



L'alliance superviseure-stagiaire dans un processus d'empowerment. Au-delà des enjeux de pouvoir

Ginette Berteau et Danielle Grégoire

Volume 46, numéro 2-3, 1997

Groupes – Symposium 1997

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/706766ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/706766ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

École de service social de l'Université Laval

ISSN

1708-1734 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Berteau, G. & Grégoire, D. (1997). L'alliance superviseure-stagiaire dans un processus d'empowerment. Au-delà des enjeux de pouvoir. *Service social*, 46(2-3), 185–199. <https://doi.org/10.7202/706766ar>

L'alliance superviseure-stagiaire dans un processus d'*empowerment*

Au-delà des enjeux de pouvoir

Ginette BERTEAU
Danielle GRÉGOIRE

Au point de départ, il existe entre superviseure et stagiaire des enjeux de pouvoir. Vouloir utiliser les principes d'*empowerment* comme base dans un contexte de supervision et d'intervention oppose superviseure et stagiaire sur leurs enjeux de pouvoir, suscite des prises de conscience et, enfin, amène superviseure et stagiaire à établir une relation particulière.

Nous verrons d'abord ici la complexité de la relation superviseure-stagiaire qui existe dans les interventions où la superviseure est l'instigatrice du projet et où une ancienne membre du groupe prend la relève de l'intervention. Puis, à partir de la typologie de Roller (1984) sur les étapes de développement professionnel et personnel d'un intervenant de groupe, nous illustrerons les enjeux de pouvoir rencontrés durant le stage. Nous décrivons ensuite les comportements, les réactions et les discours de la superviseure et de la stagiaire. Nous identifierons également les stratégies d'*empowerment* utilisées pour franchir ces impasses, de même que les retombées positives, avant de dégager les conditions de réussite.

LE PROJET PAIRS

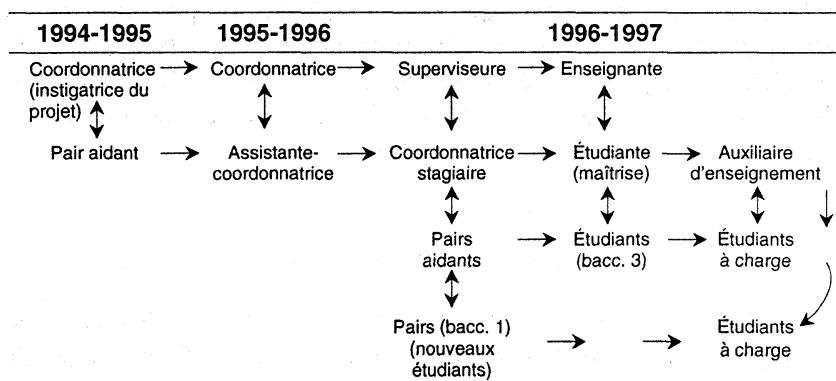
(PÉDAGOGIE, AIDE, INTÉGRATION, RÉSEAUX, SOUTIEN)

Pour favoriser l'intégration des nouveaux étudiants du baccalauréat, l'École de service social de l'Université de Montréal offre le projet

Pairs, et ce, depuis 1993. Les nouveaux étudiants sont invités à participer à des groupes de soutien animés par des étudiants de troisième année du baccalauréat. L'utilisation du modèle de réciprocité et du modèle autogéré sert de cadre de référence à la mise sur pied de ces groupes. Le projet Pairs a un double mandat : l'intégration des nouveaux étudiants, d'une part, et l'intégration des habiletés du service social des groupes, d'autre part. Afin de réaliser ce deuxième mandat, le projet Pairs offre un encadrement, une formation et un soutien aux étudiants de troisième année dans leurs rôles, leurs tâches et leurs responsabilités. Ces derniers participent à un groupe de coordination, lequel est animé par un intervenant de groupe. Cette expérience de coordination sert de point de repère à la présente communication.

CONTEXTE DU STAGE ET COMPLEXITÉ DES RÔLES

Plusieurs particularités de ce stage sont à prendre en considération : 1) la superviseure est l'instigatrice du projet; 2) la superviseure est l'enseignante de la stagiaire (cours de groupe); 3) la stagiaire est une ancienne membre d'un groupe de coordination; 4) la stagiaire est collègue de classe des étudiants de troisième année qui participent au projet (le cours de groupe est offert dans le cadre du baccalauréat et non de la maîtrise); 5) la stagiaire assume des mandats d'auxiliaire d'enseignement auprès des étudiants de première et de troisième année. Le schéma suivant illustre le contexte particulier du stage sur le plan des changements de rôles.



Par conséquent, la complexité des changements de rôles place la superviseure, la stagiaire et les pairs aidants dans des situations où les frontières sont difficiles à cerner, ce qui introduit de la confusion et de l'inconfort à certains moments. Ce contexte devient en tous points favorable au développement d'enjeux de pouvoir. Ces enjeux sont particulièrement confrontants pour une superviseure et une stagiaire qui ont comme cadre de référence les principes du service social des groupes et les principes d'*empowerment*.

STRATÉGIES ET PRINCIPES D'EMPOWERMENT

Afin de se situer par rapport aux stratégies et aux principes d'*empowerment*, voici une définition de ce concept, un tableau des étapes d'intervention, de même qu'un schéma des dimensions et des indicateurs d'*empowerment*. Ceux-ci servent de cadre de référence tout au long de cette analyse. Les éléments théoriques ressortis proviennent d'une synthèse réalisée par l'étudiante-stagiaire.

Définition de l'*empowerment*

Processus par lequel des individus, des groupes ou des communautés mettent en œuvre leurs compétences et leurs habiletés personnelles et interpersonnelles, afin d'améliorer les conditions de vie (environnements, situations, circonstances) qui les affectent. Cette amélioration recherchée fait appel principalement à la notion de pouvoir qu'il est toujours nécessaire de définir explicitement. Ainsi, l'*empowerment* est un processus d'acquisition, de développement, d'augmentation et d'utilisation du pouvoir. Il s'agit donc d'entraîner les personnes à comprendre, à analyser, à confronter et à transformer leurs conditions par l'exercice du pouvoir (Grégoire, 1997, p. 13).

Étapes d'intervention

Phase 1 : Taking stock (observation, considération)	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Considérer le potentiel, les forces et les habiletés des membres du groupe.
Phase 2 : Taking action (élaboration et mise en action des stratégies)	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Établir un partenariat entre membres et professionnel. ◆ Faciliter l'identification du problème (<i>What?</i>). ◆ Aider à l'analyse du problème (<i>Why?</i>). ◆ Aider et conseiller dans l'identification des actions à entreprendre (<i>How?</i>). ◆ Entreprendre des actions.
Phase 3 : Taking over (évaluation et autres actions)	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Évaluer les actions entreprises. ◆ Identifier les nouvelles actions à entreprendre. ◆ Relier les différentes actions entre elles. ◆ Décider de la nouvelle action à entreprendre.

Source : Mullender et Ward, 1991, p. 131. Traduction libre, Grégoire, 1997, p. 15.

Empowerment : dimensions et indicateurs

Dimensions	Indicateurs
Individuelle <div style="text-align: center;"> ↑ Clinique ↓ </div>	Développement des habiletés et des compétences personnelles : <ul style="list-style-type: none"> ◆ estime de soi; ◆ confiance en soi; ◆ perception positive de soi; ◆ sentiment de compétence; ◆ acquisition de connaissances; ◆ sentiment d'efficacité/d'utilité; ◆ développement de la pensée critique.
Interpersonnelle <div style="text-align: center;"> ↑ Politique ↓ </div>	Développement des habiletés et des compétences interpersonnelles : <ul style="list-style-type: none"> ◆ capacité d'influence; ◆ capacité de communication claire et directe. Utilisation des ressources : <ul style="list-style-type: none"> ◆ capacité d'utiliser les ressources du groupe; ◆ capacité d'utiliser les ressources de l'école; ◆ capacité d'utiliser les ressources de l'université.

Empowerment : dimensions et indicateurs (suite)

Dimensions	Indicateurs
<p>Interpersonnelle</p> <p style="text-align: center;">↑ Politique ↓</p>	<p>Dynamique de l'aide mutuelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ capacité d'aider les autres; ◆ capacité de se faire aider; ◆ capacité de partager des données; ◆ capacité de discuter de tabous; ◆ capacité de se soutenir mutuellement; ◆ capacité de résoudre les problèmes; ◆ capacité de mettre en pratique de nouvelles habiletés; ◆ capacité de voir le groupe comme un tout. <p>Engagement face au groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ capacité de s'engager sur le plan de : <ul style="list-style-type: none"> - la mobilisation; - la participation; - la solidarité et l'entraide; - la concertation.
<p>Organisationnelle</p>	<p>Analyse organisationnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ capacité d'analyse et de critique du milieu; ◆ capacité d'utiliser les ressources; ◆ capacité de créer des alliances (collaborateurs); ◆ capacité d'influencer; ◆ capacité d'utiliser le leadership interne (groupe); ◆ capacité d'acquérir des connaissances; ◆ capacité d'élaborer des stratégies; ◆ capacité de mettre en action les stratégies; ◆ capacité de saisir les opportunités; ◆ capacité de réaliser des actions concrètes; ◆ capacité de travailler en lien avec les objectifs fixés; ◆ capacité de reconnaître les objectifs atteints. <p>Engagement collectif au niveau de l'école :</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ capacité de mobilisation; ◆ capacité de participation; ◆ capacité de solidarité et d'entraide; ◆ capacité de concertation.

ÉTAPES DE DÉVELOPPEMENT DE LA STAGIAIRE, ENJEUX DE POUVOIR ET STRATÉGIES D'INTERVENTION

Superviseure et stagiaire ressortent de leur expérience avec le sentiment d'avoir appris l'une de l'autre. C'est à partir de cet apprentissage mutuel qu'elles risquent de dévoiler, à l'intérieur de cette communication, les enjeux de pouvoir qui se développent à certains moments et qui sont surmontés grâce aux principes du service social des groupes et de l'*empowerment*.

Roller (1984) identifie neuf étapes de développement personnel et professionnel d'un intervenant de groupe : novice, débutant, compétence naissante, compétence, maîtrise, ennui et anxiété existentielle, défis personnels, naïveté calculée et, enfin, humilité. L'analyse du processus vécu par la stagiaire confirme d'ailleurs les caractéristiques de la typologie de Roller (1984) et démontre que la stagiaire franchit les cinq premières étapes. Les trois premières, soit novice, débutant et compétence naissante, servent de points de repère dans l'exploration des enjeux de pouvoir. Ici, l'accent est mis sur les caractéristiques autour desquelles ces enjeux se sont développés.

Le novice

C'est l'étape où l'apprenti se retrouve pour la première fois devant un groupe. Roller (1984) décrit le novice comme ayant un comportement autoritaire et rigide face au groupe. Il fait souvent des demandes inflexibles à son propre égard ainsi qu'à l'égard du groupe. Le novice est envahi par la peur d'intervenir en groupe, qu'il masque habituellement de deux façons : un débit verbal excessif ou un comportement de retrait et d'effacement à l'intérieur du groupe. Tout en surprotégeant le groupe, il craint son jugement. Il est habituellement centré sur l'ordre du jour et s'en tient rigoureusement à la position officielle de l'intervenant. Le novice éprouve une certaine difficulté à se remettre en question.

À cette étape de développement professionnel, la stagiaire se retrouve en stage d'observation et joue le rôle d'assistante-coordonnatrice. À l'occasion, elle anime les rencontres de coordination. C'est alors que se manifestent des enjeux de pouvoir autour des comportements d'autorité et de rigidité typique de cette période. Par exemple, à la première rencontre où la stagiaire anime seule le

groupe de coordination, celle-ci s'acharne à ce que les pairs aidants s'engagent dans un point particulier de l'ordre du jour. Le groupe n'a rien à dire, mais elle insiste. Au retour sur la rencontre, elle met en doute la volonté du groupe, affirme de façon catégorique que ce dernier n'a pas voulu s'engager dans cette partie de l'ordre du jour et insinue que le groupe manifeste de la résistance. Elle évalue son comportement comme correcte, ayant suivi l'ordre du jour.

Cette réaction plonge la superviseure dans une première inquiétude. Émotivement, elle craint que la stagiaire ne puisse développer les habiletés essentielles à la coordination. Il faut comprendre ici qu'étant donné que la stagiaire est une ancienne membre du groupe la superviseure a comme hypothèse que l'étudiante est en pleine possession de la philosophie du projet et des habiletés de coordination. Cet incident lui fait réaliser la différence entre être membre d'un groupe et être intervenant. Malgré sa volonté de jouer son rôle d'éducatrice, la superviseure a une réaction de reprise de contrôle sur la situation.

Les enjeux de pouvoir se situent autour du réflexe de la superviseure de sauvegarder ce qu'elle a lancé, le projet étant son œuvre. Il y a ici un risque que cette dernière réagisse fortement et indique à la stagiaire de façon directive la façon de s'y prendre. Ce piège est en bonne partie évité. La superviseure adopte une attitude favorisant l'expérimentation de la stagiaire tout en lui permettant de s'approcher de la philosophie du projet et du rôle de l'intervenant. Malgré ses premières réactions, la superviseure croit fondamentalement aux compétences de la stagiaire. Cette première expérience permet d'observer et d'évaluer ses compétences réelles. Une comparaison peut être ici établie avec la première étape d'intervention de la grille de Mullender et Ward (1991), soit l'étape « *Taking stock* » que Grégoire (1997) traduit par observation-considération. À cette étape, l'intervenant considère le potentiel, les forces et les habiletés des membres du groupe. Il joue alors un rôle actif, comparable à celui d'un chef d'orchestre où il assume une position centrale. En référence aux indicateurs d'*empowerment*, la superviseure suscite le développement des habiletés et des compétences personnelles, notamment l'acquisition de connaissances et le sentiment de compétence.

Comme il a été mentionné précédemment, le novice ressent le besoin de se raccrocher à la position officielle de l'intervenant. La

deuxième partie du stage d'observation met en évidence cette caractéristique. Elle correspond également à une période du projet où il y a application du modèle autogéré auprès du groupe de coordination. C'est alors que la coordonnatrice, en l'occurrence la superviseure, délaisse sa position de chef d'orchestre et de facilitatrice pour adopter la position de membre spécialisée : le pouvoir est laissé au groupe. Dans le contexte du stage, c'est aussi l'époque où la coordonnatrice se prépare à partir pour laisser définitivement la place à la stagiaire. Cette dernière montre alors qu'elle ne suit plus, qu'elle ne trouve pas sa place, qu'elle ne comprend pas ce que la superviseure fait. Elle a l'impression qu'on lui confie les tâches ingrates. Bref, elle vit un inconfort qui se manifeste par une position de retrait dans le groupe. Pour sa part, la superviseure signifie de façon indirecte à la stagiaire son désir de terminer sa dernière coordination dans le plaisir. La stagiaire lui rétorque directement qu'elle a bien hâte que la superviseure quitte définitivement la coordination. Superviseure et stagiaire sont surprises de se retrouver devant cet obstacle. Elles réalisent d'abord que les rôles concernant cette partie du projet ne sont pas clarifiés. De plus, pour la stagiaire, ce n'est pas évident de passer d'une position centrale à une position périphérique. Elle avoue se retrouver devant une inconnue.

L'enjeu de pouvoir est lié du côté de la stagiaire au désir d'avoir une place reconnue, officielle et différente de celle des autres membres du groupe. À la lumière des indicateurs d'*empowerment*, le comportement de la stagiaire manifeste son besoin de développer un sentiment d'efficacité-utilité et une perception positive de soi (dimension individuelle). Elle a aussi le goût de voler de ses propres ailes, donc de développer ses propres compétences et ses capacités d'influence (dimension interpersonnelle) envers le groupe. Du côté de la superviseure, le fait d'avoir de la difficulté à partir l'amène à oublier d'informer la stagiaire sur les stratégies utilisées. Elle garde ainsi le pouvoir et le contrôle sur l'intervention.

Ces événements amènent stagiaire et superviseure à un autre niveau de communication. Elles amorcent une première prise de conscience des enjeux de compétition existant entre elles. Dans ce sens, elles abordent ce que Mullender et Ward (1991) appellent le « *What?* » (l'identification du problème) et le « *Why?* » (l'analyse du problème). Cela stimule l'établissement d'un autre type de partenariat entre la stagiaire et la superviseure. Celles-ci mettent en place

de nouvelles façons de communiquer et précisent de nouvelles compétences à développer à l'intérieur du stage. De part et d'autre, il y a un travail sur les indicateurs suivants : développement d'une pensée critique (dimension individuelle) et capacité de communication claire et directe (dimension interpersonnelle).

La franchise, l'honnêteté et le désir de faire de ce stage un espace d'appropriation du pouvoir transforment cet incident en une occasion, pour la superviseure, de se donner les moyens de laisser la coordination sans arrière-goût et, pour la stagiaire, de clarifier ses objectifs d'apprentissage. Sur ce, deux objectifs sont principalement ciblés : 1) développer des habiletés de coordination dans une perspective d'*empowerment*; 2) dégager et analyser les rôles et les tâches de l'intervenant qui utilise l'*empowerment*. Du coup, la stagiaire fait un premier apprentissage des rôles de l'intervenant et des habiletés de coordination.

Le débutant

À cette étape de développement, l'intervenant réalise qu'il ne connaît pas tout. Il craint ce qui est hors de son contrôle. Il commence à théoriser ses observations, devient capable d'écouter le groupe et interprète les différentes écoles de pensée. Il démontre une grande croyance envers les experts et voue à son superviseur une grande admiration.

La peur des choses qu'on ne maîtrise pas s'est manifestée chez la stagiaire au début officiel du stage. La première réaction de ce type s'est rencontrée lors de la rédaction du contrat d'apprentissage, moment où la stagiaire déclare ne rien saisir des objectifs d'apprentissage. Elle conteste le contrat, utilise des stratégies afin de retarder au maximum la remise officielle de cette exigence. Dans un premier temps, tout en valorisant les compétences de la stagiaire, la superviseure tente de la convaincre de la pertinence du contrat d'apprentissage. Elle doit finalement user d'un encadrement ferme pour en obtenir la rédaction finale.

Ici, l'enjeu de pouvoir est un des plus souvent vécus en supervision, à savoir qui mènera. Jusqu'à quel point la stagiaire imposera-t-elle sa volonté? Jusqu'à quel point la superviseure sera-t-elle exigeante? Malgré le désir d'appliquer les principes d'*empowerment*,

la superviseure se voit contrainte de laisser sa position de facilitatrice de l'apprentissage pour réoccuper une place plus centrale afin d'assurer la réussite du stage. Dans ce sens-là, la superviseure doit se positionner clairement face à la notion d'acquisition du pouvoir : laisser trop de pouvoir à ce moment peut conduire l'étudiante à l'échec. Les principes d'*empowerment* (« *What?*, *Why?* » et surtout « *How?* ») amènent la stagiaire à dépasser ses limites pour pouvoir accéder à son véritable potentiel tout en facilitant l'acceptation de la réalité d'un stage d'apprentissage. Cet incident lui permet de développer certains indicateurs d'*empowerment* : acquisition de connaissances et sentiment d'efficacité-utilité (dimension individuelle), capacité de travailler en lien avec les objectifs fixés et capacité de reconnaître les objectifs atteints (dimension organisationnelle).

La deuxième situation où la stagiaire craint les choses qui ne sont pas de son contrôle a lieu au moment où celle-ci fait face à une partie de la coordination qui lui est moins connue. Sa réaction est de lancer un appel au secours à la superviseure. Elle tient alors un discours où elle se remet en question et mentionne à plusieurs reprises qu'elle ne connaît pas tout.

La réaction de la superviseure est de se rendre disponible. Elle tient rigoureusement à ce que la stagiaire accomplisse toutes les activités qui relèvent de la coordination. En cohérence avec les stratégies d'intervention d'*empowerment* de Mullender et Ward (1991), tout en tenant compte du potentiel de la stagiaire, elle facilite l'identification des actions à entreprendre, apporte du soutien et encourage la stagiaire à se prendre en main. Elle redevient ici facilitatrice et « *enabler* ». Par le fait même, la superviseure renforce l'utilisation des capacités reliées aux trois dimensions, et particulièrement celles de la dimension organisationnelle (par exemple : capacité d'élaboration et de mise en action des stratégies, capacité de saisir les opportunités, capacité de réaliser des actions concrètes et capacité de travailler en lien avec les objectifs fixés).

La stagiaire commence aussi à se passionner pour les théories et plus particulièrement pour l'*empowerment*. Elle se sent fière d'apporter une contribution au projet pour laquelle la superviseure est moins qualifiée. La superviseure reçoit cette contribution comme un bénéfice pour le projet. Cet exemple est relié à l'enjeu de pouvoir que Villeneuve (1994, p. 91) appelle : « je connais cela mais vous

qu'en savez-vous? ». L'attitude de la superviseure permet de développer un partenariat en renforçant les contributions de chacune, cela en vue de bonifier l'action du projet. La superviseure renforce, chez la stagiaire, la dimension individuelle de l'*empowerment* (sentiment de compétence et acquisition de connaissances).

La compétence naissante

Cette étape est caractérisée par la passion à l'égard des techniques, par l'expérimentation d'un style personnel, par l'analyse de la personnalité et des dynamiques familiales qui influencent ses comportements à l'égard du groupe, par la critique et la remise en question du superviseur et par un sentiment de compétition possible vis-à-vis du superviseur ou des collègues. Malgré une peur du groupe encore présente et la crainte de faire des erreurs, l'intervenant prend des risques. Il commence à se sentir accepté par le groupe et devient moins autoritaire.

La caractéristique la plus souvent vécue à cette étape de développement est sans contredit la compétition avec la superviseure et les autres collègues. Celle-ci atteint son apogée lorsque la stagiaire reprend un rôle d'étudiante et que la superviseure devient en plus l'enseignante de la stagiaire. La stagiaire se retrouve aussi collègue des étudiants qui font partie du groupe de coordination.

Le discours tenu et les comportements adoptés par la stagiaire à l'égard de la superviseure ont pour effet de signifier à cette dernière que la stagiaire en connaît autant qu'elle et que le cours de groupe ne lui apprendra rien de plus. De plus, la stagiaire déclare qu'elle en sait plus que les autres étudiants de la classe sur le service social des groupes. D'ailleurs, la stagiaire est perçue par ses collègues de l'École et par certains professeurs comme ayant une expertise en groupe.

La superviseure est ébranlée par ces messages et s'interroge. Étant donné que la stagiaire a fait un bon nombre d'activités reliées au service social des groupes depuis le début de son implication au sein du projet Pairs, jusqu'à quel point dit-elle vrai? A-t-elle intégré ou a-t-elle l'impression d'avoir intégré les notions abordées dans ce cours? Comment amener la stagiaire à aller plus loin?

Dans cette même période, la stagiaire fait aussi part de ses idées géniales en intervention de groupe. Elle se fait rétorquer par la superviseure : « Oui! J'ai déjà utilisé cette stratégie, cela fonctionne très bien. »

Dans les deux exemples, l'enjeu de pouvoir se situe sur le plan de qui possède le plus de compétence. Dans la première situation, les stratégies d'*empowerment* utilisées relèvent du « *What? Why? How?* ». En effet, il y a identification et analyse des enjeux de pouvoir en présence. Les frontières sont cernées et les rôles sont précisés à nouveau. Tout en suivant le cours, des actions sont ciblées pour permettre à la stagiaire de poursuivre le développement de ses compétences sur les plans théorique et pratique. Dans la seconde situation, tout en étant honnête à l'égard de la stagiaire, la superviseure devient parfois agacée par le besoin de cette dernière d'être reconnue comme compétente. Après une prise de conscience personnelle, elle reconnaît que la stagiaire est en voie de développer un bon degré de compétence et qu'elle ne le lui reflète pas assez. L'effort de clarification et de remise en question mutuelle donne une ouverture supplémentaire afin de maximiser les apprentissages de la stagiaire.

Ces situations de compétition amènent aussi la stagiaire à se sentir victime du contexte. « Je suis la première stagiaire dans ce projet et je sers de cobaye. Je suis coincée de partout. L'École économe sur mon dos. Tu étais payée pour faire ce que je fais. » Ce genre de propos rend perplexe la superviseure, qui se pose de sérieuses questions : « Dans un contexte de restrictions budgétaires, est-ce que l'École abuse de la stagiaire? Sommes-nous devenus des oppresseurs? A-t-elle fait un choix éclairé en acceptant ce stage? »

Avec le recul, la stagiaire considère que ce discours frôle la manipulation. Ce type de propos lui permet de garder le contrôle sur la situation et d'éviter de faire face à ses limites personnelles et à ses craintes comme intervenante de groupe. L'application de la grille d'analyse de Mullender et Ward (1991) permet d'identifier les conditions d'oppression des étudiants. Cette grille aide la stagiaire à prendre conscience d'un comportement répétitif qu'elle utilise dans des situations stressantes. Cette démarche de réflexion et de confrontation modifie la relation superviseure-stagiaire.

La résolution des trois incidents précédents (compétition avec la superviseure, compétition avec les étudiants, sentiment d'oppression) suscitent le développement de la pensée critique chez la stagiaire. En acceptant la contribution que les autres peuvent lui apporter et en apprenant à être à l'écoute du groupe-classe et du groupe de coordination, elle développe ses capacités relatives à la dimension interpersonnelle. Elle affine ainsi sa maîtrise de la dynamique d'aide mutuelle. Elle étend ses capacités d'*empowerment* à la dimension organisationnelle par ses efforts soutenus d'analyse et de critique du milieu et par les opportunités saisies tant pour son propre apprentissage que pour le déploiement du projet.

À partir de ce moment, la stagiaire démontre un progrès sans précédent, qui lui permet d'acquérir une maîtrise des habiletés du service social des groupes. En effet, la stagiaire développe suffisamment ses habiletés et ses compétences pour franchir aisément l'étape compétence et l'étape maîtrise de la typologie de Roller (1984). Durant ces deux dernières étapes, la superviseure devient peu à peu consultante et la stagiaire devient de plus en plus autonome dans ses actions.

LES CONDITIONS DE RÉUSSITE

L'analyse de cette expérience de supervision met en évidence certains éléments essentiels à la réussite d'un tel stage : la confiance dans le potentiel d'une personne, la croyance en la réalisation d'un projet, la construction d'une relation de partenariat entre superviseure et stagiaire, l'acceptation de la remise en question, l'utilisation d'une grille d'*empowerment* et des outils de supervision appropriés (contrat pédagogique).

Le recul et la mise en forme de cette communication permettent de dégager d'autres conditions de réussite. En premier lieu, le concept d'entraînement à la tâche tel que vécu par la stagiaire en tant qu'assistante-coordonnatrice doit être clarifié. Les rôles et tâches de l'assistante-coordonnatrice ainsi que l'apprentissage visé doivent être mieux définis et précisés. En deuxième lieu, il est primordial de conserver une grille d'analyse d'*empowerment* comme cadre de référence de la supervision. Cela favorise une cohérence entre la supervision et l'intervention. En ce sens, le développement

d'outils de supervision mieux adaptés au concept d'*empowerment* serait un soutien précieux. En troisième lieu, il est nécessaire d'élaborer des mécanismes de communication et de réflexion où stagiaire et superviseure peuvent, sans inconfort, partager leur perception sur les enjeux de pouvoir inhérents à une telle relation. En quatrième lieu, la contribution d'une personne extérieure au projet et exerçant le rôle de conscience critique est essentielle à la réflexion et à la remise en question du processus de supervision et d'intervention.

Comme nous l'avons mentionné au début de cette communication, le contexte particulier de ce stage et la multitude des rôles tenus par la superviseure et la stagiaire sont propices au développement de la confusion et des enjeux de pouvoir. Pour éviter cette situation, il est souhaitable que l'instigatrice du projet ne soit pas chargée de la supervision, que l'étudiante vienne d'une autre université, que la future candidate complète, avant le stage, sa formation en service social des groupes et qu'elle connaisse suffisamment le projet Pairs.

Finalement, l'*empowerment* au sein du projet Pairs fait qu'une culture nouvelle s'établit progressivement à l'École de service social de l'Université de Montréal, donnant un rôle nouveau aux étudiants au regard de leur propre formation. Elle met en place une dynamique relationnelle axée sur la collaboration, l'action et l'aide mutuelle. Le rôle de tous les intervenants, y compris celui de la superviseure et de la stagiaire, s'en trouve ainsi transformé.

Ginette BERTEAU

Professeure

*Département de travail social
Université du Québec à Montréal*

Danielle GRÉGOIRE

*Étudiante à la maîtrise
École de service social
Université de Montréal*

Références bibliographiques

- GRÉGOIRE, Danielle (1997). Une perspective d'*empowerment* insérée au sein d'un programme d'intégration des nouveaux étudiants : Le Projet Pairs, Rapport de stage de maîtrise, Université de Montréal, 119 p.
- MULLENDER, Audrey et David WARD (1991). « Empowerment through social action group work : The "self-directed" approach », *Social work with groups*, vol. 14, n^{os} 3 et 4, p. 125-139.
- ROLLER, Bill (1984). « The group therapist stages of professional and personal development », *Small group behavior*, vol. 15, n^o 2, p. 265-269.
- VILLENEUVE, Louise (1994). *L'encadrement du stage supervisé*, Montréal, Éditions Saint-Martin, 199 p.