

Favoriser le développement du savoir-être des stagiaires en psychoéducation : la conception d'une innovation pédagogique

Enhancing the development of soft skills of psychoeducation interns: the design of a pedagogical innovation

Stéphanie Hovington, Denis Bédard and Sarah Dufour

Volume 49, Number 1, 2020

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1070059ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1070059ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)

2371-6053 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Hovington, S., Bédard, D. & 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.
<https://doi.org/10.7202/1070059ar>

Article abstract

In psychoeducation, soft skills refer to all learning related to the emotional and social domains. Although soft skills are recognized as one of the fundamental concepts of psychoeducational practice, training is still mainly provided by a pedagogy aimed at acquiring theoretical and practical knowledge. As a result, students do not sufficiently develop the relational skills essential to their future practice. This article presents the conception phase of a pedagogical innovation aimed at optimizing the internship course from Université de Montréal's psychoeducation undergraduate program, in order to promote, among other elements, the development of soft skills. The innovation is based on the Authentic Situated Learning and Teaching (ASLT) conceptual framework (Bédard et al., 2000; Frenay & Bédard, 2004) which aims to facilitate learning transfer between theories and practices in the professional field. The pedagogical innovation is composed of active learning pedagogies implemented in the internship course and in professional context. Anchored in a shift of paradigm towards a competency-based approach in the psychoeducation program, this innovation changes the way the internship is taught in the undergraduate program by promoting the development of soft skills among future psychoeducators. This article is of interest to anyone who trains human services practitioners for and through practice.

Favoriser le développement du savoir-être des stagiaires en psychoéducation : la conception d'une innovation pédagogique.

Enhancing the development of soft skills of psychoeducation interns: the design of a pedagogical innovation.

S. Hovington¹

D. Bédard²

S. Dufour³

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

² Département de pédagogie, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

³ École de psychoéducation, Université de Montréal

Résumé

En psychoéducation, le savoir-être concerne tous les apprentissages liés aux domaines affectif et social. Bien que le savoir-être soit reconnu comme l'une des notions fondamentales de l'intervention psychoéducative, la formation est encore principalement assurée par une pédagogie visant l'acquisition de savoirs théoriques et pratiques. En conséquence, les étudiants ne développent pas suffisamment les compétences relationnelles essentielles à leur pratique future. Le présent article présente l'étape de conception d'une innovation pédagogique ayant pour objectif d'optimiser le dispositif pédagogique des stages à l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal afin de favoriser, entre autres éléments, le développement du savoir-être. Basée sur le cadre théorique de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés et authentiques (AECA) (Bédard et al., 2000; Frenay et Bédard, 2004) qui vise à établir une passerelle entre l'apprentissage des théories et l'apprentissage des pratiques en terrain professionnel. L'innovation pédagogique est composée de pédagogies actives à mettre en œuvre dans le double contexte de supervision à l'université et de stage. Issue de travaux de refonte du programme de psychoéducation vers l'approche par compétences, cette innovation change la façon d'enseigner le stage de deuxième année du baccalauréat en psychoéducation, en particulier en favorisant le développement du savoir-être chez les futurs psychoéducateurs. Elle intéressera toute personne qui forme des psychoéducateurs pour et par la pratique.

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

Abstract

In psychoeducation, soft skills refer to all learning related to the emotional and social domains. Although soft skills are recognized as one of the fundamental concepts of psychoeducational practice, training is still mainly provided

Correspondance :

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

819 762-0971 poste 2078 |
Sans frais 1 877 870-8728

by a pedagogy aimed at acquiring theoretical and practical knowledge. As a result, students do not sufficiently develop the relational skills essential to their future practice. This article presents the conception phase of a pedagogical innovation aimed at optimizing the internship course from Université de Montreal's psychoeducation undergraduate program, in order to promote, among other elements, the development of soft skills. The innovation is based on the Authentic Situated Learning and Teaching (ASLT) conceptual framework (Bédard et al., 2000; Frenay & Bédard, 2004) which aims to facilitate learning transfer between theories and practices in the professional field. The pedagogical innovation is composed of active learning pedagogies implemented in the internship course and in professional context. Anchored in a shift of paradigm towards a competency-based approach in the psychoeducation program, this innovation changes the way the internship is taught in the undergraduate program by promoting the development of soft skills among future psychoeducators. This article is of interest to anyone who trains human services practitioners for and through practice.

Keywords: Pedagogical innovation, psychoeducation, internship, soft skills, active pedagogies

1. Introduction

Une formation de qualité ne peut se limiter à la seule transmission des connaissances, car l'enseignement des attitudes apparaît tout aussi important (Morissette et Gingras, 1989; Pratte et al., 2014). À cet égard, plusieurs chercheurs soulignent que le savoir-être dans la formation des futurs intervenants, comme les psychoéducateurs, est essentiel puisqu'il constitue la base sur laquelle se bâtit la relation avec l'autre personne (Mandeville, 2002; Moreau et Villeneuve, 2006; Renou, 2014). En d'autres termes, la dimension affective, où se loge principalement le développement du savoir-être, traverse la pratique professionnelle (Mandeville, 2002).

Le savoir-être est défini comme un ensemble d'attitudes (Boudreault, 2004) ou une façon habituelle d'être ou de teinter l'action (Roegiers, 2010). Il concerne tous les apprentissages liés aux émotions, intérêts, motivations, valeurs, attitudes, habiletés sociales (Potvin, 2015). Le savoir-être personnalise la façon d'agir d'une personne (Lussier, 2012).

Pour les psychoéducateurs, 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. Ce sont des éléments constitutifs de compétences liées au savoir-être manifestées en situation d'intervention avec différentes clientèles (Renou, 2014). Dès lors, la formation des futurs psychoéducateurs doit cibler le développement des compétences professionnelles attendues fondées sur l'acquisition du savoir-être utile à l'exercice de la profession. À cet égard, le référentiel lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou de psychoéducateur (Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec, 2018) spécifie l'ensemble des attitudes et des comportements professionnels attendus en les divisant selon le rapport à soi, le rapport aux autres ou les relations humaines, et le professionnalisme. Ainsi, les programmes de formation ont un rôle à jouer dans

le développement du savoir-être et, plus généralement, la dimension affective doit être considérée comme un levier de l'actualisation du potentiel professionnel et personnel (Gagnon et al., 2013; Pasha, 2016).

L'École de psychoéducation de l'Université de Montréal (ÉPÉUM) a entrepris, en 2015, un processus de refonte du baccalauréat et de la maîtrise en psychoéducation visant à améliorer la qualité pédagogique de la formation. En 2016, une collecte de données menée auprès des différents acteurs (professeurs, responsables des stages, chargés de cours et étudiants) révélait que la formation au baccalauréat et à la maîtrise en psychoéducation leur semble principalement axée sur l'acquisition de savoirs et de savoir-faire et que peu de place était accordée au développement du savoir-être chez l'étudiant (Hovington et Dufour, 2016). Selon les répondants, les pédagogies utilisées (p. ex. : présentations magistrales axées sur l'acquisition de notions théoriques) pour développer le savoir-être dans l'ensemble des cours ne favorisaient pas suffisamment la mise en pratique de ces notions et faisaient peu appel à un contexte appliqué du champ professionnel. De plus, les pédagogies préconisées (p. ex. : cours magistral, examens) en contexte de stage de deuxième année du baccalauréat suscitaient de l'insatisfaction et du stress chez les étudiants.

Plusieurs auteurs soulignent la difficulté d'enseigner les attitudes en classe et en stage (Beauchamp, 2013; Goldstein et Fernald, 2009; Grisé et Trottier, 1997; Lussier, 2012). Il existe pourtant différentes pédagogies s'inscrivant dans une perspective socioconstructiviste où l'action et l'interaction sociale jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage (Ménard et St-Pierre, 2014). Ces pédagogies actives supposent que c'est en faisant qu'on apprend et elles font appel à un ensemble de méthodes pédagogiques qui ont toutes en commun la volonté de rendre l'étudiant acteur de ses apprentissages. En particulier, des pédagogies actives telles que la pédagogie par projets, les discussions et l'analyse de cas sont propices au développement du savoir-être chez l'étudiant (Grisé et Trottier, 1997; Leduc, 2014; Ménard, 2014; Wurdinger, 2016). En effet, ces méthodes, de par leur caractère complexe, engagent simultanément plusieurs processus de formation et de transformation des savoir-être (Pratte et al., 2014).

L'introduction de ces pédagogies actives s'inscrit souvent dans une démarche d'innovation pédagogique dans les milieux de formation universitaire. Selon Bédard et Bécharde (2009), une innovation pédagogique se compose de trois temps forts : la conception, l'implantation et l'évaluation. Dans cette perspective, le présent article présente la conception d'un projet d'innovation pédagogique à l'ÉPÉUM basé sur les principes du modèle théorique de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés et authentiques (AECA) (Bédard et al., 2000; Frenay et Bédard, 2004). Son objectif consiste à concevoir un dispositif pédagogique qui favorise le développement du savoir-être chez les étudiants inscrits en stage de deuxième année du baccalauréat en psychoéducation.

2. Contexte et problématique

Le modèle psychoéducatif, d'orientation systémique, cible les personnes vivant des difficultés d'adaptation psychosociales (Potvin, 2015). Ainsi, la relation qui s'établit entre le psychoéducateur et la personne en difficulté est un élément important du modèle psychoéducatif (Gendreau, 2001; Potvin, 2015). Selon Gendreau (2001), la relation psychoéducative s'établit d'abord à travers le savoir-être de l'intervenant et se manifeste dans l'exercice de six schèmes relationnels. Les schèmes relationnels influencent la disposition à réagir dans un contexte social et la qualité des relations interpersonnelles. En contexte d'intervention psychoéducative, le savoir-être est un instrument que peut utiliser le psychoéducateur pour entrer en relation et l'approfondir. Une relation dont l'essence même est d'être un moyen privilégié pour atteindre des objectifs de prévention ou de réadaptation auprès d'une personne en difficulté (Gendreau, 2001). Selon Boudreault (2004), pour qu'un étudiant puisse manifester un savoir-être, il doit entrer en action et réaliser une tâche dans des environnements d'apprentissage orientés vers la pratique professionnelle.

Dans cette optique, la formation pratique devrait comporter des cours et des stages dans lesquels les exercices et les travaux pratiques visent l'acquisition de compétences professionnelles (Legendre, 2005), permettant aux étudiants d'établir des liens entre la théorie et la pratique et de développer leur identité professionnelle. En effet, la formation pratique est essentielle au processus de professionnalisation des futurs intervenants sociaux car elle permet, entre autres apprentissages, de se forger une identité professionnelle (Casimiro et al., 2014). Comme la plupart des formations à visée professionnalisante, celle en psychoéducation prévoit une articulation entre la théorie et la pratique (Perrenoud, 1998) dont on peut dire qu'elle est « centrée sur la préparation à une profession » (Lessard et Bourdoncle 2002, dans Bédard, 2009, p. 88). En ce sens, les stages sont des occasions privilégiées de transfert des apprentissages qui permettent de développer des compétences professionnelles dans des situations qui se rapprochent le plus possible de l'exercice de la profession future (Fecteau, 2007).

C'est pourquoi, afin de favoriser le transfert des apprentissages, les stages devraient être conçus comme des moments et des contextes exploités de manière à susciter et à orienter les apprentissages des pratiques en terrain professionnel (Vanpee et al., 2010). Or, le dispositif pédagogique des stages de deuxième année de l'ÉPÉUM comportait un volet laboratoire de stage, composé de séances de cours offertes à un groupe de plus de 100 étudiants sous la forme d'un enseignement magistral axé sur l'acquisition de notions liées à l'observation et l'évaluation clinique. L'application de ces notions étaient également mise en œuvre dans le cadre des supervisions collectives en sous-groupe, laissant peu de place aux discussions liées au vécu en stage. Pourtant, on reconnaît que la supervision est un processus continu d'échanges qui joint les activités du stage aux tâches professionnelles (Ménard et Gosselin, 2015) et qui permet une analyse réflexive des activités professionnelles (Lebel, 2005) tout en favorisant l'acquisition d'habiletés et d'attitudes (Villeneuve, 1994). Selon Guindon (1976), l'identité et la compétence personnelles ne peuvent s'acquérir en dehors de l'expérience professionnelle et « la clé de voûte du travail sur le savoir-être s'effectue dans le cadre des supervisions » (Puskas et al., 2012, p. 125). Cet état de fait illustre toute l'importance de remettre la

supervision et des pédagogies actives au cœur du dispositif pédagogique proposé. De plus, l'évaluation des notions enseignés dans le cadre du laboratoire associé aux stages comportait deux examens (mi-année et fin d'année académique) et un échec à l'examen final pouvait compromettre la réussite du stage, créant un stress supplémentaire chez les étudiants.

3. Un nouveau dispositif pédagogique favorisant le développement du savoir-être

L'innovation présentée dans cet article a pour objectif d'implanter un nouveau dispositif pédagogique en contexte de stage. L'objectif du premier stage au baccalauréat, vécu en deuxième année, vise le développement des compétences professionnelles de l'étudiant en situation réelle d'intervention auprès d'une clientèle en difficulté d'adaptation et en contexte de supervision. Ce stage de 18 semaines (11 heures par semaine; 9 semaines à l'automne/ 9 semaines à l'hiver) comporte un volet pratique, vécu dans le milieu de stage, et un volet pédagogique composé d'une supervision collective en contexte universitaire de trois heures par semaine. Pour plusieurs étudiants, il s'agit de leur première occasion d'apprendre en contexte professionnel des habiletés et des attitudes nécessaires à l'exercice de leur future profession. En ce sens, le stage offre une occasion de les amener à s'engager dans un processus de développement de savoir-faire et de savoir-être.

L'innovation pédagogique proposée s'appuie, entre autres éléments, sur les constats relevés lors de l'analyse de la qualité pédagogique de la formation à l'ÉPÉUM et sur les deux principes du cadre théorique de l'AECA (Bédard et al., 2000; Frenay et Bédard, 2004). Ce cadre théorique propose des principes et des conditions qui font en sorte que les activités proposées dans les dispositifs de formation soient des occasions de construction de connaissances qui puissent être mobilisées ou transférées dans des situations ultérieures (Frenay et Bédard, 2004). L'AECA a été utilisé, entre autres occasions, pour analyser et apprécier les différentes composantes des stages d'externat en médecine (Vanpee et al., 2010) et s'intéresse simultanément aux rôles du superviseur de stage (posture d'accompagnement) et aux rôles de l'étudiant-stagiaire dans sa formation (posture d'apprentissage) ainsi qu'à la contextualisation des apprentissages (Vierset et al., 2015). En définitive, le nouveau dispositif pédagogique permet d'ancrer les connaissances acquises dans les cours dans un contexte authentique (Vanpee et al., 2010).

3.1 Le modèle d'apprentissage et d'enseignement contextualisés et authentiques. Le modèle de l'AECA (Bédard et al., 2000; Frenay et Bédard, 2004) s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste (Vanpee et al., 2010) souvent évoquée lorsqu'on parle de pédagogies actives et il vise à établir « une passerelle entre l'apprentissage des théories et l'apprentissage des pratiques en terrain professionnel en activant un processus itératif entre ces espaces d'apprentissage très différents » (Vierset et al., 2015, p. 5). Ce cadre théorique propose deux grands principes « qui guident les choix pédagogiques à prendre dans les situations de formation » (Vierset et al., 2015, p. 5) : l'authenticité du contexte et le compagnonnage cognitif.

Le principe de l'authenticité du contexte. Ce premier principe sous-entend que la contextualisation des connaissances, par exemple en stage, favorise le transfert des apprentissages (Frenay et Bédard, 2004). En ce sens, les stages deviennent des moments privilégiés pour le développement de compétences liées au savoir-faire et au savoir-être, car le stagiaire exerce sa pratique et y développe une relation avec l'autre qui l'amène à vivre différents sentiments et à en prendre conscience (Renou, 2014). En outre, la supervision de stage est une occasion d'appliquer des connaissances théoriques acquises antérieurement en contexte de cours à des situations vécues en stage. La supervision permet aussi d'analyser des situations réelles d'intervention et d'identifier certaines caractéristiques personnelles et professionnelles du stagiaire (Rousseau et al., 2005).

Le principe du compagnonnage cognitif. Ce second principe postule que « la construction du savoir chez l'apprenant est facilitée par un travail d'encadrement adéquat offert par l'accompagnateur qui suscite l'engagement cognitif et métacognitif de l'étudiant » (Vierset et al., 2015, p. 5). En ce sens, la relation pédagogique qui unit le superviseur aux étudiants revêt une grande importance lors des situations d'apprentissage, puisqu'elle a une incidence tant du point de vue cognitif que sociocognitif, affectif et relationnel (Vierset et al., 2015). Selon Rousseau et ses collègues (2005), « le superviseur doit en quelque sorte devenir le miroir de la personne supervisée » (p.21). Sa rétroaction sur les attitudes fait en sorte « que le stagiaire s'entend parler et se voit agir et par ce reflet, il permet au stagiaire de se regarder être » (p.21). En définitive, les contextes d'apprentissage dans le milieu de stage et lors des supervisions en contexte universitaire, complémentaires, permettent de tirer avantage des principes et des conditions du modèle de l'AECA. Les tableaux 1 et 2 présentent ces deux principes de l'AECA, qui se déclinent chacun en sept conditions à mettre en œuvre dans les situations de formation. Ils énumèrent aussi les pédagogies et les modalités d'encadrement et d'évaluation permettant d'actualiser les principes et les conditions de l'AECA et les relations possibles entre ces pédagogies et les conditions du modèle.

Chacune des conditions d'action guide la planification et la réalisation d'activités d'apprentissage et d'enseignement en tenant compte des contextes professionnels dans lesquels les connaissances et les compétences acquises seront transférées. Ce cadre théorique apporte un éclairage sur les activités d'apprentissages propices au transfert, mais aussi sur la qualité de l'accompagnement des étudiants au plan du traitement de l'information (Vanpee, et al., 2010). La partie suivante présente de façon plus précise les pédagogies choisies pour le nouveau dispositif des stages de deuxième année du baccalauréat à l'ÉPÉUM et leurs liens avec les principes et conditions du modèle AECA.

Tableau 1. Les pédagogies et le principe de l'authenticité du contexte

<p>Pédagogies du nouveau dispositif de stage</p> <p>Supervision collective et individuelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les discussions • La pédagogie par projets • L'analyse de cas
<p>Principe 1 : Authenticité du contexte</p>
<p>Respecter le contexte de transfert des apprentissages : L'analyse de cas permet aux étudiants de réfléchir à des situations issues du contexte professionnel et d'appréhender des contextes où des savoir-être pourraient être investis.</p>
<p>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.</p>
<p>Proposer des situations d'apprentissage complètes et complexes : L'analyse de cas privilégie l'usage de cas issus de la pratique et ceux-ci traitent de valeurs, d'incidents critiques qui peuvent faire émerger des croyances. Ces croyances sont au cœur du développement du savoir-être.</p>
<p>Faire référence à plusieurs contenus disciplinaires et favoriser leur articulation : L'analyse de cas à l'aide de séquences de réactions et d'interventions permet d'exploiter des contenus liés à l'observation et l'évaluation psychoéducatives et d'identifier le savoir-être dans l'intervention.</p>
<p>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.</p>
<p>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.</p>
<p>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.</p>
<p>Modalité d'encadrement et d'évaluation</p> <p>Journal de bord</p> <p>Cahier du stagiaire</p> <p>Grilles d'évaluation (comportements observables)</p>

Tableau 2. Les pédagogies et le principe du compagnonnage cognitif

Pédagogies du nouveau dispositif de stage

Supervisions collective et individuelle

- Les discussions
 - La pédagogie par projets
 - L'analyse de cas
-

Principe 2 : Le compagnonnage cognitif

Articuler les connaissances : En contexte éducatif, les efforts déployés pour que les étudiants développent des attitudes doivent être significatifs. Il faut donc demander à l'enseignant de structurer et restructurer ses savoirs et de faire des liens assurant la construction de connaissances. Le journal de bord contribue à cette articulation.

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 permettent de développer sa capacité réflexive.

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.

Observer et guider l'étudiant : L'analyse des cas 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 l'importance de leur contribution au travail d'équipe, contribuant ainsi au sentiment de confiance.

Fournir du soutien à l'étudiant : La pédagogie par projets laisse une part de liberté aux étudiants dans les choix et les décisions. Ainsi, le superviseur partage le pouvoir de la classe, en adoptant un rôle de guide. Le journal de bord est un outil à utiliser pour offrir une rétroaction et un soutien aux stagiaires.

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.

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.

Modalité d'encadrement et d'évaluation

Journal de bord

Cahier du stagiaire

Grilles d'évaluation (comportements observables)

4. La supervision au cœur du dispositif pédagogique

Lorsqu'il s'agit d'amener les étudiants à développer des compétences liées au savoir-être, des modalités d'apprentissage demandant leur participation active assurent de meilleurs résultats (Grisé et Trottier, 1997). Dans ce sens, le présent projet d'innovation vise à remettre la supervision à l'avant-plan dans la formation des stagiaires. Ainsi, l'enseignement magistral offert à l'ensemble de la cohorte des stagiaires est remplacé par des supervisions collectives en petits sous-groupes et par de la supervision individuelle. Elles permettent d'ancrer les connaissances dans un *contexte authentique*¹ et à favoriser le *compagnonnage cognitif*.

4.1 La supervision collective. La supervision collective prend la forme d'une rencontre à l'université en sous-groupe avec une douzaine de pairs stagiaires en présence d'un superviseur membre de l'Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec (OPPQ). Dans sa fonction pédagogique, la supervision favorise l'acquisition des savoirs en termes de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de valeurs (Villeneuve, 1994). Cette supervision est comprise comme une démarche d'échanges, à l'intérieur d'une relation de confiance avec le superviseur, permettant le développement d'un savoir professionnel et *une réflexion sur l'action* (Barbès, 2001). La rencontre de supervision est le lieu pour parler de sa pratique en émergence, partager ses interrogations, ses valeurs, ses attitudes, ses craintes et ses hésitations. C'est une occasion de relever le savoir-être mobilisé ou manquant dans le cadre des interventions auprès des personnes en difficulté dans le milieu de stage. Dans ce contexte, l'accompagnement du stagiaire est axé sur le plan cognitif et de la régulation des apprentissages, mais aussi sur le plan affectif (Raucent et al., 2010). En effet, le superviseur est amené « à jouer sur un double registre : relationnel, compte tenu de la proximité sociale avec les étudiants débutants; cognitif, grâce à l'activation de leur niveau d'expertise » (Baudrit, 2002, p. 39-40). C'est une occasion pour le superviseur de susciter un dialogue constructif (Boutin et Camaraille, 2001) et de *modéliser* une écoute empathique face au vécu du stagiaire (Goldstein et Fernald, 2009). Plus spécifiquement, dans sa fonction de soutien (Villeneuve, 1994), la supervision vise à appuyer le stagiaire dans le développement de ses compétences et à formuler les rétroactions qui l'amèneront à se faire une juste représentation de la profession et de sa capacité à l'exercer. Le but est de favoriser le développement des compétences et des attitudes professionnelles en développant un esprit d'analyse et une méthode clinique, et en réfléchissant aux enjeux personnels qui influencent le savoir être et les actions de l'étudiant.

4.2 La supervision individuelle. Afin de tenir compte des commentaires recueillis lors de l'analyse préalable au présent projet d'innovation, à savoir que la rétroaction formative n'était pas suffisamment présente dans la formation, la supervision individuelle a été ajoutée à l'expérience de stage des étudiants. La supervision individuelle est une discussion d'une heure entre le superviseur et le stagiaire et elle a lieu à deux reprises pendant le stage (une rencontre à l'automne,

1. Les termes en italique sont liés aux principes et aux conditions de l'AECA dans les tableaux.

une rencontre à l'hiver). Le superviseur peut ainsi offrir une rétroaction constructive à l'étudiant et l'inviter à penser de *manière réflexive* en portant une attention sur ses actions (Vanpee et al. 2010) au sens où l'entend Schön (1983) lorsqu'il parle de praticien réflexif, c'est-à-dire capable de prendre sa propre action comme objet de réflexion, après mise à distance et prise de recul (Viollet, 2011). En ce qui a trait au savoir-être, les stagiaires pourraient être appelés à justifier l'adoption d'une attitude relationnelle envers la personne en difficulté, renforçant ainsi leur connaissance de soi. 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 Camaraine, 2001).

5. Les pédagogies favorisant le développement du savoir-être

Différentes pédagogies ont été judicieusement choisies afin de rehausser l'expérience d'apprentissage des étudiants relativement au savoir-être.

5.1 Les discussions lors des supervisions. D'abord, les discussions occupent une place importante lors des supervisions de groupe (Svinicki et McKeachie, 2014). Dans ces activités d'apprentissage, les étudiants sont amenés, sous la direction d'un superviseur qui joue le rôle d'un animateur, à agir les uns avec les autres en vue de partager leurs connaissances ou d'émettre leurs opinions sur un sujet donné (Grisé et Trottier, 1997). Celles-ci permettent aux étudiants d'exprimer leur conception personnelle (Brookfield et Preskill, 2016) et de faire face à *des interprétations multiples* d'une même situation. Les discussions sur le vécu en stage sont des occasions d'identifier des attitudes appropriées à la discipline (Vanpee et al., 2010) et de soutenir le *développement de compétences*. Svinicki et McKeachie (2014) soutiennent que l'utilisation des discussions en classe améliore la qualité des apprentissages. De surcroît, les discussions facilitent un meilleur *transfert* des connaissances à de nouvelles situations, tout en ayant un impact significatif sur l'expérience affective des étudiants (Roy, 1991). De plus, le développement de compétences liées au domaine affectif exige un processus de réflexion sur nos croyances et nos opinions (Morissette et Gingras, 1989) qui peut s'effectuer lors de discussions. Dans le cadre de la supervision, différents thèmes relatifs à la pratique professionnelle comme la relation de confiance ou le rôle d'autorité peuvent être abordés afin de contribuer au développement personnel et professionnel du stagiaire.

5.2 La pédagogie par projets. La pédagogie par projets s'inscrit dans une perspective expérientielle, où les activités pédagogiques sont conçues et planifiées conjointement par l'enseignant et les étudiants et réalisées par ces derniers (Legendre, 2005). La pédagogie par projets part du principe de Dewey (1899, dans Leduc, 2014) selon lequel c'est en agissant que l'étudiant apprend et se construit, ce qui favorise le passage de la théorie à la pratique par l'intermédiaire d'une production concrète qu'est le projet (Leduc, 2014; Proulx, 2004). Ce projet permet la mise en œuvre de différents savoirs et il vise l'apprentissage dans l'action, tout en fournissant à l'étudiant une perspective professionnelle, favorisant ainsi le transfert des apprentissages (Frenay et Bédard, 2006; Grisé et Trottier, 1997).

La pédagogie par projets favorise l'engagement des étudiants dans la réalisation d'un projet signifiant (Simonds et al., 2017) aux plans affectif et cognitif (Raby, 2016). En réalisant un projet, l'étudiant apprend par l'action, il consolide ses acquis en intégrant des attitudes professionnelles (Wurdinger, 2016). La réalisation d'un projet vise souvent à répondre à une problématique réelle ou à un besoin du milieu d'intervention et, en ce sens, elle devient signifiante et comporte une valeur affective (Raby, 2016). C'est une occasion d'apprentissages *authentiques* et de préparation à la poursuite de projets sociaux dans sa vie (Raby, 2016). Cette pédagogie ouvre en particulier la voie à un climat de coopération (Hennay, 2006). Le superviseur offre un *soutien* opportun afin de favoriser l'utilisation de stratégies d'intervention pertinentes (Vanpee et al., 2010). Bref, cette pédagogie favorise la mise en œuvre de différents savoirs et elle offre aux étudiants des opportunités d'initiatives et de *prise en charge autonome* (Vanpee et al., 2010).

Dans le cadre du projet d'innovation, les étudiants ont à concevoir et réaliser deux projets d'activités psychoéducatives. Dans un premier temps, ils réalisent une activité psychoéducatrice en contexte de groupe dans un milieu d'intervention. En effet, lorsque le projet est réalisé en équipe, chaque membre partage la responsabilité de la réussite du projet, y développe des éléments constitutifs du savoir-être tels que l'esprit d'équipe, la capacité d'adaptation, le sens de l'engagement et l'autonomie (Proulx, 2004). Dans ce contexte, le superviseur joue alors le rôle de médiateur (*observation, soutien, modélisation*) dans une démarche de co-construction des savoirs (Raby, 2016; Wurdinger, 2016) entre l'étudiant et ses pairs, ce qui favorise le *développement de compétences* personnelles et sociorelationnelles (Raby, 2016). En effet, le caractère innovateur du dispositif pédagogique réside dans le fait que le groupe d'étudiants identifie un besoin dans un milieu d'intervention, planifie puis anime un projet d'activité psychoéducatrice auprès d'une clientèle vulnérable. L'accompagnement du superviseur lors de la planification de l'activité et sa présence lors de son animation permettent d'offrir une rétroaction ciblée aux étudiants et sont propices à la *modélisation*. La réalisation de tels projets où l'enseignant adopte un rôle d'*observateur* et de guide permet aux étudiants de développer des compétences liées au savoir-être et de les mobiliser en contexte professionnel de façon graduelle. Dans un deuxième temps, chaque étudiant planifie et anime une activité psychoéducatrice dans son propre milieu de stage. En effet, en réalisant un projet, les stagiaires acquièrent de nouvelles connaissances tout en consolidant leurs acquis par l'intégration d'habiletés spécifiques et d'attitudes qui les préparent davantage à la vie professionnelle (Simonds et al., 2017). En somme, la pédagogie par projets est une approche collaborative, interdisciplinaire et elle a un effet profond sur le développement de la personne (Wurdinger, 2016).

5.3 L'analyse de cas. L'analyse des cas consiste à amener un groupe d'étudiants à analyser, discuter et solutionner une situation problématique élaborée à partir d'un fait vécu (Grisé et Trottier, 1997). Elle favorise la réflexion à propos de situations issues du *contexte professionnel ou de mobilisation*, ce qui rend les étudiants capables de faire des liens avec la théorie et donner du sens à l'apprentissage de la discipline (Ménard, 2014). Plus spécifiquement, elle offre une occasion aux étudiants de *réfléchir* à la qualité de leur intervention, aux attitudes adoptées et aux ressentis évoqués par les acteurs en présence (stagiaire et personne en difficulté) (Vierset et al., 2016). D'ailleurs, plusieurs ouvrages en psychoéducation

(Gendreau, 2001; Renou, 2005) proposent des exemples de cas tirés de la pratique afin d'illustrer le savoir-être du psychoéducateur. L'utilisation de tels cas favorise le *transfert* des apprentissages et prépare à la situation de travail réelle (Van Stappen, 1989). L'analyse de cas permet d'aborder des *situations concrètes* pour exercer la capacité à analyser les problèmes malgré la *complexité des situations* et à rechercher les solutions qui y répondent le mieux (Van Stappen, 1989). En effet, les milieux d'intervention en psychoéducation sont variés, comportant des *situations complexes* qui permettent aux étudiants de résoudre de vrais problèmes porteurs de sens. De ce fait, l'apprentissage en contexte professionnel procure une occasion d'observation et de découverte de stratégies dans leur contexte (Collins et al., 1989). Enfin, l'analyse des cas permet aux étudiants de *généraliser ou de discriminer* des connaissances en utilisant des connaissances nouvelles dans une situation différente ou de faire des liens dans un autre contexte (St-Pierre et al., 2014).

Bref, l'analyse de cas permet un apprentissage contextualisé (Svinicki et McKeachie, 2014); elle est destinée à développer le sens critique et la capacité de jugement (Kreber, 2001; Legendre, 2005). Cette méthode s'applique bien en psychoéducation, car cette discipline traite de situations qui peuvent être résolues selon des *interprétations multiples*. Les cas analysés réfèrent à des relations humaines parfois complexes qui peuvent faire émerger le savoir-être. En effet, dans le cadre du projet d'innovation, les situations proposées prennent la forme d'une situation d'observation analysée à l'aide de l'évaluation fonctionnelle (Massé et al., 2006; O'Neill et al., 2008) et du processus d'identification du défi adaptatif (PIDA) (Paquette et Atlan, 2012). Cette situation présente les comportements adoptés par la personne à la suite d'une intervention du stagiaire. L'utilisation de cette méthode axée sur la discussion (Brookfield et Preskill, 2016) permet de développer une perception plus juste et plus nuancée des problèmes et une conscience des lacunes de la seule perception personnelle (King, 1997). C'est aussi une occasion de valoriser l'apport des collègues, de justifier une démarche et d'améliorer les habiletés liées au travail en équipe (Ménard, 2014). En effet, 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). La pratique en stage lui révélera que les personnes ont des antécédents et des milieux de vie différents, lesquels mènent à des réajustement d'intervention (Rousseau et al., 2005). La supervision permet ainsi au stagiaire de « prendre le recul nécessaire pour lui donner l'occasion d'envisager d'autres points de vue et d'autres attitudes que celles adoptées à ce moment-là » (Vierset et al., 2016, p. 240). C'est donc une approche interactive qui permet de faire référence à plusieurs *contenus disciplinaires*, puisqu'elle implique de prendre en considération différents aspects d'une situation (Ménard, 2014).

Le rôle du superviseur consiste à susciter la discussion, poser des questions, donner des indices (Ménard, 2014) et valider ou invalider les généralisations possibles (Svinicki et McKeachie, 2014). Afin de favoriser le *transfert des apprentissages*, il s'assure que les liens entre la théorie et la pratique soient clairs et que l'étudiant puisse identifier des situations semblables aux cas présentés (Ménard, 2014). Dans ce contexte, le superviseur adopte une posture « d'accompagnement centrée sur la réflexivité, en proposant aux étudiants de questionner des situations cliniques

vécues en milieu de stage » (Vierset et al., 2016, p. 242). Bref, cette pédagogie favorise une meilleure *articulation entre la théorie et la pratique* et elle met les étudiants en contact avec des réalités du métier auxquelles ils n'auraient pas accès autrement.

5.4 Le journal de bord du stagiaire. Le journal de bord est un outil privilégié de *réflexion*, car il permet à l'étudiant de faire un retour sur une situation ou un événement significatif afin d'en dégager un sens (Boutin et Camaraine, 2001). La rétroaction offerte par le superviseur dirige l'attention des étudiants vers les connaissances et *compétences* développées ou à acquérir (Vanpee et al. 2010). En effet, les efforts déployés pour que les étudiants intériorisent des attitudes doivent être significatifs (Pratte et al. 2014). Il faut donc demander à l'étudiant de *structurer et restructurer* ses savoirs et d'établir des liens assurant la construction de connaissances (Frenay et Bédard, 2004). Le journal de bord contribue à *cette articulation*.

L'étudiant peut décrire un événement significatif de son vécu en stage, questionner ses croyances, ses agirs, ses attitudes. En effet, l'écriture contribue à une prise de distance avec l'événement vécu et à une structuration de sa pensée face à celui-ci (Boutin et Camaraine, 2001). Le journal de bord devient un outil réflexif considéré non seulement comme un outil d'apprentissage, d'accompagnement et de co-évaluation, mais aussi comme un outil de reconnaissance d'une professionnalité émergente (Vierset et al., 2016). Le tableau 3 présente des exemples de questions de réflexion du journal de bord.

Tableau 3. Questions de réflexion du journal de bord

Préparer les premiers contacts

- Comment voudrais-tu que se passe la première rencontre?
- Quelles impressions voudrais-tu donner?
- Quelles attitudes devrais-tu adopter?
- Quelles attitudes devrais-tu éviter?
- Quelles images as-tu de ton milieu? Les images positives? Les images négatives?

Mon principal outil de travail en stage, c'est moi!

- Que penses-tu pouvoir utiliser de ce que tu sais?
- Que penses-tu pouvoir utiliser de ce que tu es?

Retour sur la première semaine de stage

- Est-ce que l'accueil s'est passé comme tu l'avais prévu?
 - Tes forces et tes défis lors de cette première semaine?
 - La relation entre toi et les autres : ce qui a été facile et ce qui a été difficile? Avec les sujets, les intervenants?
 - Satisfactions et déceptions?
-

5.5 Le cahier du stagiaire. Enfin, dans un objectif de créer des liens entre l'université et le milieu de stage, un cahier du stagiaire est produit afin de l'informer, ainsi que les accompagnateurs, des pédagogies prévues au stage. Ce cahier comporte le plan de cours, des contenus théoriques utiles à la pratique en milieu de stage, des exercices d'apprentissage et les grilles d'évaluation du savoir-être et du savoir-faire. Ces grilles d'évaluation, réalisées en collaboration avec des formateurs de stages de l'ÉPÉUM, présentent les savoir-faire et les savoir-être à l'aide de comportements observables attendus des étudiants. Afin de prendre en compte la conception socioconstructiviste de l'apprentissage dans le nouveau dispositif, les pédagogies, les modalités d'apprentissage et d'évaluation pourront être adaptées en fonction des différences individuelles des étudiants et de leurs commentaires.

En définitive, l'innovation proposée mise sur des situations d'apprentissage *contextualisées* comme source de motivation pour le stagiaire, car c'est à partir de ces contextes que les « gestes posés prendront un sens véritable » (Vanpee et al. 2010, p. 258). Le superviseur adopte un rôle de guide qui, par la *verbalisation de stratégies cognitives et métacognitives (modélisation)*, favorise la *réflexion* et les relations interpersonnelles avec les étudiants. Il *observe* et aide les étudiants à prendre conscience de l'importance de leur contribution au travail d'équipe, favorisant ainsi un sentiment de confiance. Le superviseur fait alors office d'agent de socialisation; il s'assure que les étudiants progressent dans l'appropriation des attitudes du programme (Pratte et al., 2014). Le tableau 4 présente une vue d'ensemble du dispositif pédagogique proposé pour la formation en stage de deuxième année du baccalauréat à l'ÉPÉUM.

Tableau 4. Dispositif pédagogique du stage proposé dans le projet d'innovation pédagogique

Objectif du stage de deuxième année : Développer des compétences et des attitudes 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
Discussions	Journaux de bord
Analyse de cas	Les cas observés en stage
Pédagogie par projets	Planification d'une activité psychoéducative
	Auto-évaluation de la participation en supervision
	Bilan de stage
	Grille d'évaluation formative
	Grille d'évaluation sommative (comportements observables)

Modalités du stage : 254 heures (198 heures en milieu de pratique à raison de 11 heures par semaine, 54 heures de supervision collective et 2 heures de supervision individuelle)/ 18 semaines

6. Bilan de l'étape de conception du projet

L'apprentissage des étudiants dans le contexte d'une classe ne se transfère pas automatiquement en contexte de stage (Bédard et al., 2000; Larue et Chapados, 2007) et les stages ne fournissent pas toujours un environnement d'apprentissage adéquat, car les ressources d'apprentissage ne sont pas utilisées de façon optimale (Vanpee et al., 2010). À cet égard, l'analyse de situations sur la qualité pédagogique de la formation à l'ÉPÉUM a révélé un manque de liens explicites entre les activités de formation en stage et les cours, laissant trop souvent reposer sur les seules épaules des étudiants l'intégration entre les contenus théoriques et pratiques. Ce fut d'ailleurs l'un des points d'ancrage de l'étape de conception du projet, puisqu'il est reconnu que « l'incapacité des étudiants à percevoir la plus-value de suivre le parcours d'apprentissage tel que prévu [peut] grandement être atténuée en proposant un environnement d'apprentissage qui [est] davantage au diapason des visées de formation des étudiants et des attentes qui en découlent » (Bédard et Béchar, 2009, p. 250-251).

La psychoéducation se caractérise par une formation universitaire professionnalisante qui devrait offrir plusieurs occasions de confronter les étudiants à des réalités d'application en contexte professionnel. Afin que l'innovation proposée puisse atteindre ce but, le projet a été ancré dès sa conception dans une stratégie d'ensemble de l'École fondée sur l'approche programme par compétences. Cette approche contribue à la cohérence du programme et inscrit la place de l'apprentissage dans l'action. En centrant la démarche de changement curriculaire sur la mobilisation de buts accessibles en stage et en favorisant la place et le rôle des acteurs concernés par la formation dans la démarche de réflexion, le stage de deuxième année du baccalauréat a été repensé comme une occasion privilégiée de transfert qui permet de développer et de consolider progressivement des compétences professionnelles (Vanpee et al. 2010) dans des situations qui se rapprochent le plus possible de l'exercice de la profession future (Fecteau, 2007).

Selon Tardif (1992), les conséquences de l'enseignement sur l'apprentissage sont d'autant plus grandes lorsqu'il prend place dans un contexte de tâches réelles qui existent en dehors de la classe. En cela, un des objectifs ultimes des apprentissages scolaires reste le transfert des apprentissages dans le milieu professionnel (Bédard, 2009; Frenay et Bédard, 2004), ce processus par lequel l'étudiant applique et actualise les connaissances et les habiletés apprises dans un contexte (classe) à de nouvelles situations (contexte professionnel) (Gagné, 1985 dans Legendre, 2005). Dès lors, la pratique professionnelle permet l'interprétation de connaissances *in situ* et elle produit des connaissances plus facilement transférables (Frenay et Bédard, 2004).

L'étape de conception du projet a aussi permis de réfléchir au problème du transfert des apprentissages du milieu universitaire au milieu professionnel. En effet, on souligne que les « milieux de formation en enseignement supérieur produisent des individus qui s'intègrent souvent difficilement aux exigences du marché du travail » (Bédard, 2006, p. 87), les contextes scolaire et professionnel présentant un portrait différent l'un de l'autre (Frenay et Bédard, 2004). On remarque en particulier des écarts quant au développement du savoir-être (Renou, 2014), un

élément pourtant central dans la formation des futurs psychoéducateurs. Ainsi, dès l'étape de conception du projet, il importait de déterminer des conditions favorisant le transfert des apprentissages afin d'assurer la plus-value du stage de deuxième année dans le programme de formation du baccalauréat. Le cadre théorique de l'AECA aura fourni des repères nécessaires (Vanpee et al. 2010) puisque les conditions reliées aux deux principes de l'AECA favorisent le développement de compétences et le transfert des connaissances (Frenay et Bédard, 2006).

Dès l'étape de conception de l'innovation pédagogique, il importait que les pédagogies retenues pour soutenir l'apprentissage soient « ancrées dans un contexte le plus authentique possible » (Bédard et al., 2003, dans Frenay et Bédard, 2004, p. 245) afin de favoriser, entre autres apprentissages, le développement du savoir-être. À cet égard, des pédagogies actives centrées sur l'étudiant (Simonds et al., 2017), telles que la pédagogie par projets et la méthode des cas, paraissaient prometteuses pour le développement du savoir-être (Pasha, 2016). En effet, ces pédagogies, de par leur caractère complexe, engagent simultanément plusieurs processus de formation et de transformation des attitudes (Pratte et al., 2014).

Par ailleurs, l'apprentissage du savoir-être existe lorsque l'étudiant effectue, entre autres avancées, une prise de conscience de ses opinions, de ses croyances, de ses sentiments et de ses perceptions (Potvin, 2015). Certes, cet apprentissage peut être contextualisé en classe, mais c'est encore trop peu le cas. L'innovation s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste car l'interaction sociale entre les étudiants joue un rôle important dans le processus d'apprentissage. Les pédagogies choisies visent un apprentissage qui se construit grâce et à travers l'interaction de l'étudiant avec ses pairs et son superviseur. Les étudiants peuvent ainsi prendre conscience des similitudes et des différences entre leurs représentations du savoir-être et celles des autres (Ménard et St-Pierre, 2014). Ces pédagogies peuvent aussi être utilisées en classe afin de favoriser les interactions qui contribuent aux apprentissages. Par exemple, à l'occasion d'un exercice visant à comprendre une séquence d'intervention, les étudiants sont appelés à comparer leur interprétation de la situation. En contexte de formation en psychoéducation, les remises en question à partir d'une interrogation sur les attitudes propres à la relation d'aide sont inhérentes au processus de formation (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 qui s'apprend par l'exemple, dans un contexte qui lui donne du sens (Boudreault, 2006). Le stage offre une telle occasion de contextualisation (Frenay et Bédard, 2004). Il devient un moment privilégié pour le développement de compétences liées au savoir-être, car le stagiaire y développe une relation avec l'autre qui l'amène à vivre différents sentiments et à en prendre conscience (Renou, 2014). En outre, la supervision de stage est une occasion d'appliquer des connaissances théoriques acquises antérieurement en contexte de cours à des situations vécues en stage. En somme, le contexte d'apprentissage d'un milieu de stage et le contexte d'apprentissage des supervisions en contexte universitaire offrent des lieux d'apprentissage complémentaires qui permettent de tirer avantage des principes et des conditions du modèle AECA.

7. Conclusion

Cet article avait pour objectif de présenter la conception d'un projet d'innovation pédagogique favorisant le développement du savoir-être. Ancré dans la réalité de l'ÉPÉUM, ce projet s'inscrit dans une démarche dynamique de révision du programme de baccalauréat et de maîtrise en psychoéducation vers une approche par compétences. Perçu comme une innovation porteuse d'une nouvelle façon de concevoir les stages de deuxième année du baccalauréat en psychoéducation, le projet ouvre la voie à l'intégration d'une pédagogie plus soucieuse de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisé et authentique. Du coup, le projet contribue aux efforts de l'ÉPÉUM de vouloir mieux préparer de futurs psychoéducateurs aux réalités complexes de la profession et de l'agir du professionnel.

Le projet s'appuie sur une assise théorique contemporaine, le modèle de l'AECA, et vise à tirer avantage de stratégies d'enseignement favorisant l'apprentissage pratique et plus particulièrement le développement du savoir-être chez les étudiants. C'est sans doute là que le projet trouve sa singularité dans le contexte de l'ÉPÉUM, jusqu'alors caractérisé par un enseignement plus théorique de la profession. L'innovation proposée se distingue des modalités pédagogiques utilisées dans les stages subséquents en mettant l'accent sur le développement du savoir-être, aspect fondamental à développer chez les étudiants qui en sont à leur première expérience de stage. De plus, des pédagogies actives comme les pédagogies par projets réalisées en sous-groupes avec le soutien du superviseur universitaire permettent de tirer profit du principe de compagnonnage cognitif du modèle de l'AECA. À cet égard, les réflexions qu'alimente le projet à propos de la place du développement du savoir-être, en particulier en contexte de stage, trouvent un écho dans la volonté de l'ÉPÉUM de moderniser son approche en enseignement de la psychoéducation.

La limite principale de ce projet découle du fait qu'une recension des écrits et des pratiques sur les stages en psychoéducation n'a pu être réalisée à cause de considérations temporelles. En effet, le projet d'innovation pédagogique devait répondre rapidement à un problème identifié dans un contexte spécifique, celui du stage de deuxième année de l'ÉPÉUM. Ainsi, de façon stratégique, une sélection de textes utiles et pertinents a mené au choix du cadre théorique et des pédagogies ciblées. Malgré cette limite, la conception de cette innovation pourrait favoriser les échanges sur les dispositifs pédagogiques qui démontrent leur capacité à soutenir les étudiants.

Le stage constitue un environnement riche d'apprentissages et le projet a mis en lumière des pratiques gagnantes de l'enseignement du savoir-être. Cependant, le stage est aussi le fait d'imprévus, de dilemmes éthiques et de valeurs. Le projet ayant connu sa première expérimentation, il convient maintenant de porter un regard sur les temps forts de l'implantation et de l'évaluation de l'innovation. Un second article décrira l'implantation et l'évaluation du projet réalisé auprès d'un groupe de 12 stagiaires en deuxième année de baccalauréat en psychoéducation.

Références

- Barbès, P. (2001). *Je mène ma supervision: manuel pour la supervision de stage*. Éditions Saint-Martin.
- Baudrit, A. (2002). *Le tutorat*. De Boeck et Larcier.
- Beauchamp, M. (2013). *L'enseignement et l'évaluation des attitudes dans le programme collégial Techniques de travail social*. [Mémoire de maîtrise. Université de Sherbrooke]. Centre de documentation collégiale. <http://www.cdc.qc.ca/universite/sherbrooke/031890-beauchamp-ens-eval-attitudes-travail-social-collegial-essai-usherbrooke-2013.pdf>
- Bédard, D. (2006). Enseigner autrement, oui mais pourquoi et comment? Le cas d'un cours universitaire du premier cycle. Dans N. Rege Collet et M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*. De Boeck.
- Bédard, D. (2009). *Enseignement universitaire et professionnalisation : perspectives pédagogiques*. Colloque international sur l'enseignement supérieur. Paris, France.
- Bédard, D. et Béchar, J.-P. (dir.). (2009). *Innovier dans l'enseignement supérieur*. Presses Universitaires de France.
- 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.
- Boudreault, H. (2004). *La formation professionnelle : Être*. Éditions Tout autrement inc.
- Boudreault, H. (2006). *Formation professionnelle. Savoir-être*. <http://didapro.melalbum/le-savoir-etre-professionnel/>.
- Boutin, G. et Camarais, L. (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire...guide pratique à l'usage de l'enseignant-formateur*. Éditions Nouvelles.
- Brookfield, S.D. et Preskill, S. (2016). *The discussion book. 50 great ways to get people talking*. Jossey-Bass.
- Casimiro, L., Grenier, G., Tremblay, M., Desmarais, M. et Beaulieu, D. (2014). Une expérience de stage novatrice en nutrition : facteurs facilitants et défis. *Reflets*, 20(1), 130-140.
- Collins, A., Brown, J.S. et Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship : Teaching the craft of reading, writing and mathematics. Dans L.B. Resnick (dir.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (p. 453-494). Lawrence Erlbaum.
- Fecteau, L. (2007). Le jugement clinique en stage et en supervision. Dans L. St-Pierre (dir.), *Se former pour mieux superviser en sciences infirmières* (p. 84-93). Chenelière Éducation.
- 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.
- Frenay, M. et Bédard, D. (2006). Le transfert des apprentissages. Dans E. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 123-136). Presses Universitaires de France.
- Gagnon, G., Gravel, S. et Tremblay, J. (2013). *Intégrer la dimension affective dans la formation en pédagogie*. Tandem de recherche en éducation et en formation des intervenants auprès des enfants.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Béliveau éditeur.
- Goldstein, G. et Fernald, P. (2009). Humanistic education in a capstone course. *College Teaching*. 57(1), 27-36.

- Gosselin, R. (2010). *Évaluer des attitudes et des comportements en stage au collégial*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal] Archipel UQAM. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/2687>
- Grisé, S. et Trotter, D. (1997). *L'enseignement des attitudes. Guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*. Cégep de Rimouski. Regroupement des collèges Performa.
- Guilbert, L. et Ouellet, L. (2004). *Étude de cas. Apprentissage par problèmes*. Presses de l'Université du Québec.
- Guindon, J. (1976). *Les étapes de la rééducation des jeunes délinquants et des autres*. Édition Fleurus.
- Hennay, S. (2006). La pédagogie du projet au service de la didactique de l'histoire : Une expérience en formation des instituteurs primaires. Dans M. Frenay, B. Raucet et P. Wouters (dir.), *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur. Les pédagogies actives : enjeux et conditions* (p. 111-122). Presses Universitaires de Louvain.
- Hovington, S. et Dufour, S. (2016). *État de la situation sur la qualité pédagogique de la formation à l'École de psychoéducation*. Rapport interne.
- 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.
- Kreber, C. (2001). Learning experientially through case studies? A Conceptual Analysis. *Teaching in Higher Education*, 6 (2), 217-228.
- Larue, C., et Chapados, C. (2007). La responsabilisation des stagiaires. Dans L. St-Pierre (dir.), *Se former pour mieux superviser en sciences infirmières* (p. 67-83). AQPC. Chenelière Éducation.
- Lebel, C. (2005). La réflexion en formation pratique. Dans N. Rousseau (dir.), *Se former pour mieux superviser* (p. 64-72). Guérin universitaire.
- Leduc, D. (2014). La pédagogie par projet. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 131-155). AQPC. Chenelière Éducation.
- 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, Université de Sherbrooke]. Savoirs UDS. <http://hdl.handle.net/11143/7678>
- Mandeville, L. (2002). L'apprentissage expérientiel. Une approche qui fait une place à l'affectivité dans la formation en psychologie. Dans L. Lafortune, et P. Mongeau, (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (p.137-155). Presses de l'Université du Québec.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2006). *Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Ménard, L. (2014). La méthode des cas. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. (p. 109-130). AQPC. Chenelière Éducation.
- Ménard, L. et Gosselin, R. (2015). Évaluer sur le terrain et dans l'action : de nombreux défis. Dans J.L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 577-625). Chenelière Éducation.
- Ménard, L. et St-Pierre, L. (2014). Paradigmes et théories qui guident l'action. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 19- 34). 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. Raucet 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.
- 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.
- O'Neill, R.E., Horner, R.H., Albin, R.W., Sprague, J.R., Storey, K. et Newton, J.S. (2008). *Évaluation fonctionnelle et développement de programmes d'assistance pour les comportements problématiques*. De Boeck.
- 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.
- Pasha, S. (2016). An activity based learning model for teaching of soft skills to prospective teachers. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 36, 1265-1279.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. De Boeck
- Potvin, P. (2015). *Comprendre l'apprentissage pour mieux éduquer*. Une approche psychoéducative. Béliveau éditeur.
- 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>
- Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Presses de l'Université du Québec.
- Puskas, D., Caouette, M., Dessureault, D. et Mailloux, C. (2012). *L'accompagnement psychoéducatif. Vécu partagé et partage du vécu*. Béliveau éditeur.
- Raby, C. (2016). Apprentissage par projets. Dans C. Raby, S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage* (p. 29-57). Les Éditions CEC.
- Raucent, B., Verzat, C. et Villeneuve, L. (2010). *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelles mises en œuvre?* De Boeck.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation-une conception, une méthode*. Sciences et culture
- Renou, M. (2014). *L'identité professionnelle des psychoéducateurs, une analyse, une conception, une histoire*. Béliveau.
- Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation. Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. Éditions De Boeck Université.
- 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.
- Roy, D. (1991). *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignement et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*. Cégep de Rimouski.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.
- 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.
- St-Pierre, L., Bédard, D. et Lefebvre, N. (2014). Une grille d'analyse de ses interventions en classe. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 35- 52). AQPC. Chenelière Éducation.

- Svinicki, M. et McKeachie, W. J. (2014). *McKeachie's teaching tips* (14e éd.). Wadsworth.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Les Éditions Logiques.
- 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(2), 17-19.
- Vierset, V., Frenay, M. et Bédard, D. (2015). Quels critères utiliser pour questionner la qualité pédagogique des stages cliniques? *Revue Internationale de Pédagogie en Enseignement Supérieur*, 31(2), 1-19.
- Vierset, V., Frenay, M., Bédard, D. et Giet, D. (2016). De la nécessaire articulation entre la formation théorique et la formation pratique. Présentation d'un dispositif pédagogique construit sur un parcours de stages cliniques. *Pédagogie Médicale*, 1-17.
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Éditions Saint-Martin.
- Viollet, P. (2011). *Modèles pédagogiques pour développer la compétence. Manuel pratique à l'usage des formateurs*. De Boeck.
- Wurdinger, S., D. (2016). *The power of project-based learning. Helping students develop important life skills*. Rowman & Littlefield.