

Le Référentiel de compétences des travailleurs sociaux du Québec : quelle correspondance avec la réalité de la pratique?

Articles hors thématique

par
Daniel Turcotte¹, Ph. D., T.S.
École de service social
Université Laval
Courriel : daniel.turcotte@svs.ulaval.ca

Definitions of competence concept and overview of the professional qualifications of social workers according to the Core Competencies document produced by their professional order. Results of a 2009 survey of recent members of the association on the qualifications used in their practice.

Définitions de la notion de compétence et aperçu des compétences professionnelles des travailleurs sociaux selon le référentiel de l'Ordre. Résultats d'une enquête auprès de membres de l'Ordre sur les compétences utilisées dans leur pratique professionnelle (2009).

Depuis plusieurs années, les compétences qu'exige une pratique responsable du travail social et, en prolongement, la formation qui doit être donnée aux futurs professionnels font l'objet de discussions. Déjà, lors des états généraux sur la profession, tenus à la fin des années 1990, plusieurs acteurs avaient souligné la nécessité de « sérieusement se pencher sur les éléments de compétence incontournables à la pratique des travailleurs sociaux au 21^e siècle » (OPTSQ, 1999 : 14). Depuis la réalisation de cette importante remise en question, plusieurs actions en ce sens ont été réalisées, dont la publication en 2006 par l'OPTSQ d'un *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. L'adoption en 2009 de la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives*

dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines est venue relancer les débats sur le sujet en assignant à certaines professions, de façon exclusive ou partagée, un certain nombre d'actes professionnels. Cette loi reconnaît aux professionnels du travail social la capacité de procéder à des évaluations dans différents contextes (application de la *Loi sur la protection de la jeunesse* et de la *Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents*, garde d'enfants et de droits d'accès, adoption, régimes de protection du majeur ou mandat d'inaptitude, besoin de services de réadaptation en petite enfance), de déterminer un plan d'intervention pour des jeunes en difficulté d'adaptation qui sont hébergés et de décider de l'utilisation des mesures de contention ou d'isolement.

En présentant les résultats d'une enquête effectuée en 2009 auprès de membres récemment admis à l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec, ce texte veut contribuer à la réflexion sur les compétences requises pour un exercice responsable et efficace du travail social. Il n'a pas la prétention de tracer un profil exhaustif des exigences de la pratique; il vise simplement à alimenter les échanges sur la préparation à l'intervention professionnelle en travail social. Son contenu est structuré en deux sections. La première établit quelques éléments de contexte en soulignant d'abord le caractère multiforme du travail social, pour aborder ensuite succinctement la notion de compétence et son application dans le domaine du travail social. La deuxième section présente la démarche et les résultats d'une enquête réalisée auprès de membres de l'Ordre sur les compétences qu'ils et elles utilisent dans leur pratique professionnelle.

1. Le travail social : une profession aux contours imprécis

Tous les auteurs s'entendent pour reconnaître que le travail social est une discipline dont il est difficile de cerner les contours (Colby et Dziegielewski, 2010; O'Hare, 2009; Cnaan et Dichter, 2008). Le travail social est exercé dans

Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec.
Numéro 134 (2011.1): 46-61.

de multiples contextes organisationnels, s'adresse à des populations très variées et poursuit des objectifs qui peuvent aller de l'accompagnement d'une personne vers la mort au développement économique d'une communauté. C'est une profession qui s'appuie sur un large éventail de connaissances provenant de diverses disciplines et dont les actions sont guidées par des valeurs humanitaires de bien-être et de développement social. Il s'agit donc d'une profession complexe aux composantes multiples (Gilbar, Ben-Zur et Gil, 2003).

Cette particularité pose un défi particulier lorsqu'il s'agit de déterminer les connaissances, les attitudes et les habiletés techniques qui sont nécessaires pour exercer cette profession de façon adéquate (Galambos et Greene, 2006; Austin, 1986). D'autant plus qu'en étant défini comme un art et une science, le travail social exige souplesse et adaptation dans l'utilisation des connaissances scientifiques. Ce qui conduit Colby et Dziewielewski (2010) à affirmer que les travailleurs les mieux préparés sont ceux qui reconnaissent les multiples facettes du processus d'aide et qui sont outillés pour agir sur différents niveaux de systèmes.

« The best-prepared social workers are those who recognize the importance of helping as a multifaceted process and who can easily move between micro-, mezzo-, and macrosystems with and on behalf of the client populations they serve (Colby et Dziewielewski, 2010 : 13). »

Depuis les débuts de la profession, la formation à l'exercice du travail social a été structurée en fonction de paramètres de contenu et de durée. Essentiellement, pour former un professionnel compétent, il s'agit de lui proposer un éventail de connaissances judicieusement sélectionnées auxquelles il est exposé pendant une certaine période de temps. Cette conception de la formation a donné lieu à travers l'histoire du travail social à de nombreuses discussions sur l'importance relative de la formation pratique et de la formation théorique (Rocher, 1960), sur l'influence respective des universités et des milieux de pratique sur la définition du contenu de la formation (Poulin, 1951) et sur la durée minimale requise pour acquérir une formation adéquate (Morgan, 1951; RUFUTSQ, 1993).

Depuis quelques années, un modèle alternatif se profile à l'horizon; celui de la formation axée

sur le développement de compétences. Pour des auteurs comme Curl, Tompkins, Rosen et Zlotnik (2010), en définissant les compétences que doivent posséder ses membres, une profession fournit les paramètres pour guider le développement du curriculum de formation, pour orienter la formation en cours d'emploi et pour structurer la pratique. Il existe cependant des tensions entre une conception de la pratique axée sur des compétences spécifiques et une vision qui privilégie la maîtrise d'un ensemble de connaissances générales qui sont transférables à différents contextes. Pour le professionnel du travail social, il est tout aussi nécessaire de faire preuve de pensée réflexive et d'analyse critique que de faire la démonstration de la maîtrise de connaissances et d'habiletés techniques (Crisp et Lister, 2002). Malgré ces réserves, dans les discussions actuelles sur la préparation à l'exercice d'une profession, la notion de compétence apparaît de plus en plus centrale même s'il s'agit, ou peut-être parce qu'il s'agit, d'un concept large et englobant qui est employé dans une multitude de sens (Tardif, 2003).

2. À propos de la notion de compétence

La majorité des auteurs aborde la notion de compétence en mettant l'accent sur le comportement, sur l'agir. Pour Perrenoud (2000 : 9), « une compétence est la faculté de mobiliser un ensemble de ressources cognitives (savoirs, capacités, informations, etc.) pour faire face avec pertinence et efficacité à une famille de situations ». Dans le même sens, Lanier (2001 : 30) définit une compétence comme « un savoir-agir complexe qui fait suite à l'intégration, à la mobilisation et à l'agencement d'un ensemble de capacités, d'habiletés (...) et de connaissances (...) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun ». Blondin (2002) ajoute aux composantes d'actions celle du jugement. Pour lui, une compétence correspond à un savoir juger et à un savoir agir qui rendent capable de faire face à une famille de tâches et de situations, en mobilisant des notions, des connaissances, des informations, des procédures, des méthodes et des techniques. La compétence est donc la possession d'un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes mises à contribution pour une action efficace dans un contexte spécifique (Hackett, 2001).

Dans le cas de la pratique professionnelle, outre les aspects techniques et comportementaux, la compétence fait également référence à l'adhésion à un ensemble de valeurs qui sont véhiculées par la profession et qui orientent les actions en fonction de ce qui est jugé important, significatif et adéquat (Galambos et Greene, 2006; Patterson, Curtis et Reid, 2008). Cela implique donc la capacité de traduire les connaissances, les techniques et les habiletés acquises en un ensemble de comportements qui correspondent à une action professionnelle efficace et conforme aux principes éthiques.

« To be competent certainly requires (...) the knowledge, skills, and attitudes (...) But as noted above, that is not enough. In addition, [professionals] must be able to translate the knowledge, skills, and attitudes they possess into a set of complex behaviors that result in the delivery of high-quality (...) care (Whitcomb, 2002 : 359). »

Ces considérations soulignent l'étendue et la diversité des compétences auxquelles fait appel une profession comme le travail social qui exige non seulement des connaissances théoriques sur les réalités sociales, mais également la maîtrise d'un ensemble d'habiletés techniques et procédurales adaptées aux différents milieux de pratique, ainsi que la capacité de prendre des décisions en fonction des valeurs véhiculées par la profession. Ainsi, la détermination des compétences vise à assurer que les professionnels soient préparés adéquatement à l'exercice de leur profession de façon à répondre aux attentes du public (Bogo, Regehr, Hughes, Power et Gioberman, 2002).

3. L'identification des compétences en travail social

Dans toutes les disciplines professionnelles qui sont axées sur l'action, la détermination de compétences applicables à différents contextes et à différentes situations représente un défi. Le travail social n'est donc pas dans une situation unique à cet égard. Cependant, la très grande diversité du travail social en ce qui a trait aux contextes de pratique, aux méthodes d'intervention et aux problèmes sociaux auxquels sont confrontés les professionnels lui confère un caractère singulier.

Carraccio, Wolfsthal, Englander, Ferentz et Martin (2002) énumèrent différentes techniques

qui peuvent être utilisées pour déterminer les compétences requises pour l'exercice d'une profession : la consultation d'experts, les échanges de groupe, l'analyse de tâches fondée sur la description précise des différentes activités réalisées par un professionnel dans ses fonctions, l'analyse d'incidents critiques dans laquelle des professionnels qualifiés décrivent des situations qui illustrent une pratique efficace ou inadéquate et l'enquête auprès des professionnels. Plusieurs de ces techniques se retrouvent dans les études qui se sont penchées sur la détermination des compétences en travail social. Les travaux sur le sujet font appel à différentes méthodes de collecte des données, lesquelles sont parfois utilisées en combinaison, notamment : la recension des écrits (Damron-Rodriguez, Lawrance, Barnett et Siommons, 2006), le panel d'experts (Fortune, Lee et Cavazos, 2007), l'entrevue de groupe auprès de clients ou d'intervenants (Patterson et al., 2008; Damron-Rodriguez et al., 2006; Dustin, 2006; Fortune et al., 2007) et l'enquête par questionnaire auprès de professionnels (Allen-Meares et Dupper, 1998; Pearson, Wong et Kit-Mui, 2007; Galambos et Greene, 2006; Zebrac, Walsh, Burg, Maramaldi et Lim, 2008). Ces différents travaux ont débouché sur la détermination de compétences qui, dans certains cas, ont été structurées sous forme d'inventaire. Le *Problem Based Skills Learning Inventory* (Pearson et al., 2007) et le *Knowledges, Skills and Abilities for Practice* (Allen-Meares et Dupper, 1998) en sont deux exemples.

Au Québec, ces dernières années, l'OTSTCFQ a procédé à la détermination des compétences nécessaires à l'exercice de la profession du travail social. Ce travail a été conduit selon une démarche qui s'apparente au panel d'experts. Ainsi, dans la foulée des états généraux de la profession de 1998, un premier document, le *Référentiel de formation des travailleurs sociaux*, a été rédigé par le comité de la formation de l'Ordre en 2005. Il a ensuite fait l'objet de « deux étapes de consultation. La première auprès des unités de formation en travail social, puis la seconde auprès des milieux de formation, des milieux de pratique, des comités de l'Ordre et d'autres acteurs concernés » (OPTSQ, 2006 : 4). Cette démarche a débouché sur la production en 2006 du *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*.

Ce document, dans lequel la compétence est définie comme « la capacité démontrée par un individu d'accomplir une activité, une tâche ou un acte professionnel » (OPTSQ, 2006 : 4), en distingue deux types : les compétences personnelles « qui correspondent à des habiletés transposables (...) et des attitudes que l'on doit manifester dans l'exercice de la profession » et des compétences professionnelles « qui représentent le cœur de l'activité du travailleur social » (OPTSQ, 2006 : 4). Ces dernières se déclinent en 10 domaines de compétence qui se présentent ainsi :

1. Effectuer une évaluation psychosociale;
2. Planifier une intervention sociale;
3. Réaliser une intervention sociale;
4. Évaluer l'intervention sociale;
5. Établir des collaborations professionnelles;
6. Communiquer avec ses collègues, avec la personne visée et avec son entourage;
7. Appliquer les obligations inscrites au *Code de déontologie* et les principes éthiques pertinents aux situations rencontrées dans sa pratique;
8. Assurer son développement professionnel;
9. Encadrer une équipe de travail;
10. Contribuer à l'avancement de la profession et de la société.

Chacun de ces domaines de compétence se traduit par des composantes ou activités (110 au total) qui prennent appui sur des connaissances particulières et des compétences personnelles. En outre, chaque domaine comporte des critères de performance (OPTSQ, 2006). Dans chaque domaine, certaines activités sont considérées comme étant des éléments fondamentaux de la pratique. À titre d'illustration, voici le contenu du domaine de compétence « Évaluer l'intervention ». Ce domaine se traduit par six composantes importantes (ou activités) : (1) réviser la démarche effectuée (pertinence de ses interventions, des moyens choisis, etc.), (2) mesurer et interpréter les effets de l'intervention en sollicitant le point de vue de la personne visée et d'autres personnes impliquées si pertinent), (3) identifier des besoins non décelés au préalable ou non comblés par l'intervention, (4) procéder à l'élaboration d'un nouveau plan d'intervention,

s'il y a lieu, identifier des stratégies plus efficaces (selon des données probantes) touchant les différents niveaux : promotion, prévention, restauration (ou réadaptation), (5) formuler des recommandations concernant les politiques et les procédures de l'organisme ou de l'organisation des services, si pertinent. Cette dernière activité est considérée comme un élément fondamental de ce domaine de compétence qui fait appel à des connaissances approfondies et actualisées sur les méthodes d'évaluation des pratiques d'intervention et sur la formulation des recommandations tant au client qu'à l'organisation. En outre, il exige les compétences personnelles suivantes : adaptation au changement, analyse, jugement. Trois critères de performance sont mentionnés pour ce domaine de compétence : « Conformes aux normes de pratiques; En fonction du degré d'atteinte des objectifs visés et des résultats attendus; Réorientés selon les conditions favorables au changement » (OPTSQ, 2006 : 8).

Tout en reconnaissant que tous les travailleurs sociaux n'utilisent pas l'ensemble de ces compétences dans leur pratique, ce référentiel suggère qu'ils devraient tous être en mesure de le faire. Bien que personne ne conteste l'intérêt de faire en sorte que les professionnels du travail social aient le plus large éventail possible de compétences, le choix des compétences requises pour l'exercice d'une profession est une décision lourde de conséquences. En effet, une fois ces compétences établies, il faut s'assurer que les programmes de formation en soutiennent l'acquisition et prévoir des mécanismes pour porter un jugement sur la maîtrise de ces compétences chez les personnes qui aspirent à la profession. L'obligation de s'assurer que l'accès à la profession est réservée à des professionnels ayant acquis les compétences requises pour exercer une pratique de qualité pose donc l'exigence de s'assurer du réalisme et de la pertinence des compétences exigées. Pour alimenter les réflexions sur ce sujet, nous nous sommes interrogés sur la correspondance entre les exigences précisées dans le *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux* et la réalité quotidienne de la pratique des professionnels du travail social. Pour apporter un éclairage sur ce sujet, une enquête a été réalisée auprès de membres de l'Ordre afin d'établir dans quelle

mesure les activités mentionnées dans le référentiel de compétences correspondent à la réalité de leur pratique.

4. La méthode de recherche

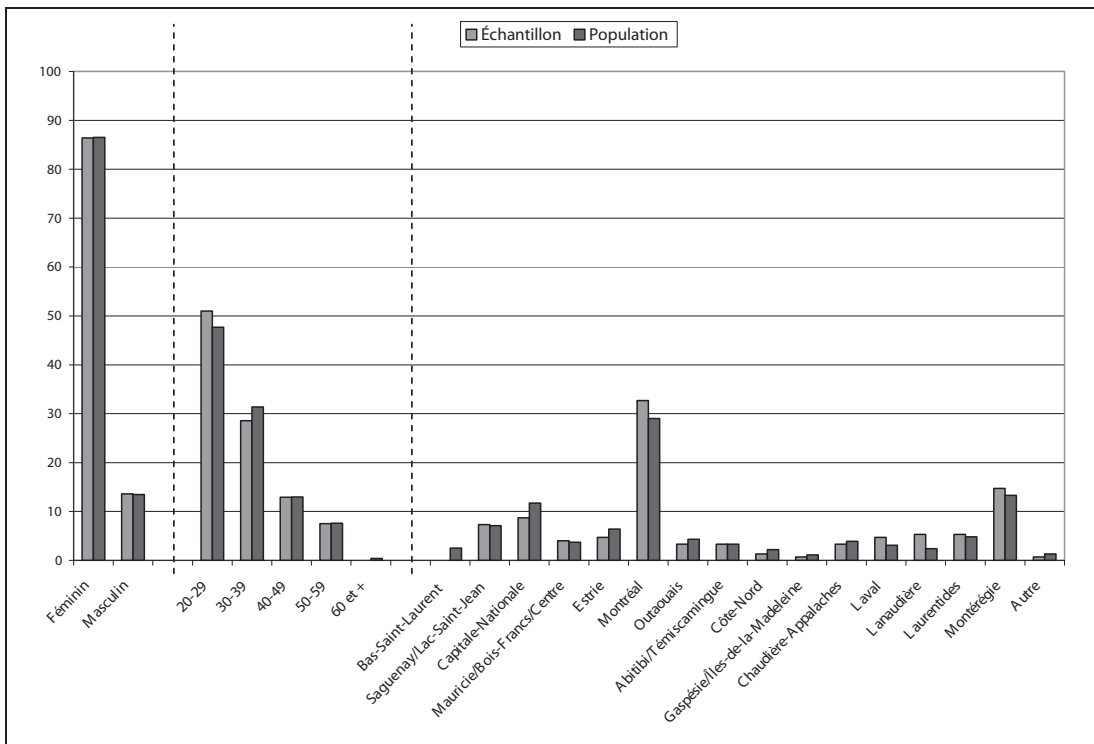
Bien que tous les membres inscrits comme travailleur social ou travailleuse sociale au tableau de l'Ordre (OTSTCFQ) auraient pu fournir des données pertinentes sur le sujet, pour des raisons de faisabilité, l'enquête a ciblé les membres inscrits depuis cinq ans ou moins. Comme l'évaluation des compétences comporte un enjeu particulier pour les professionnels en début de carrière, ce groupe a été privilégié, tout en sachant que l'adhésion à l'Ordre ne correspond pas nécessairement à l'entrée dans la carrière. Pour recruter les répondants, un message d'invitation à participer à l'enquête a été envoyé à tous les membres inscrits depuis cinq ans ou moins pour lesquels un courriel était disponible, soit 1033 personnes.

De ce nombre, 154 (15 %) ont rempli l'ensemble du questionnaire. Ce taux de réponse se compare aux taux obtenus dans d'autres études (soit entre 8 % et 11 %) s'appuyant sur une

collecte de données par Internet (Rice, Hwang, Abrefa-Gyanet et Powell, 2010; Dillman, Smyth et Melani-Christian, 2009). Le profil des répondants est assez semblable à celui de la population à l'étude en regard de l'âge, du sexe et de la région géographique : la grande majorité (86,4 %) est de sexe féminin et, au 30 juin 2009, est âgée de 22 à 59 ans, pour un âge moyen de 33,2 ans (é.-t. : 8,85). Pour ce qui est de la provenance régionale, si la région du Bas-Saint-Laurent est absente de l'échantillon, les autres régions sont représentées dans des proportions assez semblables à celle que l'on retrouve chez les personnes sollicitées. La similitude de l'échantillon de répondants avec la population à l'étude, qui est illustrée dans la figure 1, nous permet de croire que les réponses obtenues peuvent être considérées comme une indication intéressante de la situation des membres ayant adhéré à l'Ordre depuis cinq ans ou moins.

Les données fournies par les répondants indiquent que plus de huit sur dix (81,2 %) détiennent un baccalauréat comme diplôme le plus élevé en travail social alors que 18,8 % ont une maîtrise. Même si le questionnaire a

Figure 1 – Portrait comparé de l'échantillon et de la population.



été adressé à des personnes inscrites à l'Ordre depuis cinq ans ou moins, certaines d'entre elles comptent plusieurs années d'expérience professionnelle; en fait, 30 % ont plus de cinq années d'expérience et 12 %, plus de 10 ans. Comme le référentiel de compétences s'adresse à tous les professionnels du travail social, quel que soit leur contexte de travail, et comme l'étude visait à établir la concordance entre ce référentiel et la réalité de la pratique et non à faire un portrait différencié de la pratique selon les méthodes, les problématiques ou les contextes organisationnels, il n'a pas été jugé pertinent d'explorer le contexte de pratique des répondants dans le questionnaire. D'autant plus que le questionnaire était volumineux pour une collecte de données par Internet et que la grande diversité des situations dans lesquelles évoluent les travailleurs sociaux limite les possibilités d'analyse statistique avec un échantillon de petite taille. Nous avons donc décidé de limiter les informations sur les répondants à quatre variables utiles pour pouvoir établir des comparaisons avec l'ensemble de la population à l'étude : l'âge, les années d'expérience professionnelle, le diplôme et la région administrative.

La collecte de données a été réalisée à l'aide d'un questionnaire en ligne placé sur le site de *SurveyMonkey* (<http://fr.surveymonkey.com>).

La question sous-jacente à cette enquête est la suivante : Dans quelle mesure, les activités mentionnées dans le *Référentiel de compétences* de l'OPTSQ correspondent-elles à la réalité de la pratique? Pour obtenir une réponse à cette question, les 110 activités mentionnées dans le référentiel de compétences, regroupées selon les domaines de compétence, étaient présentées aux répondants en les invitant à répondre à la question suivante : « Au cours de la dernière année, de façon générale, à quelle fréquence avez-vous réalisé les activités suivantes? ». Cinq choix de réponses étaient proposés : Tous les jours / Toutes les semaines / Tous les mois / Rarement-jamais / Ne s'applique pas. L'encadré qui suit illustre la présentation du questionnaire pour le domaine « Évaluer l'intervention sociale ».

Pour chaque activité, un score a été calculé en attribuant les valeurs suivantes aux différents choix de réponses : Tous les jours (4) – Toutes les semaines (3) – Tous les mois (2) – Rarement-Jamais (1) et Ne s'applique pas (0). Bien qu'elle comporte une part arbitraire, cette transformation des réponses en valeur numérique présente l'avantage de permettre une comparaison rapide entre les différents énoncés des domaines de compétence. La valeur 0 a été attribuée à la réponse « Ne s'applique pas », car cette réponse traduit en quelque sorte que

1. ÉVALUER L'INTERVENTION SOCIALE					
Au cours de la dernière année, de façon générale, à quelle fréquence avez-vous...	Tous les jours	Toutes les semaines	Tous les mois	Rarement-jamais	Ne s'applique pas
Réviser la démarche effectuée (pertinence de ses interventions, des moyens choisis, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mesurer et interpréter les effets de l'intervention en sollicitant le point de vue de la personne visée et d'autres personnes impliquées si pertinent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identifier des besoins non décelés au préalable ou non comblés par l'intervention	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procéder à l'élaboration d'un nouveau plan d'intervention, s'il y a lieu, identifier des stratégies plus efficaces (selon des données probantes) touchant les différents niveaux : promotion, prévention, restauration (ou réadaptation)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formuler des recommandations concernant les politiques et les procédures de l'organisme ou de l'organisation des services, si pertinent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

l'activité en question ne correspond pas à l'action professionnelle du répondant. Pour chaque activité, un score moyen a été calculé en fonction des réponses fournies par les répondants. Théoriquement, ce résultat pouvait varier entre 0 (Ne s'applique pas) et 4 (Tous les jours). Les résultats détaillés se retrouvent dans le tableau 1 présenté en pages suivantes.

5. Les résultats

Dans une première analyse, un score moyen a été établi pour chaque domaine de compétence en combinant les réponses aux différentes activités de ce domaine. Bien que les activités d'un même domaine se présentent parfois à des fréquences très variables, ce calcul a l'intérêt d'illustrer la place relative des dix domaines de compétence dans la réalité quotidienne des répondants. Le résultat de cet exercice se retrouve à la figure 2. Il permet de constater que, pour les répondants, les activités orientées vers la communication et celles reliées à l'évaluation psychosociale se présentent avec la plus grande fréquence. À l'opposé, ce sont les activités axées sur l'évaluation de l'intervention, le développement professionnel et, encore plus nettement, celles orientées vers l'avancement de la profession et de la société qui sont les moins fréquentes.

L'examen du score moyen à chacun des domaines a été examiné en fonction de l'expérience professionnelle et du diplôme

des répondants. Les résultats n'indiquent aucune différence statistiquement significative entre les répondants détenteurs d'un baccalauréat ou d'une maîtrise. Par ailleurs, l'expérience professionnelle est associée à une différence statistiquement significative [$F(6) = 2,360; p = 0,033$] pour un seul domaine de compétence : « contribuer à l'avancement de la profession et de la société ». Sur ce plan, plus les professionnels sont expérimentés, plus ils sont appelés à réaliser les activités qui se rapportent à ce domaine; le score moyen passe de 0,75 pour ceux qui en sont à leur première année d'expérience professionnelle à 1,29 pour ceux ayant dix ans et plus d'expérience.

Ce portrait basé sur le score moyen pour chaque domaine de compétence a comme inconvénient d'occulter les différences parfois importantes qui existent entre les différentes activités à l'intérieur d'un même domaine de compétence. Il nous est donc apparu intéressant de procéder à un examen de la fréquence de chacune des activités. Cet examen s'appuie sur les résultats qui figurent dans le tableau 1.

Figure 2 – Score moyen des activités se rapportant aux différents domaines de compétence.

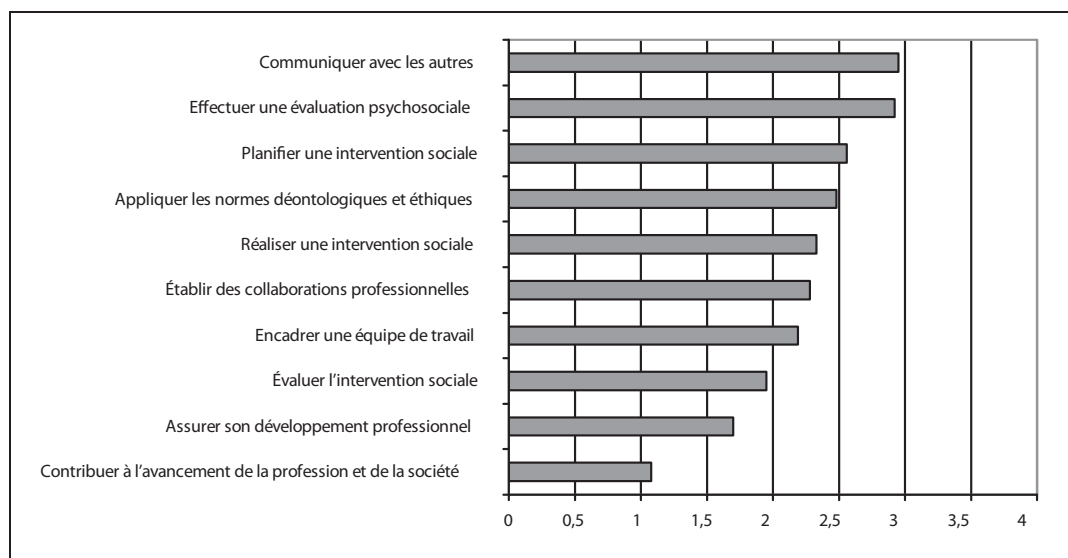


Tableau 1 – RÉSULTATS AUX COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DES TRAVAILLEUSES SOCIALES ET TRAVAILLEURS SOCIAUX ÉNUMÉRÉES DANS LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DE L'OPTSQ, (2006).

COMPÉTENCES*	MOY.	E.T.
EFFECTUER UNE ÉVALUATION PSYCHOSOCIALE	2,91	0,72
Engager la personne concernée	2,29	1,56
Recueillir et vérifier les données pertinentes portant sur le fonctionnement social ou le développement social	2,97	1,04
Analyser les données relatives à la situation en tenant compte des modes d'interaction et d'influence réciproques entre la personne et son environnement et en s'appuyant sur les connaissances théoriques et les pratiques pertinentes	3,09	0,91
Observer et interpréter les activités, les comportements et les situations	3,27	0,97
Réaliser /conduire une entrevue d'évaluation avec des objectifs précis	2,94	0,98
Décrire et classifier les problèmes	2,94	1,00
Utiliser des outils ou des instruments de mesure appropriés	2,45	1,13
Définir les problèmes	3,11	0,92
Évaluer l'urgence, les risques et le danger d'une situation	2,94	0,99
Identifier les ressources personnelles et celles du milieu	3,24	0,81
Identifier les liens entre la situation-problème et les conditions de vie avec une attention particulière aux questions d'oppression et de discrimination	2,49	1,16
Identifier les besoins, les droits humains reliés et les mesures de protection sociale qui en découlent	2,54	1,11
Effectuer une analyse contextuelle de la problématique (description et mise en perspective)	2,76	1,02
Examiner les demandes, les besoins et les intérêts en présence en privilégiant la personne vulnérable et sa perception de la situation	3,19	0,88
Renseigner la personne visée au sujet des ressources existantes	3,22	0,85
Émettre une opinion professionnelle et des recommandations ou suggérer des pistes de solution	3,25	0,79
PLANIFIER UNE INTERVENTION SOCIALE	2,56	0,70
Identifier les changements ciblés au chapitre du fonctionnement social ou du développement social	2,43	1,06
Convenir d'un plan de travail et d'un contrat développés à partir de la personne visée qui collabore étroitement au processus	2,36	0,99
Fixer des objectifs, des moyens, un échéancier	2,52	0,92
Choisir des méthodes et des modèles d'intervention reconnus et appropriés à la situation	2,81	1,00
Établir des stratégies d'intervention efficaces touchant différents niveaux : - Promotion - Prévention - Restauration (ou réadaptation)	2,57	1,09
Stimuler la personne à déployer ses habiletés	3,32	0,92
Sélectionner des critères et une méthodologie appropriés pour pouvoir évaluer son intervention	2,01	1,04
Choisir des comportements ou des événements qui serviront d'indicateurs	2,34	1,08
Orienter et représenter	2,72	1,05
RÉALISER UNE INTERVENTION SOCIALE	2,33	0,56
Mettre en œuvre les habiletés liées aux méthodes et aux modèles choisis	2,64	1,04
Renforcer les liens entre la personne et son environnement	3,06	0,88
Favoriser la conscientisation, l'entraide et la réappropriation du pouvoir personnel et social	3,19	0,83
Promouvoir le processus de changement personnel et social	3,18	0,88
Dénoncer les injustices	2,08	1,04
Réaliser une médiation dans les situations conflictuelles	1,84	0,98

Défendre les droits de la personne (faire de la représentation sociopolitique)	1,39	1,02
Soutenir le développement de compétences de la personne dans l'exercice de ses divers rôles sociaux	2,61	1,03
Développer un partenariat de travail	2,67	1,05
Mobiliser les ressources du milieu (y compris les réseaux sociaux)	2,76	0,95
Initier de nouvelles pratiques sociales	1,46	0,94
Intégrer des éléments de recherche à sa pratique professionnelle	1,50	0,93
Démontrer de la solidarité avec les personnes et les causes sociales	2,23	1,12
Coordonner des services (gestionnaire de cas) ou des activités (responsable d'un projet)	1,64	1,38
Accompagner la personne dans certaines démarches	2,53	1,02
Terminer un processus d'intervention, un épisode de service ou un projet	2,17	0,95
Procéder aux relances nécessaires	2,65	0,99
ÉVALUER L'INTERVENTION SOCIALE	1,96	0,67
Réviser la démarche effectuée (pertinence de ses interventions, des moyens choisis, etc.)	2,30	0,79
Mesurer et interpréter les effets de l'intervention en sollicitant le point de vue de la personne visée et d'autres personnes impliquées si pertinent	2,25	0,90
Identifier des besoins non décelés au préalable ou non comblés par l'intervention	2,30	0,93
Procéder à l'élaboration d'un nouveau plan d'intervention, s'il y a lieu	1,77	0,92
Identifier des stratégies plus efficaces (selon des données probantes) touchant les différents niveaux : - Promotion - Prévention - Restauration (ou réadaptation)	1,78	0,98
Formuler des recommandations concernant les politiques et les procédures de l'organisme ou de l'organisation des services si pertinent	1,32	0,90
ÉTABLIR DES COLLABORATIONS PROFESSIONNELLES	2,28	0,68
Identifier des activités et des intérêts communs	2,08	1,03
Clarifier la division du travail en départageant les responsabilités individuelles des responsabilités collectives	1,83	1,09
Indiquer les implications reliées à certains choix	1,97	1,06
Expliquer son rôle et sa contribution spécifique	2,53	0,95
Souligner les propos discriminatoires et l'impact de certaines attitudes	1,62	0,96
Soulever les aspects éthiques liés à une situation	1,86	0,91
Assurer la concertation avec les partenaires	2,52	1,01
Développer des réseaux, les utiliser et y contribuer	2,08	1,10
Intervenir conjointement avec des collègues d'autres disciplines	2,93	1,04
Identifier des experts et les consulter	2,34	0,94
Donner de l'information et répondre à des questions	3,28	0,87
COMMUNIQUER AVEC SES COLLÈGUES, AVEC LA PERSONNE VISÉE ET AVEC SON ENTOURAGE	3,01	0,44
Écouter le point de vue de ses interlocuteurs	3,85	0,40
Vérifier la compréhension en reformulant	3,77	0,46
Expliquer une démarche, un plan d'action	3,37	0,68
Convaincre, négocier une action	2,86	0,95
Faire des présentations (conférence, formation, etc.)	1,26	0,79
Choisir les moyens appropriés à des fins de communication	2,58	1,18
Rédiger des dossiers professionnels selon le règlement de l'Ordre	3,37	1,10
APPLIQUER LES OBLIGATIONS INSCRITES AU CODE DE DÉONTOLOGIE ET LES PRINCIPES ÉTHIQUES PERTINENTS AUX SITUATIONS RENCONTRÉES DANS SA PRATIQUE	2,48	0,70
Intégrer ses préoccupations éthiques et déontologiques dans sa pratique	2,65	1,05

Identifier des problématiques déontologiques et éthiques potentielles et actuelles	2,11	0,98
Exercer un jugement éthique et responsable	3,20	0,96
Consulter d'autres professionnels	3,01	0,85
Résoudre les dilemmes éthiques et déontologiques rencontrés dans sa pratique selon un processus de prise de décision éthique	1,71	0,89
Évaluer sa pratique eu égard aux valeurs du travail social et aux normes de l'Ordre	2,21	1,04
ASSURER SON DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	1,70	0,48
Suivre l'évolution des problèmes sociaux et des enjeux sociaux, politiques et économiques	2,44	0,99
Puiser à diverses sources d'information pour connaître les réflexions, les analyses, les recherches, les nouvelles pratiques en travail social	2,03	0,82
Étudier en profondeur certaines problématiques	1,97	0,86
Collaborer à des travaux de comités	1,42	0,85
Faire connaître la littérature professionnelle pertinente afin d'influencer l'évolution de la société et de la profession	1,33	0,73
Se maintenir à jour en matière de politiques, de lois et de règlements qui encadrent la profession (y compris la jurisprudence)	1,57	0,78
Participer à des activités de perfectionnement favorisant le développement de son identité professionnelle	1,66	0,64
Acquérir et développer des habiletés de consultation et de supervision	1,57	0,96
Utiliser la supervision pour réfléchir et évaluer la qualité de sa pratique	1,95	0,83
Colliger des données de façon périodique à partir de ses dossiers d'intervention clinique ou d'activités communautaires pour analyser sa pratique	1,36	0,82
Mettre à jour ses habiletés dans le domaine des technologies de l'information	1,44	0,94
ENCADRER UNE ÉQUIPE DE TRAVAIL	2,19	1,10
Apporter sa vision du travail	2,57	0,98
Former, assister, évaluer	1,71	1,14
Influencer l'équipe	2,39	1,04
Susciter de la rétroaction continue	2,10	1,19
Diriger une équipe	0,94	1,05
Soutenir les membres de l'équipe	2,67	1,15
Créer un esprit d'équipe	2,92	1,18
CONTRIBUER AU DÉVELOPPEMENT ET À L'AVANCEMENT DE LA PROFESSION ET DE LA SOCIÉTÉ	1,08	0,53
Transmettre ses connaissances professionnelles	2,52	0,99
Collaborer à la formation des étudiants	1,11	1,05
Superviser des stages	0,85	1,01
Faire des présentations à des pairs	1,02	0,71
Rédiger des articles scientifiques	0,65	0,51
Donner des conférences, des cours	0,77	0,68
Collaborer à des recherches	0,78	0,73
Effectuer un projet de recherche-action, d'analyse des pratiques ou d'évaluation de programmes	0,72	0,70
Exercer un rôle-conseil	1,27	1,09
Agir à titre d'expert	1,09	0,98

* Les énoncés en caractère gras sont considérés comme fondamentaux.

5.1 L'évaluation psychosociale

L'examen du score moyen pour les 16 activités relatives à l'évaluation psychosociale indique que les résultats varient de 2,29 à 3,27. Les activités les plus fréquemment mises en œuvre par les répondants dans leur pratique professionnelle sont : *Observer et interpréter les activités, les comportements et les situations* (3,27); *Émettre une opinion professionnelle et des recommandations ou suggérer des pistes de solution* (3,25); *Identifier les ressources personnelles et celles du milieu* (3,24); *Renseigner la personne visée au sujet des ressources existantes* (3,22); *Examiner les demandes, les besoins et les intérêts en présence en privilégiant la personne vulnérable et sa perception de la situation* (3,19); *Définir les problèmes* (3,11) et *Analyser les données relatives à la situation en tenant compte des modes d'interaction et d'influence réciproques entre la personne et son environnement et en s'appuyant sur les connaissances théoriques et pratiques pertinentes* (3,09).

Par ailleurs, les trois activités les moins fréquentes sont : *Engager la personne concernée* (2,29); *Utiliser des outils ou des instruments de mesure appropriés* (2,45); et *Identifier les liens entre la situation-problème et les conditions de vie avec une attention particulière aux questions d'oppression et de discrimination* (2,49).

Dans ce domaine de compétence, huit activités sont considérées comme des éléments fondamentaux; trois d'entre elles figurent parmi les cinq activités qui sont les moins souvent mises en œuvre par les répondants, à savoir : *Engager la personne concernée* (2,29), *Porter une attention particulière aux conditions de vie et aux questions d'oppression et de discrimination* (2,49) et *Effectuer une analyse contextuelle de la problématique* (2,76).

5.2 La planification d'une intervention

Lorsqu'il s'agit de planifier une intervention sociale, l'activité qui est la plus fréquemment mise en œuvre consiste à *Stimuler la personne à déployer ses habiletés* : plus de la moitié des répondants y recourent sur une base quotidienne, ce qui lui confère un score moyen de 3,32 sur un maximum possible de 4. Elle figure parmi les deux activités fondamentales de ce domaine. À l'opposé, c'est de façon très épisodique que les répondants sont appelés à *Sélectionner des critères et une méthodologie appropriés pour évaluer leur intervention* : près du tiers

s'y attardent « Rarement-Jamais » ou estiment que cette activité ne s'applique pas à leur situation, d'où un résultat de 2,01.

5.3 La réalisation d'une intervention

Lors de la réalisation d'une intervention sociale, le professionnel du travail social peut s'appuyer sur plusieurs activités différentes. Parmi les 17 mentionnées dans le référentiel de compétences, trois apparaissent avec plus de régularité puisqu'elles présentent un résultat moyen supérieur à 3 : *Favoriser la conscientisation, l'entraide et la réappropriation du pouvoir personnel et social* (3,19); *Promouvoir le processus de changement personnel et social* (3,18) et *Renforcer les liens entre la personne et son environnement* (3,06). Ces activités figurent parmi celles qui sont considérées comme des éléments fondamentaux. Il s'agit en fait d'activités qui soutiennent le développement de la personne dans ses rapports avec son environnement. Les activités ayant un caractère plus politique, telles que *Dénoncer les injustices* et *Défendre les droits de la personne*, qui sont également jugées fondamentales, sont moins fréquentes avec des résultats respectifs de 2,08 et 1,39. Dans ce domaine de compétence, outre la défense des droits de la personne, deux autres activités présentent un résultat égal ou inférieur à 1,50, traduisant en cela faire moins partie de la réalité professionnelle des répondants : *Initier de nouvelles pratiques sociales* (1,46) et *Intégrer des éléments de recherche à sa pratique professionnelle* (1,50).

5.4 L'évaluation de l'intervention sociale

Le domaine de compétence « Évaluation de l'intervention » fait référence à six activités. Aucune ne présente un résultat moyen supérieur à 2,30, ce qui traduit une utilisation moins fréquente que la plupart des activités examinées précédemment. Dans ce domaine, celles que les répondants mettent en œuvre le plus fréquemment sont : *Réviser la démarche effectuée* (2,30); *Identifier des besoins non décelés au préalable ou non comblés par l'intervention* (2,30) et *Mesurer et interpréter les effets de l'intervention en sollicitant le point de vue de la personne visée et d'autres personnes impliquées, si pertinent* (2,25). Une seule activité figure parmi les éléments considérés comme fondamentaux, soit « *Formuler des recommandations sur les politiques*

et les procédures de l'organisme ou de l'organisation des services si pertinent » : elle se retrouve au dernier rang avec un résultat de 1,32. En fait, plus de la moitié des répondants indiquent qu'au cours de la dernière année, il leur est arrivé « Rarement ou Jamais » de formuler de telles recommandations.

5.5 Les collaborations professionnelles

Outre les étapes du processus d'intervention psychosociale, le référentiel de compétences aborde d'autres composantes de l'activité professionnelle en travail social. L'une de ces composantes fait référence à l'établissement des collaborations professionnelles. Sur cet aspect, 11 activités sont mentionnées, dont trois considérées comme fondamentales. Celles qui se présentent avec la plus grande fréquence sont *Donner de l'information et répondre à des questions* (3,28), et *Intervenir conjointement avec des collègues d'autres disciplines* (2,93). Par ailleurs, les données font ressortir que les répondants ne rencontrent pas, du moins sur une base régulière, de difficultés majeures lorsqu'ils collaborent avec d'autres professionnels puisque les énoncés les moins fréquents sont ceux qui traduisent la présence de situations problématiques : *Souligner les propos discriminatoires et l'impact de certaines attitudes* (1,62); *Clarifier la division du travail en répartissant les responsabilités individuelles des responsabilités collectives* (1,83) et *Soulever les aspects éthiques liés à une situation* (1,86).

5.6 La communication

C'est sur une base régulière que les répondants font appel à leurs compétences sur le plan communicationnel que ce soit avec leurs collègues ou avec la clientèle et son entourage. En effet, plus de trois répondants sur quatre indiquent qu'ils sont quotidiennement appelés à *Écouter le point de vue des autres* (3,85) et à *Vérifier leur compréhension en reformulant* (3,77). Plus de huit répondants sur 10 indiquent *Rédiger des dossiers professionnels selon le règlement de l'Ordre* (3,37) au moins chaque semaine. Le travail social apparaît donc comme une activité professionnelle basée sur la communication : communication orale, mais également communication écrite. Il semble qu'il s'agisse principalement d'une communication qui gravite autour de l'intervention, puisque c'est

de façon exceptionnelle que les répondants indiquent *Faire des présentations* (1,26) dans le cadre de conférences ou d'activités de formation. Sur ce dernier point, il ne s'agit pas d'un résultat étonnant si l'on considère que plusieurs répondants sont des intervenants en début de carrière.

5.7 Les obligations éthiques et déontologiques

Il est reconnu que la pratique professionnelle en travail social exige de poser des jugements et de prendre des décisions. C'est ce que confirment les données puisque *Exercer un jugement éthique et responsable* est une activité rapportée avec régularité par les répondants (3,21). *Consulter d'autres professionnels* est également une activité relativement fréquente (3,01), ce qui met en évidence l'importance de placer les jeunes professionnels dans un contexte de pratique où ils peuvent faire appel à leurs pairs et miser sur leur soutien en cas de besoin. Par ailleurs, c'est moins fréquemment qu'ils sont appelés à *Résoudre des dilemmes éthiques et déontologiques rencontrés dans la pratique selon un processus de prise de décision éthique* (1,71). Bien que cette activité soit considérée comme un élément fondamental, c'est celle qui est la moins fréquente dans ce domaine de compétence.

5.8 Le développement professionnel

Pour s'adapter aux changements qui marquent la société et être en mesure de composer avec les nouvelles situations qui se présentent, les professionnels du travail social doivent prendre les mesures nécessaires pour assurer leur développement professionnel. Le référentiel de compétences mentionne 11 activités qu'un professionnel doit être en mesure de mettre en œuvre pour se maintenir dans un processus permanent de développement. Cinq de ces activités sont considérées comme fondamentales.

Les réponses fournies par les répondants indiquent que les activités axées sur la consommation d'information telles que *Suivre l'évolution des problèmes sociaux et des enjeux sociaux, politiques et économiques* (2,44) et *Puiser à diverses sources d'information pour connaître les réflexions, les analyses, les recherches, les nouvelles pratiques en travail social* (2,03) sont celles qui sont les plus fréquentes dans ce domaine. À l'opposé, celles qui sont axées sur

la diffusion d'informations, comme *Faire connaître la littérature professionnelle pertinente afin d'influencer l'évolution de la société et de la profession* ou sur la production de connaissances, comme l'indique l'énoncé *Colliger des données de façon périodique à partir de ses dossiers d'intervention clinique ou d'activités communautaires pour analyser sa pratique*, sont les moins répandues : leur résultat respectif se situe à 1,33 et 1,36.

5.9 L'encadrement d'une équipe

Dans le référentiel de compétences, aucune activité associée à l'encadrement d'une équipe de travail n'est considérée comme un élément fondamental. Les réponses témoignent du fait que *Diriger une équipe* n'est pas une activité qui se présente avec régularité chez les répondants : avec un résultat de 0,94, elle figure parmi celles qui sont les moins fréquentes. Toutefois, d'autres activités de ce domaine de compétence indiquent que les professionnels du travail social ont un rôle à jouer au sein de leur équipe de travail. Leur contribution est plus fréquente lorsqu'il s'agit de *Créer un esprit d'équipe* (2,92), de *Soutenir les membres de l'équipe* (2,67) et de *Apporter sa vision du travail* (2,57). On peut voir dans ce résultat un reflet du contexte dans lequel se fait l'intervention sociale; il s'agit généralement d'une action menée sur une base individuelle avec un système-client où les rapports entre les professionnels se traduisent le plus souvent par un soutien informel. Les activités qui prennent place dans le cadre d'une équipe de travail y sont moins fréquentes que les échanges informels qui se produisent au quotidien.

5.10 Le développement de la société

Le dernier domaine abordé dans le référentiel de compétences touche la contribution des professionnels du travail social au développement de la profession et à l'avancement de la société; on y retrouve dix activités dont quatre considérées comme fondamentales. Les données indiquent qu'il s'agit pour la plupart d'activités que les répondants ont rarement l'occasion de réaliser. À l'exception de l'activité *Transmettre ses connaissances* (2,52), elles ont toutes un résultat inférieur à 1,5. Cinq activités ont un résultat inférieur à 1, soit *Rédiger des articles scientifiques* (0,65), *Effectuer un projet*

de recherche-action, d'analyse des pratiques ou d'évaluation de programmes (0,72), *Donner des conférences, des cours* (0,77) et deux activités qui sont considérées comme des éléments fondamentaux : *Collaborer à des recherches* (0,78) et *Superviser des stages* (0,85).

Discussion

Cette étude a été effectuée pour établir dans quelle mesure les compétences privilégiées par l'OTSTCFQ correspondent à la réalité des professionnels sur le terrain. Pour établir cette correspondance, des professionnels admis au sein de l'Ordre au cours des cinq dernières années ont été invités à indiquer la fréquence à laquelle ils réalisent certaines activités spécifiées dans le référentiel de compétences. Bien sûr, la fréquence à laquelle un geste est fait n'est pas la seule dimension à prendre en considération pour en apprécier l'importance pour une profession, mais il s'agit néanmoins d'un élément qui peut refléter l'intérêt de privilégier certaines compétences par rapport à d'autres lorsqu'il s'agit d'assurer une pratique professionnelle de qualité.

Les données indiquent d'abord une grande variabilité dans la fréquence à laquelle les différentes activités sont mises en œuvre dans la pratique quotidienne des professionnels. Cette variabilité peut s'expliquer par la nature même des actions effectuées par les travailleurs sociaux. Ainsi, dans une démarche d'intervention, la planification n'est pas une activité continue; elle se situe généralement en début de processus et, même si elle fait l'objet de révisions périodiques, le professionnel n'a pas constamment à établir ses objectifs d'intervention et à redéfinir ses stratégies. Il est donc normal que les répondants s'y adonnent moins fréquemment qu'à une activité comme *stimuler la personne à déployer ses habiletés*, car l'engagement de la personne doit être soutenu tout au long du processus d'intervention.

Il en est de même des activités relatives à la mesure des effets de l'intervention (sélection de critères et choix d'indicateurs). Ces activités vont généralement de pair avec l'entente sur le plan de travail et avec le contrat. Il n'est donc pas étonnant de constater que le choix de comportements ou d'événements qui vont servir d'indicateurs pour évaluer les résultats

de l'intervention se présente sensiblement à la même fréquence que la convention d'un plan de travail avec la personne concernée. Les données indiquent cependant que toutes les décisions en matière de plan d'action (choisir des méthodes et des modèles d'intervention, établir des stratégies, fixer des objectifs) sont plus fréquentes que les décisions relatives à l'évaluation. Doit-on en conclure que les intervenants s'appuient davantage sur des impressions cliniques que sur des indicateurs précis et mesurables pour évaluer la pertinence de leur action et, le cas échéant, pour réviser leur plan d'intervention? Les données sur la fréquence des activités liées à l'évaluation de l'intervention vont dans le sens de cette hypothèse. On peut alors se demander quelle place on doit donner à l'évaluation dans un processus d'intervention : s'agit-il d'une activité ponctuelle, plus ou moins formalisée, qui se situe en fin de processus ou d'une activité continue basée sur des données probantes et des procédures officielles?

Les données présentées dans cette étude fournissent un portrait général de la pratique; elles n'ont pas la prétention d'en refléter les particularités individuelles et organisationnelles, ni de rendre justice à la diversité et à la complexité du travail des professionnels. Néanmoins, certains résultats soulèvent des questions. Ainsi, la fréquence moindre des activités ayant un caractère plus politique, telles que dénoncer les injustices ou défendre les droits de la personne, suggère-t-elle que l'intervention en service social s'inscrit principalement dans une orientation consensuelle? Et on pourrait ajouter une orientation relativement traditionnelle, si l'on considère la faible proportion de répondants qui indiquent introduire des éléments de recherche à leur pratique, qui développent de nouvelles pratiques ou qui formulent des recommandations concernant les politiques et les procédures de l'organisme ou l'organisation des services. Quelle place devrait occuper des activités comme la défense des droits de la personne, la dénonciation des injustices et l'introduction de nouvelles pratiques dans l'activité des travailleurs sociaux? Ce type de questionnement soulève les enjeux de la correspondance entre la formation à une discipline professionnelle qui est porteuse de valeurs, de principes éthiques et de préoccupations

sociales et la préparation à l'occupation d'un emploi qui se situe dans un contexte organisationnel spécifique et un environnement particulier. Il faut s'interroger sur l'importance de privilégier chez les professionnels l'acquisition de certaines compétences particulières qui font en sorte qu'une profession préserve et affirme son identité; l'accent placé sur ces compétences contribue alors à faire contrepoids aux pressions normatives qui sont exercées sur les professionnels dans certains contextes organisationnels.

Les répondants de cette étude sont en grande partie des professionnels en début de carrière dont la fonction consiste à fournir de l'aide aux personnes, aux groupes ou aux collectivités. Il n'est pas étonnant que les activités d'enseignement et de recherche et celles liées à la direction d'une équipe de travail soient moins fréquentes. Les données soulèvent cependant un questionnement au regard de ce qui doit être attendu comme niveau de compétence chez les professionnels aux différentes étapes de leur carrière. Peut-on réaliste ment s'attendre à ce qu'un jeune professionnel dirige une équipe de travail, supervise des stages, donne des cours ou agisse à titre d'expert? Les résultats suggèrent d'aborder le développement des compétences professionnelles comme un processus continu dont l'adhésion à l'Ordre marque le début et non le point d'arrivée. Dans cette logique, il serait sans doute utile de distinguer les compétences initiales, qui doivent être acquises au moment de l'entrée dans la profession, et les compétences avancées dont le développement peut s'échelonner sur quelques années après l'entrée dans la profession, mais qui devront éventuellement être acquises. Dans une telle vision, la participation à des activités de formation continue et l'intégration à un contexte professionnel qui soutient le perfectionnement deviennent des composantes incontournables d'un développement professionnel qui s'étale sur toute la carrière. Cette vision n'exclut pas la nécessité de s'assurer que les jeunes professionnels disposent d'une solide formation initiale; au contraire, elle exige de s'assurer qu'ils disposent des connaissances générales et des habiletés intellectuelles qui leur fourniront les assises sur lesquelles ils pourront construire leur développement professionnel.

Conclusion

Dans un contexte où la préparation à l'exercice de la profession du travail social est au centre de discussions tant dans les milieux de pratiques que dans les milieux de formation, cette étude s'est attardée à l'examen de la correspondance entre les compétences mises de l'avant par l'Ordre des travailleurs sociaux du Québec et les réalités de la pratique. Les données soulèvent l'importance de s'attarder à l'orientation de la formation des futurs professionnels et de favoriser la mise en place des conditions pour soutenir leur développement continu, une fois qu'ils sont engagés dans leur carrière.

Sans nier leur intérêt, il importe de souligner que ces données doivent être appréciées en tenant compte de certaines limites de cette étude, notamment le taux de réponse qui limite la possibilité de généraliser les résultats, l'absence de données sur les caractéristiques des répondants qui rend impossible la réalisation de profils différenciés et le caractère général du questionnaire qui ne permet pas de tracer un portrait détaillé de la réalité de chaque répondant.

Le passage d'une conception de la formation basée sur la structure et le processus des programmes d'études à une conception basée sur l'acquisition de compétences représente une révolution pour les disciplines professionnelles (Carraccio et al., 2002). Ce passage exige cependant de porter une attention toute particulière à la détermination et à la définition des compétences requises pour la pratique professionnelle. Cet exercice doit se faire en étant conscient des écueils que présente l'option, généralement très attrayante, d'avoir une liste très exhaustive de compétences, mais dont il est ensuite impossible de vérifier la maîtrise. Pour dépasser les intentions nobles, il est nécessaire que les compétences débouchent sur des indicateurs de performance suffisamment précis pour juger de leur niveau d'acquisition. À cet égard, les habiletés, les attitudes et les connaissances qui leur sont sous-jacentes doivent être clairement établies et formulées dans des termes qui en permettent la mesure. Il faut toutefois reconnaître qu'il s'agit là d'un défi de taille auquel doivent s'attaquer toutes les personnes préoccupées par la qualité de la pratique professionnelle en travail social

car, comme le soulignent Reilly, Barclay et Culbertson (1977), la mesure des compétences constitue le talon d'Achille des programmes de formation basés sur les compétences.

Descripteurs :

OPTSQ. Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux (2006) // Qualifications professionnelles // Travailleurs sociaux - Formation professionnelle // Service social - Québec (Province)

Vocational qualifications // Social workers - Occupational training // Social service - Quebec (Province)

Note

1 Étude réalisée avec la collaboration de Marielle Pauzé et Ghislaine Brosseau.

Références

- Allen-Meares, P., & Dupper, D. R. (1998). A National Study of Knowledge, Skills, and Abilities: Curriculum development for Practice in Schools, *Journal of Teaching in Social Work, 17* (1/2), 101-119.
- Austin, D. (1986). A history of social work education. *Social Work Education Monograph Series*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Blondin, D. (2002). Apprendre, pour quoi faire? *Pédagogie collégiale, 15* (3), 35-37.
- Bogo, M., Regehr, C., Hughes, J., Power, R., & Gioberman, J. (2002). Evaluating a measure of student field performance in direct service: Testing reliability and validity of explicit criteria, *Journal of Social Work Education, 38*, 385-401.
- Carraccio, C., Wolfsthal, S. D., Englander, R., Ferentz, K., & Martin, C. (2002). Shifting Paradigms: From Flexner to Competencies, *Academic Medicine, 77* (5), 361-367.
- Cnaan, R. A., & Dichter, M. E. (2008). Thoughts on the Use of Knowledge in Social Work Practice, *Research on Social Work Practice, 18* (4), 278-284.
- Colby, I., & Dziewielewski, S. F. (2010). *Introduction to Social Work: The People's Profession* (3rd ed.). 3-24. Chicago, Ill.: Lyceum. Bokks.
- Crisp, B. R., & Green Lister, P. (2002). Assessment methods in social work education: A review of the literature, *Social Work Education, 21* (2), 259-270.
- Curl, A. L., Tompkins, C. J., Rosen, A. L., & Zlotnik, J. L. (2010). A case study of professional change: the impact of the National Gerontological Social Work Competencies Survey, *Gerontology & geriatrics education, 31* (3), 256-73.

- Damron-Rodriguez, Lawrance, F. P., Barnett, D., & Siommons, J. (2006). Developing Geriatric Social Work Competencies for Field Education, *Journal of Gerontological Social Work*, 48 (1-2), 139-160.
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Melani-Christian, L. (2009). *Mail and internet surveys: The tailored design method* (3rd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, Inc.
- Dustin, D. (2006). Skills and Knowledge Needed to Practise as a Care Manager: Continuity and Change, *Journal of Social Work*, 6, 293-313.
- Fortune, A., Lee, M., & Cavazos, A. (2007) Does Practice Make Perfect? Practicing Professional Skills and Outcomes in Social Work Field Education, *The Clinical Supervisor*, 26 (1-2), 239-263.
- Galambos, C., & Greene, R. R. (2006). A Competency Approach to Curriculum Building: A Social Work Mission, *Journal of Gerontological Social Work*, 48 (1/2), 111-126.
- Gilbar, O., Ben-Zur, H., & Gil, S. (2003) Does the MSW curriculum contribute to the professional specialization of the BSW-educated social worker? *International Social Work*, 46 (4), 525-544.
- Hackett, S. (2001). Educating for competency and reflective practice: Fostering a conjoint approach in education and training, *Journal of Workplace Learning*, 13 (3), 103-112.
- Lanier, F. (2001). Un modèle intégré pour l'apprentissage d'une compétence, *Pédagogie collégiale*, 15 (1), 28-33.
- Morgan, J. S. (1951) Graduates and Non-Graduates in the Staffing of Welfare Services, *Canadian Workshop on Social Work Education*, 10, 1-32.
- O'Hare, T. (2009). *Essential skills of social work practice: assessment, intervention, evaluation*. Chicago, Ill.: Lyceum Books.
- OPTSQ (1999). *Les travailleurs sociaux à l'aube du troisième millénaire. Les états généraux de la profession. Rapport final*. Montréal : Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec.
- OPTSQ (2006). *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. Montréal : Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec.
- Patterson, C., Curtis, J., & Reid, A. (2008). Skills, knowledge, and attitudes expected of a newly-graduated mental health nurse in an inpatient setting, *International Journal of Mental Health Nursing*, 17, 410-418.
- Pearson, V., Wong, D. K. P., Kit-Mui, H., & Wong, Y. (2007). Problem Based Learning in an MSW Programme: A Study of Learning Outcomes, *Social Work Education*, 26 (6), 616-631.
- Perrenoud, P. (2000). *Construire des compétences dès l'école*, 3^e édition. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Poulin, G. (1951). Service social et sciences de l'homme, *Service social*, 1 (2), 51-55.
- Reilly, D. H., Barclay, J., & Culbertson, F. (1977). The current status of competency-based training, Part 1: Validity, reliability, logistical and ethical issues, *Journal of School Psychology*, 15, 68-74.
- Rice, K., Hwang, J., Abrefa-Gyan, T., & Powell, K. (2010). Evidence-Based Practice Questionnaire: A Confirmatory Factor Analysis in a Social Work Sample, *Advances in Social Work*, 11 (2), 158-173.
- Rocher, G. (1960). Réflexions sociologiques sur le service social au Canada français, *Service social*, 9 (1), 57-70.
- RUFUTSQ (1993). *Les orientations de la formation en travail social au Québec : rapport final*. Montréal : Regroupement des unités de formation universitaire en travail social du Québec.
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre, *Pédagogie collégiale*, 16 (3), 36-44.
- Whitcomb, M. E. (2002). Competency-based Graduate Medical Education? Of Course! But How Should Competency Be Assessed? *Academic Medicine*, 77 (5), 359-360.
- Zebrack, B., Walsh, K., Burg, M. A., Maramaldi, P., & Lim, J. (2008). Oncology Social Worker Competencies and Implications for Education and Training, *Social Work in Health Care*, 47 (4), 355-375.