant-formateur*. Éditions Nouvelles.
- Claux, R. et Tamse, S. (1997). Le climat d'apprentissage : une variable médiatrice pour le dialogue pédagogique. *Québec français*, 106, p. 35-37.
- Cuenca, A. (2010). Care, thoughtfulness and tact: A conceptual framework for university supervisors. *Teaching Education* 21(3), 263-278.
- Depover, C., Karsenti, T. et Komis, V. (2011). La recherche évaluative. Dans T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 214-228). ERPI.
- Douville, L. et Bergeron, G. (2015). *L'évaluation psychoéducative. L'analyse du potentiel adaptatif de la personne*. Les Presses de l'Université Laval.
- Duzetter O. et Manseau, S. (2006). Les activités d'intégration interfacultaires et l'apprentissage par situations professionnelles (APSP) dans la formation des futurs enseignants du secondaire : État d'une expérience d'innovation pédagogique à l'Université de Sherbrooke. Dans M. Frenay, B. Raucourt et P. Wouters (dir.), *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur. Actes du quatrième colloque* (p. 123-134). Presses Universitaires de Louvain.
- Frenay, M. et Bédard, D. (2004). Des dispositifs de formation universitaire s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction des connaissances et leur transfert. Dans A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages* (p. 239-267). Les Presses de l'Université Laval.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Béliveau éditeur.
- Geoffrion, P. (2016). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier, I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. (p. 401-425). Presses de l'Université du Québec (6^{ème} édition).

- Goldstein, G. et Fernald, P. (2009) Humanistic education in a capstone course. *College teaching*, 57, 27-36.
- Grisé, S. et Trotter, D. (1997). *L'enseignement des attitudes. Guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*. Regroupement des collèges Performa.
- Guilbert, L. et Ouellet, L. (2004). *Étude de cas. Apprentissage par problèmes*. Presses de l'Université du Québec.
- Guillemette, S. (2017). Modalités pour le démarrage d'une démarche d'analyse de pratique et de réflexivité selon une perspective de bienveillance. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 10, 119-132.
- Hovington, S et Dufour, S. (2016). État de la situation sur la qualité pédagogique de la formation à l'École de psychoéducation. Rapport interne.
- Hovington, S., Bédard, D. et Dufour, S. (2020). Favoriser le développement du savoir-être des stagiaires en psychoéducation : la conception d'une innovation pédagogique. *Revue de psychoéducation*, 49 (1), 99-119.
- Jouquan, J. (2009). L'évaluation de la qualité de la formation : au-delà des chiffres. Dans D. Bédard, et J-P. Bécharde (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p.199-207). Presses Universitaires de France.
- King, A (1997). Ask to think-tel why: A model of transactive peer Tutoring for scaffolding higher level complex learning. *Educational Psychologist*, 32, 221-235.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as a source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kolmos, A., Holgaard, J., et Du, X. (2009). Transformation du curriculum : vers un apprentissage par problèmes et par projets. Dans D. Bédard et J-P. Bécharde (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p.151-166). Presses Universitaires de France.
- Krueger, R.A. (1994). Focus groups. *A practical guide for applied research*. SAGE.
- Lapointe, J.R. et Guillemette, F. (2015). L'évaluation des stages par les acteurs de la formation pratique : modalités, supervision, évaluation et guide de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 41, 27-45.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Larousse.
- Lussier, S. (2012). *L'accompagnement du personnel enseignant au regard de l'enseignement et l'évaluation des attitudes au collégial*. Essai de maîtrise en enseignement au collégial, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Lussier, S. et Gosselin, R. (2015). Une démarche pour l'évaluation des attitudes. Dans J.L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 627-648). Chenelière Éducation.
- Mandeville, L. (2009). Une expérience d'apprentissage significatif pour l'étudiant. Dans D. Bédard et J-P. Bécharde (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p.125-138). Presses Universitaires de France.
- Ménard, L. (2014). La méthode des cas. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 109-130). AQPC. Chenelière Éducation.
- Moreau, J. et Villeneuve, L. (2006). Analyse des rôles du tuteur de stage auprès des stagiaires en psychoéducation de trois universités québécoises. Dans M. Frenay, B. Raucourt et P. Wouters (dir.), *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur. Les pédagogies actives : enjeux et conditions* (p. 777-788). Presses Universitaires de Louvain.
- Morissette, D. et Gingras, M. (1989). *Enseigner des attitudes. Planifier intervenir évaluer*. Les Presses de l'Université Laval.
- Myers Kiser P. (2012). *The human services internship. Getting the most from your experience*. Cengage Learning.

- OPPQ (2018). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec*. Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Paquette, D. et Atlan, J. (2012). Le processus d'identification du défi adaptatif (PIDA) dans l'évaluation psychoéducative. *Revue de psychoéducation*, 41(2), 259-270.
- Paradis, S. (2016). La supervision de stagiaires : Comment mieux soutenir les professeurs-superviseurs. *Pédagogie Collégiale*, 30(1), 30-35
- Pasha, S. (2016). An activity based learning model for teaching of soft skills to prospective teachers. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 36, 1265-1279.
- Pratte, M., Ross, J. et Petitclerc, R. (2014). *Intervenir dans le développement des attitudes professionnelles. Rapport de recherche PAREA*, Cégep Garneau, Cégep Limoilou. « <http://www.cdc.qc.ca/parea/788803-pratte-ross-petitclerc-intervenir-developpement-attitudes-professionnelles-garneau-limoilou-PAREA-2014.pdf> »
- Potvin, P. (2015). *Comprendre l'apprentissage pour mieux éduquer. Une approche psychoéducative*. Béliveau éditeur.
- Raby, C. (2016). Apprentissage par projets. Dans C. Raby et S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage* (p. 29-57). Les Éditions CEC.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation-une conception, une méthode*. Éditions Sciences et culture.
- Renou, M. (2014). *L'identité professionnelle des psychoéducateurs, une analyse, une conception, une histoire*. Béliveau.
- Rege Collet, N., Mc Alpine, L., Fanghanel, J. et Weston, C. (2011). Le concept de Scholarship of teaching and learning. La recherche sur l'enseignement supérieur et la formalisation des pratiques enseignantes. *Recherches et formation*, 67, 91-104.
- Rousseau, N., St-Pierre, L., Deslandes, R., Dufresne, M. et Vézina, C. (2005) La supervision des stages en adaptation scolaire : perceptions des stagiaires, des enseignants associés et des chargés de supervision eu égard aux habiletés et attitudes attendues des superviseurs. Dans N. Rousseau (dir.), *Se former pour mieux superviser* (p. 19-34). Guérin Universitaire.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. ERPI
- Simonds, J., Behrens, E. et Holzbauer, J. (2017). Competency-based education in a traditional higher education setting: A case study of an introduction to psychology course. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29, 412-428.
- Svinicki, M. et McKeachie, W. J. (2014). *McKeachie's teaching tips* (14e éd.). Wadsworth.
- Théorêt, L. et Saint-Pierre, C. (2007). L'importance du climat d'apprentissage en milieu de stage. Dans L. St-Pierre (dir.), *Se former pour mieux superviser en sciences infirmières* (p. 43-55). Chenelière Éducation.
- Vanpee, D., Frenay, M., Godin, V. et Bédard, D. (2010). Ce que la perspective de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques peut apporter pour optimiser la qualité pédagogique des stages d'externat. *Pédagogie Médicale*, 4, 253-266.
- Van Stappen, Y. (1989). La méthode des cas. Un ajout à l'exposé magistral. *Pédagogie collégiale*, 3, 17-19.
- Viau, R. (2009). L'impact d'une innovation pédagogique : au-delà des connaissances et des compétences. Dans D. Bédard, et J-P. Bécharde (dir.), *Innovations dans l'enseignement supérieur* (p.183-198). Presses Universitaires de France.
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Éditions Saint-Martin.
- Wurdinger, S.D. (2016). *The power of project-based learning. Helping students develop important life skills*. Rowman & Littlefield.