

## Tendances actuelles au sujet de la formation en service social des groupes

par

*Jocelyn Lindsay*, Ph. D., t.s.

Professeur

École de service social

Université Laval

Courriel : [jocelyn.lindsay@svs.ulaval.ca](mailto:jocelyn.lindsay@svs.ulaval.ca)

*Valérie Roy*, Ph. D., t.s.

Professeure

École de service social

Université Laval

*Daniel Turcotte*, Ph. D., t.s.

Professeur

École de service social

Université Laval

*Michel Labarre*

Étudiant à la maîtrise en service social

École de service social

Université Laval

Literature review on group social work training (objectives, program contents, teaching strategies and evaluation methods). Contribution of new technologies to education.

Recension de la littérature sur la formation en service social des groupes (objectifs, contenus, stratégies d'enseignement et méthodes d'évaluation). Contribution des nouvelles technologies à l'enseignement.

La formation des futurs travailleurs sociaux a depuis longtemps été structurée selon les méthodes d'intervention individuelle, de groupe et communautaire. À la fin des années 1960, plusieurs universités ont priorisé une approche générique intégrant les trois méthodes (Birnbaum et Wayne, 2000; Lazar, 2007; Worden, 2000). Ce changement a

provoqué l'érosion graduelle de la formation en intervention de groupe, en réduisant le nombre de cours sur cette méthode (Cohen et Wayne, 2009; Clements, 2006) et en éliminant la possibilité d'une spécialisation à la maîtrise (Birnbaum et Wayne, 2000; Clements, 2008; Knight, 2000). Dans leur étude, Birnbaum et Auerbach (1994) relèvent que seulement 19 % des 89 écoles de service social aux États-Unis offrent un cours d'intervention de groupe obligatoire, alors que 46 % en offrent un en option. En 1963, 76 % des programmes de maîtrise offraient la possibilité aux étudiants de se spécialiser dans les groupes, alors qu'en 2000, le taux est inférieur à 5 % (Birnbaum et Wayne, 2000). Depuis les années 1970, on observe donc une diminution graduelle de la formation en intervention de groupe (Goodman, 2006) et une tendance semblable a été observée au Canada et au Québec (Berteau, 2006; McNicoll et Lindsay, 2002). L'intégration de l'intervention de groupe au sein d'un curriculum générique semble déboucher sur un constat d'échec (Berteau, 2006; Lazar, 2007).

En contrepartie, les organismes de santé et des services sociaux utilisent de plus en plus l'intervention de groupe, notamment pour soutenir les personnes vivant un deuil, pour contrer la violence conjugale et familiale ou pour favoriser le développement des habiletés parentales (Dennison, 2005; Strozier, 1997). L'intervention de groupe est perçue comme étant efficace, peu coûteuse et rapide (Berteau, 2006; Clements, 2008; Worden, 2000). Alors que la formation s'atténue, le besoin d'intervenants ayant des compétences spécifiques en intervention de groupe s'accroît, et ce, dans de multiples contextes (Berteau, 2006; Trevithick, 2005).

En outre, le groupe est une constituante centrale de l'organisation du travail, qu'il s'agisse d'une équipe de travail, d'un regroupement d'utilisateurs ou d'un comité multidisciplinaire (Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec ou OPTSQ, 2006). D'ailleurs, le Référentiel de compétences de cet ordre

***Intervention*, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec.  
Numéro 132 (2010.1): 15-24.**

professionnel stipule que ces derniers doivent être en mesure d'encadrer et d'agir au sein d'une équipe de travail et de favoriser la collaboration intra et inter équipe dans divers contextes, notamment interdisciplinaire ou multidisciplinaire (OPTSQ, 2006). Cependant, la diminution de la formation en intervention de groupe fait en sorte que les étudiants une fois diplômés possèdent moins de connaissances et d'habiletés spécifiques concernant le groupe que leurs prédécesseurs. Comme ils sont moins bien préparés, leurs interventions sont moins efficaces et ils éprouvent plus de difficultés à répondre aux besoins des clients (Knight, 2000; Trevithick, 2005). Dennison (2005) estime ainsi que l'intervention de groupe doit être davantage prise en compte dans la formation en service social, tant au baccalauréat qu'à la maîtrise.

Dans ce contexte, il devient impératif de revoir la place de l'intervention de groupe au sein des curriculums de formation en service social. Les objectifs du présent article sont de préciser quels sont les éléments de contenu relatifs à la méthode du service social des groupes qui devraient se retrouver dans la formation en service social et d'examiner les modalités pédagogiques adaptées à l'enseignement de ce contenu. À la suite de la description de la recension des écrits réalisée à ces fins, l'article traite des objectifs de formation, des éléments de contenu, des stratégies pédagogiques, des méthodes d'évaluation et de l'utilisation des nouvelles technologies. Les praticiens et les superviseurs y trouveront une actualisation des tendances au sujet de la formation en intervention de groupe et des défis à relever dans la formation pratique, alors que les formateurs pourront y puiser des stratégies pédagogiques utiles pour l'enseignement de cette méthode.

## 1. Méthodologie

Pour cerner la documentation sur la formation en service social des groupes, nous avons consulté différentes bases de données, dont *Social Services Abstracts* et *Dissertation Abstracts*. Les tables des matières de revues spécialisées en formation en service social et en groupe (2000-2009) ont systématiquement été passées en revue. Enfin, les standards de formation, les référentiels de compétences et les codes de déontologie ont aussi été consultés. Il est

important de noter qu'une portion importante des travaux recensés proviennent des États-Unis alors que les autres travaux ont été publiés en Angleterre, au Canada et particulièrement au Québec. L'analyse du contenu des documents retenus nous a amenés à classer l'information en quatre catégories : (1) les objectifs de formation, (2) les contenus à couvrir, (3) les stratégies pédagogiques, (4) les méthodes d'évaluation des compétences des étudiants.

## 2. Les tendances au sujet de la formation en service social des groupes

### *Objectifs de formation*

Quelques commentaires s'imposent pour aborder la dimension des objectifs de formation. La plupart du temps, il s'agit d'objectifs liés aux compétences de base et dont le but est de viser progressivement le développement d'une pratique autonome. D'ailleurs, il est plutôt rare qu'on fasse allusion à une séquence de cours en intervention de groupe et on aborde plutôt la complémentarité cours-stage.

Aussi, la formation doit permettre aux étudiants d'acquérir les connaissances théoriques qui sous-tendent l'intervention de groupe (Kurland et Salmon, 2002; Association for Specialists in Group Work ou ASGW, 2000) et d'expérimenter une démarche de groupe comme membre, observateur ou intervenant (Clements, 2006; Kurland et Salmon, 2002). Furr et Barrett (2000) insistent d'ailleurs sur cette double fonction de permettre aux étudiants de comprendre les concepts et les processus inhérents au groupe et de leur permettre d'expérimenter cette méthode. Une formation de qualité conjuguera l'acquisition de connaissances théoriques, la participation expérientielle et les expériences supervisées (Wilson, Rapin et Haley-Banez, 2004).

On retrouvera donc peu d'objectifs rattachés à des thèmes comme la recherche en groupe, l'intervention fondée sur des données probantes ou encore les champs d'expertise récents ou les pratiques nouvelles en groupe. Souvent, par contre, on observe la préoccupation de différencier l'intervention individuelle de celle faite en groupe.

### *Le contenu de la formation*

Nous aborderons ici le contenu en distinguant de façon classique les éléments reliés au savoir,

au savoir-faire et au savoir-être. On retrouve dans les écrits des distinctions assez similaires. Ainsi, Trevithick (2005) propose une division en trois catégories, soit les connaissances théoriques (ex. : rôles, leadership), les informations vérifiables empiriquement (ex. : résultats de recherche) et les habiletés d'intervention.

### Le savoir

En ce qui a trait aux connaissances elles-mêmes, les écrits sur la formation en service social des groupes mentionnent de nombreux éléments de connaissance auxquels les étudiants doivent être exposés : dynamique de groupe, étapes de développement, styles de leadership, résolution de conflits, influence des particularités culturelles, enjeux éthiques de l'intervention de groupe, types de groupe, approches d'intervention, avantages et limites de cette méthode d'intervention, évaluation. Birnbaum et Wayne (2000), à la suite d'une analyse de 133 plans de cours d'universités américaines, ont constaté que les thèmes les plus souvent abordés sont, dans l'ordre : le développement du groupe (50 %), le leadership et les habiletés d'intervention (43 %), les types de groupe (35 %), le groupe comme un tout ou comme un système social (26 %), l'aide mutuelle (21 %), les rôles (19 %), la planification (13 %) et la prise de décision (9 %). De son côté, Strozier (1997) a répertorié les notions suivantes de son examen de 51 plans de cours : types de groupe, phases de l'intervention de groupe, leadership, histoire du service social des groupes, problèmes en groupe, diversité (ex. : ethnique, genre), oppression, éthique et valeurs, processus de groupe, pouvoir, contrôle et normes. Au Canada, l'étude de McNicoll et Lindsay (2002) révèle que les thèmes les plus souvent abordés dans les cours portant sur cette méthode sont, dans l'ordre : l'évaluation de la dynamique et du processus de groupe, les habiletés d'intervention, les étapes de développement, les types de groupe, la planification et les théories d'intervention. Considérant la grande diversité des notions théoriques abordées dans les cours sur le service social des groupes, il est utile de les regrouper pour dégager les savoirs essentiels.

Globalement, les savoirs peuvent être regroupés en quatre thèmes : (1) les théories; (2) la dynamique du groupe; (3) le groupe comme

catalyseur de changement; et (4) le processus d'intervention. Plusieurs auteurs mentionnent l'importance de fournir des connaissances sur les théories applicables à l'intervention de groupe, par exemple la théorie de la résistance (Chovanec, 2008), l'approche écologique (Wilson et al., 2004; Worden, 2000) et le modèle trans-théorique (Chovanec, 2008). Stockton, Morran et Kruger (2004) soulignent aussi l'importance d'enseigner des théories sur l'individu. Le thème de la dynamique du groupe couvre un ensemble de notions propres au petit groupe comme système d'intervention : les étapes de développement, la communication, les conflits, les rôles, les facteurs d'aide et les dynamiques d'aide mutuelle (Armstrong et Berg, 2005; Hensley, 2002; Kurland et Salmon, 2002; Stockton et al., 2004; Worden, 2000). En ce qui concerne les modalités particulières au petit groupe comme catalyseur de changement, on y retrouve les notions relatives à la définition d'un groupe, la pertinence de cette méthode d'intervention, les types de groupe, les valeurs, les meilleures pratiques et la distinction entre l'intervention de groupe et l'aide individuelle (Knight, 2000; Kurland et Salmon, 2002; Worden, 2000). Le quatrième thème concerne le processus d'intervention, le plus souvent présenté en quatre phases : la planification, le début, le travail et la fin (Kurland et Salmon, 2002; Riva et Korinek, 2004; Stockton et al., 2004; Wilson et al., 2004). Certains auteurs mettent l'accent sur la phase du début, notamment l'*opening statement* (Knight, 2000; Kurland et Salmon, 2002). D'autres insistent sur la fin du groupe, abordée sous l'angle de l'évaluation et des sentiments vécus par les membres, des comportements spécifiques de cette phase (Turcotte et Lindsay, 2008). Les thèmes reliés aux savoirs sont souvent abordés de façon à ce que les étudiants puissent établir des liens entre la théorie et la pratique et pour qu'ils soient en mesure d'utiliser ces concepts lors de leurs interventions. De façon générale, ces notions visent à rendre les étudiants aptes à observer et à comprendre les phénomènes qui se produisent dans un groupe (Cox, Banez, Hawley et Mostade, 2003; Knight, 2000; Laux, Smirnoff, Ritchie et Cochrane, 2007; Riva et Korinek, 2004).

## **Le savoir-faire**

En ce qui concerne les connaissances pratiques, ou le savoir-faire, elles se présentent comme la capacité de mise en œuvre, en situation réelle, d'actions qui reposent sur les analyses effectuées à partir des savoirs théoriques. Les connaissances se rapportant au savoir-faire correspondent essentiellement aux habiletés d'intervention. Celles-ci peuvent couvrir, de façon transversale, les différentes facettes de l'intervention de groupe ou elles peuvent se rapporter à des aspects spécifiques. Dans le premier cas, les habiletés pourront toucher, entre autres thèmes, la révélation de soi (Anderson et Price, 2001; Goodman, 2006; Homonoff, 2008), la prise de décision (Stockton et al., 2004), les rétroactions (Anderson et Price, 2001; Stockton et al., 2004), la confrontation (Anderson et Price, 2001), la communication (Hatch et McCarthy, 2003), les techniques d'intervention de groupe par opposition à l'intervention individuelle en situation de groupe (Knight, 2000; Kurland et Salmon, 2002; Stockton et al., 2004). Dans le second cas, le savoir-faire abordé portera sur les habiletés d'animation particulières aux aspects suivants : les types de groupe, les phases du processus d'intervention (Chovanec, 2008; Knight, 2000; Wilson et al., 2004), la négociation d'un contrat de groupe (Stockton et al., 2004), les clientèles volontaires et non volontaires, le contexte culturel, les stades de développement (Chovanec, 2008; Knight, 2000; Kurland et Salmon, 2002), les rôles dysfonctionnels (Homonoff, 2008; Kurland et Salmon, 2002; Stockton et al., 2004) et la résolution des conflits au sein d'un groupe.

## **Le savoir-être**

La formation doit également inclure le savoir-être du futur intervenant. Les écrits sur le sujet en distinguent trois facettes. La première facette est reliée aux sentiments vécus par les étudiants qui débute en intervention de groupe. L'animation d'un groupe peut se révéler très anxiogène : c'est une réaction normale à laquelle il faut prêter attention (Stockton et al., 2004). La seconde facette du savoir-être touche la reconnaissance de l'exigence que comporte la participation à un groupe (Stockton et al., 2004). La dernière facette est reliée au climat de sécurité et de confiance que l'intervenant doit installer

au sein du groupe (Hatch et McCarthy, 2003). L'enseignement relatif au savoir-être doit donc contribuer à réduire l'anxiété relative à l'intervention de groupe (Stockton et al., 2004), rendre compétent pour réagir de façon empathique aux craintes et à l'inconfort vécu par les membres (Anderson et Price, 2001) et outiller les étudiants afin de mettre en place un environnement de travail propice tant à la coopération qu'à la prise de risques (Hatch et McCarthy, 2003).

## **Les stratégies d'enseignement**

Les stratégies d'enseignement doivent être adaptées au type de connaissances enseignées. L'enseignement du savoir théorique fait généralement appel à des méthodes plus traditionnelles comme la lecture, les exposés magistraux et les discussions (Armstrong et Berg, 2005; Furr et Barret, 2000; Knight, 2000; Lenoir, 2004; Mumm, 2000; Strozier, 1997; Worden, 2000). Parmi les ouvrages de référence, ceux de Zastrow (2006), de Shulman (1999) et de Toseland et Rivas (2009) sont les plus utilisés, alors que, dans le monde francophone, il s'agit de l'ouvrage de Turcotte et Lindsay (2008).

L'utilisation de films ou de vidéos sur des expériences de groupe est une modalité pédagogique suggérée par plusieurs (Armstrong et Berg, 2005; Clements, 2008; Homonoff, 2008; Strozier, 1997). Il est proposé de faire suivre le visionnement d'une discussion portant sur différentes notions, par exemple le rôle de l'intervenant ou la participation des membres, ou sur l'analyse d'incidents critiques. Les étudiants peuvent également avoir à produire un travail à la suite d'un visionnement.

Une autre stratégie d'enseignement très courante consiste à utiliser le groupe-classe pour illustrer les concepts reliés à l'intervention de groupe (Guth et McDonnell, 2004; Kurland et Salmon, 2002; Lenoir, 2004; Riva et Korinek, 2004). D'autres utilisent les expériences de groupe vécues par les étudiants pour illustrer les concepts (Chovanec, 2008; Knight, 2000; Kurland et Salmon, 2002). Enfin, certains auteurs suggèrent l'analyse d'incidents critiques pour aborder des thèmes tels que les clientèles non volontaires ou les rôles dysfonctionnels (Chovanec, 2008; Clements, 2008; Homonoff, 2008; Kurland et Salmon, 2002).

L'enseignement du savoir-faire pose une difficulté plus grande. Les étudiants doivent d'abord connaître les habiletés et pouvoir se les représenter avant de les mettre en application. Par l'observation de groupes, les étudiants peuvent constater l'effet des habiletés d'intervention. La participation à des groupes-classes offre un contexte d'observation intéressant et permet aussi l'exercice d'habiletés d'animation. L'utilisation de la classe à des fins d'expérimentation est d'ailleurs largement utilisée (Anderson et Price, 2001; Furr et Barret, 2000; Guth et McDonnell, 2004; Laux et al., 2007; Riva et Korinek, 2004; Worden, 2000). Différents types de groupes peuvent être expérimentés : groupes de tâche, de soutien, groupes en ligne. Certains groupes sont animés par l'enseignant ou par un intervenant chevronné qui agit comme modèle, alors que d'autres le sont par les étudiants. Ainsi, parfois, le rôle des étudiants se limite à l'observation, alors que, dans d'autres situations, ils sont directement interpellés. Pour compléter l'apprentissage, il est suggéré de demander aux étudiants de tenir un journal de bord analysant leur expérience (Clements, 2008; Homonoff, 2008; Kurland et Salmon, 2002; Mumm, 2006; Strozier, 1997). Les expériences d'observation et d'animation peuvent être utilisées pour illustrer un concept ou une habileté particulière, par exemple les rôles dysfonctionnels ou la résolution de conflits (Chovanec, 2008; Clements, 2008; Homonoff, 2008; Kurland et Salmon, 2002; Lenoir, 2004; Mumm, 2006; O'Halloran et McCarney, 2004; Stockton et al., 2004; Wilson et al., 2004).

L'utilisation du groupe comme contexte d'apprentissage permet également aux étudiants de développer leur savoir-être. Pour Stockton, Morran et Kruger (2004), la classe est un groupe naturel qu'il faut exploiter pour discuter des appréhensions liées à l'animation d'un groupe. L'observation, la participation et l'animation d'un groupe contribuent à la construction du savoir-être des étudiants, notamment en favorisant le développement de la sécurité et la diminution des attitudes défensives (Berger, 1996; Furr et Barret, 2000). Pour Hatch et McCarthy (2003), la confiance, la capacité de prendre des risques et la sécurité sont des attitudes essentielles en intervention de groupe. Notons que les stratégies précédemment

décrites sont également citées dans l'étude canadienne de McNicoll et Lindsay (2002), les plus utilisées étant les exposés, les exercices structurés, les jeux de rôle et les vidéos. Dans les prochains paragraphes, quelques méthodes actuellement utilisées avec un groupe-klasse sont présentées.

### *L'équipe de réflexion (Cox et al., 2003) : un exemple d'une stratégie pédagogique*

Cox et ses collègues (2003) proposent la méthode « équipe de réflexion », pouvant être utilisée en classe ou en stage. Les étudiants prennent part à des activités de groupe à titre de membres ou d'observateurs. L'équipe de réflexion fonctionne de la façon suivante : les étudiants sont séparés en deux groupes, soit le groupe en action et le groupe de réflexion. Le groupe en action passe environ une heure en interaction autour d'une discussion ou d'une tâche à réaliser devant le groupe de réflexion, dont le rôle consiste à observer en silence. Lorsque le groupe en action met fin à sa démarche, les membres du groupe de réflexion partagent leurs observations, leurs réflexions et leurs questions sur la démarche du groupe en action. On demande aux étudiants de réfléchir plus sur le processus du groupe que sur son contenu. Une liste de sujets à cet effet est remise aux étudiants : dynamique du groupe, rôles des membres, étapes de développement, styles de leadership, normes, etc. Le but n'est pas d'en arriver à un consensus, mais d'exprimer différentes manières de voir et d'interpréter ce qui s'est passé. Ensuite, l'équipe en action partage ses commentaires et ses réactions en intégrant ce qui a été dit par l'équipe de réflexion. Elle peut, par exemple, réfléchir sur ce qui pourrait être amélioré dans le futur. Enfin, tous les étudiants discutent en grand groupe de leur expérience. Au fil des semaines, les groupes alternent entre le groupe en action et le groupe de réflexion. Selon Cox et ses collègues (2003), cette stratégie permet d'expérimenter plusieurs types de groupe. Avec cette méthode, il est plus facile pour les étudiants de fournir et de recevoir des rétroactions : ils ont le temps de réfléchir à ce qui a été dit et de formuler une réponse. Selon les auteurs, cette approche suscite l'intérêt des étudiants et elle permet une multitude de points de vue.

Il existe plusieurs stratégies pédagogiques qui s'apparentent à celle qui vient d'être décrite en utilisant en alternance le rôle d'observation et le rôle expérientiel. Un autre exemple en serait le *Two Way Fishbowl* (2-FB) utilisé par Hensley (2002) dans un cours d'introduction à l'intervention de groupe. La stratégie du 2-FB permet à chaque étudiant de participer, en alternance, comme membre, observateur et intervenant. Les étudiants travaillent ensemble à planifier la suite du groupe et des travaux individuels permettent aux étudiants de réfléchir sur leurs réactions aux processus de groupe et sur leurs apprentissages. Selon Hensley (2002), les étudiants sont un peu intimidés au début mais, plus les semaines passent, plus ils sont à l'aise pour formuler des critiques constructives à l'endroit de leurs pairs. Lors du bilan, ils estiment qu'il s'agit d'une expérience enrichissante qui leur permet de vivre de l'intérieur la participation à un groupe, d'observer différents styles d'animation et de mettre en pratique les habiletés qui leur sont enseignées. Les travaux individuels leur permettent d'organiser leurs idées, de résumer leurs observations, de faire une synthèse de leurs expériences et d'intégrer la matière vue en classe.

### *Le rôle essentiel de la formation sur le terrain*

Si le développement du savoir-faire et du savoir-être peut s'amorcer dans les salles de cours, c'est en situation réelle qu'ils peuvent vraiment s'intégrer, d'où l'importance de la formation pratique. Celle-ci demeure le meilleur outil pour développer les habiletés d'intervention. Ainsi, la formation devrait comprendre un segment de pratique sur le terrain en complément à la formation théorique (Wilson et al., 2004). Notons qu'au Québec, les universités accordent une place importante à la formation pratique. La majorité des universités québécoises y consacrent au moins 18 des 90 crédits dans leur programme de baccalauréat (Rondeau, Mathieu et Lemay, 1999). Un constat ressort toutefois en ce qui a trait à la formation terrain et aux stages en groupe : les occasions offertes aux étudiants ne sont pas toujours à la mesure de leurs besoins. Birnbaum et Wayne (2000) notent que certains superviseurs manquent de formation en ce domaine, de sorte qu'ils ne sont pas en mesure d'aider les étudiants à former des groupes et à en analyser les

processus. McNicoll et Lindsay (2002) indiquent que la situation est semblable au Canada : les enseignants interrogés dans leur étude mentionnent que l'absence d'une préparation adéquate à la supervision des étudiants pratiquant l'intervention de groupe constitue un problème qui persiste. Dennison (2005) suggère que les superviseurs reçoivent une formation afin d'actualiser leurs compétences dans cette méthode. Par ailleurs, même si le milieu de stage n'offre pas d'intervention de groupe à la clientèle, Clements (2006) souligne que les superviseurs doivent sensibiliser les étudiants aux particularités du petit groupe, notamment dans le cadre de la participation à des groupes de supervision.

Homonoff (2008) souligne l'importance de la communication et de la collaboration entre les praticiens, les organismes et les milieux de formation en service social. Les praticiens doivent être mis à contribution pour déterminer les compétences qu'il est nécessaire d'intégrer à la formation des étudiants et pour évaluer la pertinence des théories enseignées. Mais ils ont besoin de l'appui des écoles de service social pour développer leurs compétences en enseignement et pour se mettre à jour sur les pratiques basées sur des données probantes.

### *Méthodes d'évaluation*

Les formateurs qui se sont attardés à l'évaluation des apprentissages en intervention de groupe soulignent que celle-ci devrait porter sur l'intégration des connaissances théoriques, sur la capacité d'analyse des processus de groupe, ainsi que sur l'exercice d'habiletés spécifiques de l'intervention de groupe (Clements, 2006; Knight, 2000). À cet effet, diverses méthodes peuvent être utilisées, notamment l'examen écrit et la production d'un texte de réflexion sur un thème particulier (Guth et McDonnell, 2004), l'autoévaluation des compétences (Clements, 2008; Guth et McDonnell, 2004), le rapport d'observation et d'analyse de situations réelles ou fictives (Hensley, 2002), les études de cas (Guth et McDonnell, 2004), les comptes rendus de rencontre (Lenoir, 2004; Knight, 2000), l'élaboration et la planification d'un groupe (Hensley, 2002; Knight 2000), le rapport d'observation d'habiletés d'intervention (O'Halloran et

McCarney, 2004), la construction d'un portfolio (Fitch, Peet, Glover Reed et Tolman, 2008) ou la rédaction d'un journal de bord (Hensley, 2002). Dans leur étude canadienne, McNicoll et Lindsay (2002) observent des modes d'évaluation qui sont semblables et ils ajoutent à la liste précédente, comme objets possibles d'évaluation, les présentations verbales, l'animation de groupe et la participation en classe.

Quelles que soient les méthodes d'évaluation retenues, il faut éviter de placer les étudiants en situation d'inconfort en portant un jugement sur leur participation à un groupe expérientiel réalisé en classe. Lorsqu'un étudiant accepte d'être membre d'un « groupe simulé », il a le droit de choisir ce qu'il veut ou non révéler à l'intérieur de ce groupe; ainsi, l'évaluation ne doit pas porter sur la qualité de sa participation à ce groupe en tant que membre (Hensley, 2002). En outre, si l'enseignant agit comme animateur du groupe, il doit éviter de se placer dans une double relation avec les étudiants, en devenant à la fois formateur et thérapeute (Hensley, 2002; Riva et Korinek, 2004). Ces deux situations relèvent de considérations éthiques.

### *La contribution des nouvelles technologies à l'enseignement*

Cet examen de la formation en intervention de groupe serait incomplet si les enjeux reliés aux nouvelles technologies sur l'intervention de groupe et sur l'enseignement n'étaient pas abordés. En effet, la démocratisation de l'ordinateur et d'Internet a amené des changements dans l'intervention de groupe. Aujourd'hui, les groupes en ligne sont de plus en plus utilisés pour atteindre des populations marginalisées, isolées géographiquement ou ayant une mobilité réduite. Il se dessine alors un nouvel objectif lié à la formation, celui d'augmenter les connaissances et les habiletés des étudiants quant aux groupes en ligne (Abell et Galinsky, 2002). Il est important de cerner les spécificités de ce type de groupe et de développer des compétences pour agir dans ce nouveau contexte d'intervention. À cet égard, Abell et Galinsky (2002) ont développé un cours portant spécifiquement sur ce contexte d'intervention. Ce cours inclut des lectures, des discussions et des exercices sur les groupes en ligne. Les étudiants sont appelés à expérimenter différentes modalités : forum où ils envoient

diachroniquement des messages; espaces de discussion (*chat room*) où ils interagissent en direct les uns avec les autres, liste d'abonnés (*listserver*) où ils peuvent écrire des messages au groupe en entier ou à un membre en particulier.

Le groupe virtuel peut constituer en lui-même un contexte d'enseignement de l'intervention de groupe. Cet outil pédagogique comporte à la fois des avantages et des inconvénients. Kreuger et Stretch (2000) prétendent que cette technologie réduit les communications interpersonnelles en face à face; les étudiants ont moins d'occasions de pratiquer le savoir-être, composante indispensable en intervention de groupe. De plus, les étudiants ont parfois de la difficulté à suivre les avancées technologiques. D'un autre côté, O'Hallaran et McCarney (2004) mentionnent que les notions théoriques peuvent très bien s'enseigner par le biais d'un support informatique, tel que WebCT. Macgowan et Beaulaurier (2005) soulignent que l'avancement de la technologie peut favoriser l'enseignement des habiletés d'intervention. Internet rend possible l'accès à plusieurs vidéos et certains logiciels permettent maintenant de faire du montage de séquences en y introduisant du contenu théorique. Ainsi, une vidéo montrant une situation de groupe peut être présentée et les étudiants peuvent avoir accès aux commentaires de l'enseignant (ex. : sur les habiletés d'intervention, sur les lacunes d'une intervention et sur les répercussions dans le groupe). La vidéo peut aussi être réalisée dans la classe avec les étudiants et mise en ligne ou distribuée aux étudiants en format CD. La vidéo peut également servir aux étudiants pour analyser leurs propres interventions. Grâce aux logiciels actuellement accessibles, les étudiants peuvent inscrire leurs commentaires directement sur la vidéo et la comparer avec des exemples fournis par l'enseignant. En comparant les vidéos au fil du temps, ils peuvent constater les progrès qu'ils accomplissent. Fitch et ses collègues (2008) voient dans l'accès à l'ordinateur et à Internet une occasion pour les étudiants de pouvoir bâtir un portfolio électronique. Le portfolio est un outil qui favorise l'intégration de la théorie, stimule la réflexion et facilite l'apprentissage de l'intervention tout en contribuant au développement

de l'identité professionnelle. Par ailleurs, il existe différents types de portfolio. Il y a les portfolios d'évaluation où l'étudiant rassemble ses travaux, les portfolios qui contiennent les réflexions, les portfolios utilisés pour établir un dialogue avec l'enseignant et les autres étudiants, les portfolios structurés en fonction des objectifs ou du contenu d'un cours et le portfolio professionnel qui consigne les réalisations de l'étudiant et pouvant être utilisé comme complément au curriculum vitae. Selon Fitch et ses collègues, du point de vue des étudiants, le portfolio est utile pour l'intégration de la matière et le développement des compétences.

### 3. Commentaires et conclusion

À l'examen des principales tendances actuelles concernant la formation en intervention de groupe et en comparaison avec des expériences d'enseignement et de formation décrites antérieurement (Douglas, 1978; Berteau et Martel, 1990; Berger, 1996), on constate que certaines dimensions tendent à évoluer alors que d'autres demeurent plutôt stables. D'une part, les concepts et les connaissances liés à l'intervention de groupe demeurent stables. Les étudiants doivent connaître les concepts inhérents à l'intervention de groupe, par exemple les normes et les rôles. Ils doivent aussi connaître et être en mesure de déterminer les étapes, les dynamiques et les processus de groupe. Les stratégies pédagogiques plus traditionnelles pour enseigner les savoirs et les savoir-faire aux étudiants sont encore largement utilisées. Ainsi, les lectures, les exposés magistraux, les vidéos, l'utilisation du groupe-classe et les groupes expérientiels font toujours consensus. On retrouve la même situation en lien avec les méthodes d'évaluation des étudiants, domaine où peu de nouveautés sont répertoriées. En ce sens, les examens, les travaux sur des cas, sur la planification d'un groupe, sur une expérimentation vécue en classe sont largement prisés.

Bien que les savoirs enseignés aux étudiants demeurent relativement stables, certains thèmes sont actuellement en émergence et doivent être inclus de façon plus systématique dans les programmes de formation en intervention de groupe offerts aux étudiants. Il s'agit des enjeux éthiques reliés à l'intervention, des

différences culturelles et de la forte tendance à faire reposer les enseignements offerts aux élèves sur les données probantes. De plus, si les groupes expérientiels en classe ne sont pas nouveaux, les auteurs proposent de nouvelles façons de mettre en place ces groupes afin que ceux-ci soient les plus profitables possible aux étudiants, tels les modèles du *2-FB* d'Hensley (2002) et du *reflecting team* de Cox et ses collègues (2003). Par ailleurs, l'avènement des nouvelles technologies change les contextes d'intervention sur le terrain pour les praticiens et les façons d'enseigner l'intervention de groupe aux étudiants. Ainsi, les groupes en ligne constituent une réalité appelée à devenir de plus en plus courante. Les ordinateurs sont un outil de travail efficace pour apprendre l'intervention de groupe, par le biais de logiciels permettant de travailler sur des vidéos ou parce qu'ils permettent aux étudiants de créer leur portfolio électronique. Malgré le potentiel de ces différentes stratégies, notons que l'évaluation de leur efficacité reste à faire pour la plupart d'entre elles.

Les plus récentes tendances en enseignement de l'intervention de groupe offrent donc plusieurs possibilités, mais aussi des défis aux formateurs et aux praticiens. En effet, l'intervention de groupe devra, à l'avenir, s'appuyer de plus en plus sur des données probantes et prendre en considération les différences culturelles ainsi que les enjeux éthiques reliés à l'intervention. Un autre défi consiste à améliorer la collaboration entre les milieux de formation et les milieux de pratique dans une optique d'amélioration de la formation sur le terrain offerte aux étudiants. Un défi plus spécifique de la réalité québécoise consisterait à mieux documenter l'évolution, les expériences et les enjeux de la formation en intervention de groupe. Enfin, l'adaptation des nouvelles stratégies d'enseignement à des classes plus nombreuses, aspect moins abordé dans les écrits, est un autre défi qui attend néanmoins les formateurs.

À la lumière de ce qui précède, il convient de souligner à nouveau l'importance et la pertinence d'accorder une place à l'intervention de groupe dans les curriculums des programmes de formation en service social. En effet, les compétences acquises par les étudiants



pendant leur formation leur serviront à animer de façon adéquate et à mener à bien une intervention de groupe. Ces compétences leur seront également utiles dans une diversité de situations qui se présentent dans les milieux de pratique. Elles seront nécessaires, par exemple, lorsque le travailleur social sera appelé à travailler en équipe sur différents projets, lorsqu'il prendra part aux réunions d'équipe et lorsqu'il travaillera en contexte de multidisciplinarité. La formation gagnerait d'ailleurs à faire plus de liens avec ces deux thèmes. En bref, l'enseignement de l'intervention de groupe s'avère pertinent et d'actualité puisqu'il fournit aux étudiants les outils nécessaires qui leur permettront d'être mieux préparés à aborder différentes problématiques et à œuvrer dans différents milieux de pratiques au sein desquels ils seront appelés à évoluer.

#### Descripteurs :

Service social des groupes - Étude et enseignement (Universitaire) // Savoir-faire // Apprentissage - Évaluation // Étudiants - Évaluation // Tests et mesures en éducation

Social group work - Study and teaching // Know-how // Learning evaluation // Student evaluation // Educational tests and measurements

#### Références

- Abell, M. L., & Galinsky, M. J. (2002). Introducing students to computer-based group work practice. *Journal of Social Work Education, 38* (1), 39-54.
- Anderson, R. D., & Price, G. E. (2001). Experiential groups in counselor education: Students attitudes and instructor participation. *Counselor Education & Supervision, 41* (2), 111-119.
- Armstrong, S. A., & Berg, R. C. (2005). Demonstrating group process using 12 angry men. *Journal for Specialists in Group Work, 30* (2), 135-144.
- ASGW. (2000). *Professional standards for the training of group workers*. [En ligne] <http://www.asgw.org/> (page consultée le 5 mai 2009).
- Berger, R. (1996). A comparative analysis of different teaching methods of teaching group work. *Social Work with Groups, 19* (1), 79-89.
- Berteau, G. (2006). *La pratique de l'intervention de groupe. Perceptions, stratégies et enjeux*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Berteau, G., et Martel, P. (1990). Programme de perfectionnement en service social des groupes. *Intervention, 85*, 73-83.
- Birnbaum, M. L., & Auerbach, C. (1994). Group work in graduate social work education: The price of neglect. *Journal of Social Work Education, 30* (3), 225-235.
- Birnbaum, M. L., & Wayne, J. (2000). Group work in foundation generalist education: The necessity for curriculum change. *Journal of Social Work Education, 36* (2), 347-356.
- Chovanec, M. (2008). Innovations applied to the classroom for involuntary groups: Implications for social work education. *Journal of Teaching in Social Work, 28* (1/2), 209-225.
- Clements, J. (2006). The impact of classroom and field learning on student understanding of social work practice with groups. *Dissertation Abstracts, 67* (07), AAT 3223900.
- Clements, J. A. (2008). Social work students' perceived knowledge of and preparation for group-work practice. *Social Work with Groups, 31* (3/4), 329-346.
- Cohen, C. S., & Wayne, J. (2009). Field Instruction. In A. Gitterman & R. Salmon (Eds). *Encyclopedia of Social Work with Groups*: 123-125. New York: Routledge.
- Cox, J. A., Banez, L., Hawley, L. D., & Mostade, J. (2003). Use of the reflecting team process in the training of group workers. *Journal for Specialists in Group Work, 28* (2), 89-105.
- Dennison, S. (2005). Enhancing the integration of group theory with practice: A five-part teaching strategy. *Journal of Baccalaureate Social Work, 10* (2), 53-69.

- Douglas, T. (1978). A model for teaching group work. In N. McCangan (Ed.). *Group work: Learning and practice*: 73-81. London: George Allen.
- Fitch, D., Peet, M., Glover Reed, B., & Tolman, R. (2008). The use of eportfolios in evaluating the curriculum and the student learning. *Journal of Social Work Education, 44* (3), 37-53.
- Furr, S. R., & Barret, B. (2000). Teaching group counseling skills: Problems and solutions. *Counselor Education & Supervision, 40* (2), 94-105.
- Goodman, H. (2006). Organizational insight and the education of advanced group work practitioners. *Social Work with Groups, 29* (2/3), 91-106.
- Guth, L. J., & McDonnell, K. A. (2004). Designing class activities to meet specific core training competencies: A developmental approach. *Journal for Specialists in Group Work, 29* (1), 97-111.
- Hatch, K. D., & McCarthy, C. J. (2003). Challenge course participation as a component of experiential groups for counselors in training. *Journal for Specialists in Group Work, 28* (3), 199-214.
- Hensley, L. G. (2002). Teaching group process and leadership: The two-way fishbowl model. *Journal for Specialists in Group Work, 27* (3), 273-286.
- Homonoff, E. (2008). The heart of social work: Best practitioners rise to challenges in field instruction. *The Clinical Supervisor, 27* (2), 135-169.
- Knight, C. (2000). Critical content on group work for the undergraduate social work practice curriculum. *Journal of Baccalaureate Social Work, 5* (2), 93-111.
- Kreuger, L. W., & Stretch, J. (2000). How hypermodern technology in social work education bites back. *Journal of Social Work Education, 36* (1), 103-114.
- Kurland, R., & Salmon, R. (2002). *Teaching a method course in social work with groups*. Washington, D.C.: Council on Social Work Education.
- Laux, J. M., Smirnoff, J. B., Ritchie, M. H., & Cochrane, W. S. (2007). The effect of type of screening on the satisfaction of students in experiential counseling training groups. *Small Group Research, 38* (2), 289-300.
- Lazar, A. (2007). A full course banquet. *Journal of Teaching in Social Work, 27* (1), 165-179.
- Lenoir, G. S. (2004). Preplanning considerations in teaching group counseling courses: Applying a general framework for conceptualizing PEDAGOGY. *Journal for Specialists in Group Work, 29* (1), 75-85.
- Macgowan, M. J., & Beaulaurier, R. L. (2005). Using qualitative data analysis software in teaching about group work practice. *Journal of Teaching in Social Work, 25* (1/2), 45-56.
- McNicoll, P., & Lindsay, J. (2002). Group work in social work education: The Canadian expérience, *Revue canadienne de service social, 19* (1), 153-166.
- Mumm, A. (2006). Teaching social work students practice skills. *Journal of Teaching in Social Work, 26* (3/4), 71-89.
- O'Halloran, T. M., & McCarney, T. J. (2004). An evaluation of the use of technology as a tool to meet group training standards. *Journal for Specialists in Group Work, 29* (1), 65-74.
- OPTSQ (2006). *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. Montréal : Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec.
- Rondeau, G., Mathieu, R., et Lemay, N. (1999). Analyse comparative des programmes de baccalauréat en travail social au Québec, *Intervention, 110*, 25-34.
- Riva, M. T., & Korinek, L. (2004). Teaching group work: Modeling group leader and member behaviors in the classroom to demonstrate group theory. *Journal for Specialists in Group Work, 29* (1), 55-63.
- Shulman, L. (1999). *The skills of helping: Individuals, families, and groups*. Itasca: F.E. Peacock Publishers.
- Stockton, R., Morran, D. K., & Kruger, K. M. (2004). An overview of current research and best practices for training beginning group leaders. In J. L. DeLucia-Waack, D. A. Gerrity, C. R. Kaloder & M. T. Riva (Eds.), *Handbook of group counselling and psychotherapy*: 65-76. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Strozier, A. L. (1997). Group in social work education: What is being taught? *Social Work with Groups, 20* (1), 65-77.
- Toseland, R. W., & Rivas, R. F. (2009). *An introduction to group work practice* (6<sup>th</sup> edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Trevithick, P. (2005). The knowledge base of group work and its importance within social work. *Groupwork, 15* (2), 80-107.
- Turcotte, D., & Lindsay, J. (2008). *L'intervention sociale auprès des groupes* (2<sup>e</sup> édition). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Wilson, R. F., Rapin, L. S., & Haley-Banez, L. (2004). How teaching group work can be guided by foundational documents: Best practice guidelines, diversity principles, training standards. *Journal for Specialists in Group Work, 29* (1), 19-29.
- Worden, B. (2000). Using fieldwork experience as a tool for teaching: A multi-layered approach. *Groupwork, 12* (3), 56-76.
- Zastrow, C. (2006). *Social work with groups: A comprehensive workbook* (6<sup>th</sup> edition). Belmont: Thomson Brooks/Cole.