

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**

**LA SUPERVISION DE GROUPE : RECOMMANDATIONS, AVANTAGES ET LIMITES**

**ESSAI PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA  
MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR  
MARIE-PIER SOUCY**

**AOÛT 2023**

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**  
**MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)**

**Direction de recherche :**

Martin Caouette

---

Prénom et nom

Directeur de recherche

**Comité d'évaluation :**

Martin Caouette

---

Prénom et nom

Directeur ou codirecteur de recherche

Line Massé

---

Prénom et nom

Évaluatrice

## Sommaire

Le rôle-conseil est une pratique de plus en plus courante pour les psychoéducateurs (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPPQ], 2018). L'une des modalités de cette pratique, la supervision de groupe, est étudiée dans cet essai. Cette recension des écrits vise deux objectifs, le premier est de connaître ses avantages et ses limites lorsqu'un groupe d'intervenants du domaine social y participent. Le deuxième objectif consiste à rassembler les recommandations utiles à la pratique de la supervision de groupe, ceci sous l'angle du superviseur. Cette recension des écrits explore sept articles de la littérature des 20 dernières années qui à leurs façons discutent de la mise en place de la supervision de groupe. Cette pratique s'avère à présenter de multiples avantages, mais elle est peu utilisée dans les milieux de pratique (Gagnier *et al.*, 2020). En plus de ressortir les avantages, les limites et les recommandations de la supervision de groupe, cet essai conduit à une réflexion sur l'utilisation de cette modalité dans l'exercice de la psychoéducation. Il met en lumière que cette modalité aurait avantage à être plus présente dans les milieux de pratique, dans la recherche scientifique et dans la formation universitaire.

## Table des matières

Sommaire .....	iii
Listes des tableaux et des figures .....	vi
Remerciements .....	vii
Introduction .....	1
Champs de compétences du psychoéducateur .....	1
Le rôle-conseil .....	2
Cible de l'intervention .....	3
Postures .....	3
Accompagnement des intervenants .....	3
Fonctions .....	4
Modalités d'accompagnement .....	4
Intérêt pour le groupe .....	6
État actuel des ressources professionnelles .....	6
Défis de la supervision de groupe .....	8
Méthode .....	9
Procédure de repérage des écrits .....	9
Articles retenus .....	10
Procédure d'analyse synthèse .....	10
Résultats .....	12
Avantages et Limites .....	15
Caractéristiques individuelles professionnelles .....	15
Recul réflexif .....	16
Expérience de groupe .....	17
Soutien clinique .....	18
Recommandations .....	20
Demandes du groupe .....	20
Structure de rencontre .....	21
Responsabilités et devoirs envers les intervenants .....	21

Questions au groupe .....	22
Expérience de groupe et cadre institutionnel .....	23
Recul réflexif .....	24
Espace sécurisant .....	25
Discussion .....	26
Critique de la littérature .....	26
Forces de l'essai .....	27
Limites de l'essai .....	28
Retombées.....	30
Recommandations.....	31
Conclusion.....	34
Références .....	35

## Listes des tableaux et des figures

### Tableaux

Tableau 1	Les types de groupes.....	5
Tableau 2	Résumé des articles retenus.....	12

### Figure

Figure 1	Processus de recherche par étapes.....	11
----------	--	----

## **Remerciements**

Je voudrais remercier d'abord ma petite fille d'un an pour avoir fait des siestes et parfois avoir joué comme une grande fille pendant que maman travaillait sur son ordinateur. Je te remercie aussi pour les fois que tu t'es endormie en auto, alors que j'ai pu mettre du temps sur ce travail. Par le fait même, je remercie mon conjoint Anthony et mes parents France et Pierre ainsi que mes beaux-parents Carole et André pour avoir pris soin de ma « chouchoune » pendant que j'avancerais mon travail. Sur une note plus académique, je remercie mon directeur d'essai Martin Caouette qui a réussi à m'enlever la pression du temps. En effet, j'ai toujours senti que mes avancements étaient bons, ce qui m'a permis de m'encourager. Ce travail qui paraissait une montagne en le décortiquant étape par étape a suivi son cours pour finalement arriver à la fin qui paraissait si loin. Finalement, il n'y aurait pas d'essai sur la supervision de groupe sans mon passage grandement apprécié au Centre d'amitié autochtone de Trois-Rivières. Les expériences en supervision de groupe m'ont fait apprécier cette modalité et m'ont donné le goût d'aller plus loin afin de retransmettre cette expérience. À cet endroit, j'ai ressenti la force du groupe et j'en connais maintenant personnellement et professionnellement la valeur comme intervenante. Maintenant, ce sera peut-être à mon tour de prendre la place de superviseur et j'espérerais, dans ce cas, faire ressentir toute la force du groupe.



## **Introduction**

Dans cet essai, nous nous intéresserons à un professionnel de la relation d'aide souvent moins connu, le psychoéducateur. Selon Lagadec-Gaulin (2019), cette profession est méconnue non seulement du public, mais aussi des autres professionnels de son domaine et des milieux de pratique. Bien que connu davantage pour son rôle auprès des enfants, il peut intervenir auprès des personnes de tous les âges. En effet, ses rôles auprès des adultes sont davantage méconnus (Robichaud et de Repentigny, 2011). Parmi les interventions s'adressant aux adultes, le psychoéducateur peut agir à titre de rôle-conseil auprès d'autres intervenants (OPPQ, 2018). La première partie du travail présente le contexte autour du rôle-conseil en psychoéducation pour en arriver à la question de recherche liée à la supervision de groupe. Deuxièmement, la méthodologie de recherche et la méthode d'analyse des articles retenus sont décrites. Troisièmement, les résultats retenus sont présentés par thèmes récurrents. Finalement, une discussion reliée aux résultats présente une critique de la littérature, les forces et les limites de l'essai, suivant les retombées, ainsi que les recommandations.

## **Champs de compétences du psychoéducateur**

Jusqu'en 2018, il y a six champs de compétences spécifiques qui sont attribués au psychoéducateur. Par la suite, au courant de 2018, un référentiel de compétences vient les remplacer. Le référentiel comprend maintenant quatre domaines de compétences. Toutefois, jusqu'à maintenant, l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) utilise toujours ces six compétences pour l'évaluation du stage de maîtrise. En effet, l'étudiant de la maîtrise en psychoéducation doit démontrer ces compétences pour la réussite de son stage. Ces six compétences sont les suivantes :

- Évaluer la situation de manière rigoureuse et en accord avec le mandat reçu.
- Déterminer en accord avec le mandat reçu, un plan ou un programme d'intervention, préventif ou réadaptatif, pour une personne, un groupe, une famille ou une organisation.
- Assurer la mise en place du plan ou du programme d'intervention et de ses modalités spécifiques, auprès de la personne et de son entourage, du groupe, de la famille ou de l'organisation.
- Soutenir, conseiller ou assister la personne, le groupe, la famille ou l'organisation dans sa démarche d'adaptation à son environnement
- Agir dans un rôle-conseil auprès d'autres acteurs.
- Gérer sa pratique de manière à en assurer la rigueur et la pertinence, en conformité avec les normes en vigueur. (OPPQ, 2003, p. 32-35)

Parmi ces différentes compétences, celle qui est discutée dans les prochains paragraphes est la suivante : agir dans un rôle-conseil auprès d'autres acteurs. Toutefois, selon le nouveau référentiel de compétences, le rôle-conseil est imbriqué dans les quatre domaines de compétences suivants :

1. La conduite d'un processus d'évaluation et d'intervention en psychoéducation.
  2. La gestion des éléments clés entourant la conduite d'un processus d'évaluation et d'intervention en psychoéducation.
  3. Le développement professionnel continu.
  4. La participation à l'évolution et au rayonnement de la profession.
- (OPPQ, 2018, p. 40)

### **Le rôle-conseil**

La connaissance du rôle-conseil est un sujet d'intérêt. Cette fonction est de plus en plus présente dans tous les milieux d'interventions. Les membres de l'OPPQ indiquent dans une récente consultation que l'exercice du rôle-conseil prend une place de plus en plus importante dans les milieux de pratique (OPPQ, 2018). Un article publié par Daigle *et al.* (2021) indique aussi une hausse de cette fonction dans les tâches attribuées aux psychoéducateurs. De plus, une étude menée par Tourigny *et al.* (2016) dans le but d'identifier les besoins de formation continue pour les membres de l'OPPQ conclut qu'il y a un intérêt des psychoéducateurs pour de la formation reliée au rôle-conseil. Ce besoin de formation est le deuxième plus important après les compétences liées à la démarche d'évaluation. Le besoin de formation en rôle-conseil concerne en particulier les tâches reliées ainsi que la clarification du mandat. De plus, dès l'embauche, le professionnel doit être en mesure d'exercer cette fonction, et ce peu importe le milieu. Ceci implique que dès la fin du parcours étudiant, le professionnel doit être en mesure de l'exercer (Tourigny *et al.*, 2016). Par exemple, un psychoéducateur tout juste sorti de la maîtrise peut superviser un éducateur spécialisé détenant 25 ans d'expérience. D'ailleurs, selon Daigle *et al.* (2021), les psychoéducateurs exercent cette fonction dès leur embauche initiale, et ce dans la majorité des secteurs de travail. Voici maintenant la plus récente définition de l'OPPQ pour bien comprendre comment il traduit l'exercice du rôle-conseil :

Accompagner un client (un intervenant, un groupe d'intervenants ou une organisation) dans toute situation relevant du champ d'exercices de la psychoéducation, notamment pour l'aider à répondre adéquatement aux besoins manifestés par la cible ultime de l'intervention. L'exercice du rôle-conseil implique de recourir à diverses modalités d'accompagnement appropriées au contexte de pratique et aux obligations professionnelles (OPPQ, 2022, p. 7).

### ***Cible de l'intervention***

Il faut saisir que le client accompagné dans ce cas n'est pas la cible ultime de l'intervention. La cible est la ou les personnes qui reçoivent des services de l'intervenant avec lequel le psychoéducateur interagit. L'intervenant peut être un éducateur spécialisé, un enseignant, un agent de réadaptation ou un autre intervenant (Caouette, 2020). Ainsi, la collecte de données pour évaluer les modalités d'aide à apporter est dirigée vers les intervenants et non sur la ou les cibles ultimes de l'intervention. Il est important de garder en tête que ce rôle n'est pas hiérarchique bien que ce soit possible (OPPQ, 2022). Dans son rôle-conseil, le psychoéducateur doit respecter son champ d'expertise qui est le suivant :

Évaluer les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives, déterminer un plan d'intervention et en assurer la mise en œuvre, rétablir et développer les capacités adaptatives de la personne ainsi que contribuer au développement des conditions du milieu dans le but de favoriser l'adaptation optimale de l'être humain en interaction avec son environnement. (OPPQ, 2022, p. 8)

### ***Postures***

Pour exercer son rôle-conseil, le psychoéducateur pose des actions professionnelles. Sa spécificité parmi les intervenants en relation d'aide est notamment son implication dans le milieu ainsi que le concept de vécu partagé. Ainsi, il favorise un contact avec le milieu de façon complète. Il prend en compte les différentes parties prenantes, le client ultime, les intervenants, les partenaires et les structures administratives (OPPQ, 2003). Il y a deux postures possibles à adopter. Le psychoéducateur peut se positionner à titre d'expert-conseil ou à titre de praticien réflexif. Dans le premier cas, il transmet des connaissances et il émet des recommandations. Dans le deuxième cas, il soutient la réflexion et s'assure du développement professionnel des différents intervenants avec lequel il exerce le rôle-conseil (Caouette, 2020).

### ***Accompagnement des intervenants***

L'accompagnement aux intervenants peut être centré sur des situations cliniques, la pratique professionnelle ou l'organisation en rapport à son champ d'exercices (OPPQ, 2022). Dans les situations cliniques, ceci s'illustre lorsqu'un psychoéducateur guide un intervenant dans l'analyse ou dans l'orientation de ses interventions. Sur le plan de la pratique professionnelle, il peut aider à développer des pratiques pouvant mieux répondre aux besoins de la personne ciblée par

l'intervention. Il peut amener l'intervenant à modifier ses attitudes ou l'aider à réfléchir à ses perceptions. Finalement, l'organisation en rapport à son champ d'exercices, c'est lorsque le psychoéducateur oriente des processus cliniques ou des interventions pour une organisation ou une équipe d'intervenants. Dans ce cas, il peut soutenir des programmes, des normes de pratique ou viser le développement de compétences pour l'ensemble de l'équipe. Ceci tout en favorisant l'autonomie de l'organisation et le développement de leur potentiel (OPPQ, 2022).

### ***Fonctions***

Les fonctions du rôle-conseil ont trois objectifs : la pédagogie (apprentissage), l'accroissement de la qualité de vie professionnelle et l'accroissement de la qualité de la pratique professionnelle (Caouette, 2020). Il est important de différencier l'accompagnement des difficultés professionnelles de l'accompagnement des difficultés personnelles. Pour cela, le psychoéducateur doit gérer sa pratique, c'est-à-dire définir les balises de son mandat dès le départ (respect de ses compétences et des attentes du client). Les balises professionnelles doivent être intentionnelles et démontrer des actions structurées. Le psychoéducateur doit aussi respecter son code de déontologie et présenter les compétences reliées au rôle-conseil. Les compétences nécessaires attendues sont les quatre suivantes :

- Être capable de recueillir les données nécessaires pour éclairer toute situation dans le champ d'exercices de la psychoéducation.
- Être capable de présenter un résultat de l'évaluation de la situation.
- Être capable de concevoir et de planifier un accompagnement.
- Être capable de mettre en œuvre un accompagnement et d'en assurer le suivi. (OPPQ, 2022, p. 30-31)

### ***Les modalités d'accompagnement***

Pour répondre à son mandat, des modalités d'accompagnement doivent être déterminées (OPPQ, 2022). Il y a plusieurs modalités d'accompagnement en rôle-conseil. Certaines modalités s'appliquent de façon individuelle et d'autres s'appliquent en groupe de deux personnes et plus. Dans le cadre de cet essai, nous nous intéressons à la modalité du groupe, plus précisément à la modalité de la supervision de groupe. Le Tableau 1 présente les divers types de groupes (Caouette, 2020).

**Tableau 1***Les types de groupes d'accompagnement des intervenants*

Formation	Activités d'apprentissages par la transmission de savoirs.
Groupe co-développement professionnel	Groupe de personnes qui apprennent les uns des autres par des exercices de consultation, afin d'améliorer leurs pratiques.
Groupe d'analyse de pratique	Intervenants qui travaillent à la co-construction de leur pratique.
Communauté de pratique	Membres qui se partagent des connaissances et apprentissages, échanges d'informations et d'opinions
Supervision de groupe	Groupe de travail avec une personne neutre (superviseur), échanges sur les pratiques par des analyses réflexives.

### **Intérêt pour le groupe**

Le groupe est intéressant par rapport à l'individuel pour ce qu'il permet de plus. Une étude menée par Massé *et al.* (2016) auprès d'enseignants ayant profité d'un programme d'accompagnement conclut que la modalité de groupe est la plus appréciée. La modalité de groupe par rapport à l'individuel permet trois éléments. En effet, autant les enseignants, directeurs et accompagnateurs (psychoéducateur, psychologue, conseiller pédagogique ou enseignant-ressource) privilégient cette modalité. Cette étude indique que les participants la préfèrent pour la richesse des discussions et les comparaisons possibles. Il la préfère aussi pour l'optimisme dans les résolutions et les analyses de problèmes. En effet, les solutions trouvées deviennent plus positives. Le soutien des autres dans la même situation est aussi un élément apprécié. Les réflexions et les solutions sont nommées en groupe et les résistances aux changements sont moins grandes. Il est aussi possible que ce soit moins intimidant pour certains de parler de leurs difficultés. Alors, les prises de conscience et les changements de pratiques sont plus courants (Massé *et al.*, 2016).

### **État actuel des ressources professionnelles**

Actuellement, un manque de ressources professionnelles dans le réseau scolaire québécois est bien réel. En effet, selon un sondage effectué par la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) en 2021, 80 % des membres des services professionnels de la région de Sept-Îles se disent en surcharge de travail. De plus, 56 % de l'ensemble des membres ont nommé le manque de ressources comme principale raison de surcharge au travail (CSQ, 2021).

Un autre sondage effectué dans la région de Montréal émet des constats semblables concernant la charge de travail. En effet, la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec-CSQ (FPPE-CSQ), le Syndicat des professionnelles et professionnels du milieu de l'éducation de Montréal-CSQ (le SPPMEM-CSQ), le Syndicat des professionnelles et professionnels de l'ouest de Montréal (SPPOM) et le Syndicat des professionnelles et professionnels de l'ouest de Québec anglophone-CSQ (SPPOQA-CSQ) ont fait des sondages auprès de leurs membres. L'ensemble varié de syndicats indique des portraits semblables malgré leurs différents territoires. Plusieurs professionnels songent à quitter leur emploi en raison de la surcharge de travail. À la FPPE-CSQ, ce sont 63 %, au SPPMEM-CSQ, c'est 76 %, au SPPOM c'est 67 % et finalement pour le SPPOQA-CSQ, c'est 57 % (FPPE-CSQ, 2021). Pour en ajouter, par exemple à Baie-Saint-Paul, le nombre de professionnels dans la région est insuffisant (FPPE-CSQ, Syndicat du personnel professionnel de l'éducation de la région de Québec-CSQ [SPPREQ-CSQ], 2021). Il en est ainsi alors dans la région de Sept-Îles, de Baie-Saint-Paul, de Québec à Montréal. La situation du manque de professionnels et de surcharge de travail s'étend dans la province du Québec, et ce selon des données récentes. Donc, en conclusion, la surcharge de travail est un grand enjeu par rapport à l'exode des professionnels des milieux scolaires. Cette lourdeur est une image du manque de ressource et de l'incapacité due aux manques de moyens à répondre aux besoins des élèves.

Dans le réseau des services sociaux, le constat est semblable quant à la surcharge de travail. Selon l'Alliance du personnel professionnel et technique de la santé et des services sociaux (APTS), les conditions d'exercice et de pratique des services à la direction de la protection de la jeunesse sont à revoir en profondeur. Une de ces conditions d'exercice pourrait être le soutien de collègues plus expérimentés (APTS, 2020b). De surcroît, parmi 11 recommandations émises par plus de 60 membres de la région de Québec représenté par l'APTS en 2020, il y en a deux qui sont reliés au travail en groupe. D'abord, il y en a une qui encourage la co-intervention en profitant de la richesse de la diversité de professionnels. La seconde favorise les espaces de concertation et les communautés de pratique afin que les intervenants aient le recul nécessaire pour prendre des décisions (APTS, 2020a).

### **Défis de la supervision de groupe**

C'est pourquoi la supervision de groupe des intervenants comme les éducateurs spécialisés, les éducateurs en service de garde ou tout autre intervenant en service direct auprès des personnes est une avenue intéressante. Bien qu'ayant de multiples avantages, la supervision de groupe est une modalité de soutien et de formation continue peu utilisée dans les différents types de milieux (Gagnier *et al.*, 2020). Le travail en groupe amène aussi un lot de défis. La logistique est plus importante qu'en individuel. De plus, certains vivent parfois des situations très complexes et intenses. Il manque alors de temps pour discuter de leurs problématiques. L'accompagnateur vit aussi un défi de crédibilité plus grand en groupe. La gestion du temps de parole des membres est un aspect qui peut être difficile à gérer. Il est possible que des conversations s'étirent et que des membres perdent l'intérêt. Finalement, il y a aussi le défi du glissement vers les difficultés personnelles (Massé *et al.*, 2016). Bref, avec tous ces défis présents dans la supervision de groupe, il est pertinent de s'intéresser aux avantages, aux limites et aux recommandations proposés par la littérature scientifique. Ces éléments peuvent permettre au psychoéducateur ou à un autre intervenant de la relation d'aide de pratiquer de façon plus optimale la modalité de supervision de groupe. Toujours dans le but de répondre au besoin de soutien présenté par les intervenants.



## Méthode

Cet essai vise à répondre à la question de recherche suivante : quels sont les avantages et les limites de la supervision de groupe et quelle sont les recommandations afin qu'elle soit efficace? Afin de répondre à cette question de recherche, une recension des écrits concernant la supervision de groupe a été produite. Cette recherche s'est effectuée en janvier 2023. Plusieurs étapes ont été réalisées pour arriver à identifier sept articles. Cette partie décrit les étapes pour en arriver à ces articles et la méthode pour choisir les données qui seront discutées dans la section des résultats.

### Procédure de repérage des écrits

D'abord, il y a quatre bases de données qui ont été parcourues : *APA PsycINFO*, *Érudit*, *Social Services Abstracts* et le moteur de recherche Sofia. Cette recherche documentaire a été produite via la bibliothèque virtuelle de l'UQTR. Les mots-clés utilisés pour mener cette recherche étaient les suivants : supervision de groupe, ainsi que son équivalent en anglais soit : *group supervision*. Dans le but de préciser les recherches, les mots-clés devaient se retrouver au moins dans le résumé. Le critère de sélection d'un intervalle d'années de 2003 à 2023 a été appliqué. Les nombres d'articles recensés par bases de données avec les critères présentés sont les suivants : *APA PsycINFO* N = 12 articles, *Érudit* N = 19, *Social Services Abstracts* N = 1 et Sofia N = 12. Il y avait donc un total de 44 articles à analyser pour la suite. La première sélection parmi les 44 articles scientifiques s'est réalisée avec une lecture des titres. Afin d'être sélectionnés, les articles devaient avoir certains critères d'inclusion :

- Les articles devaient être de langue française ou anglaise.
- Les articles devaient provenir de pays occidentaux.
- Les articles devaient inclure des éléments en lien avec les métiers reliés de la relation d'aide.

De plus, des critères d'exclusion étaient aussi pris en compte :

- Les articles discutaient de supervision individuelle.
- Les articles discutaient d'intervenants ne faisant pas partie du domaine psychosocial
- Les articles discutaient de la supervision sur le plan académique.

Il y a 16 articles parmi les 44 qui ont été sélectionnés à l'aide des titres. Les détails par bases de données sont les suivants : *PsycInfo* ( $n = 7$ ), *Érudit* ( $n = 5$ ) et *Sofia* ( $n = 4$ ). Certains articles dont le titre n'était pas révélateur ont été tout de même conservés pour passer à la prochaine étape. Étant donné la quantité limitée d'articles sur le sujet, il fallait s'assurer de ne pas exclure trop vite des articles.

### **Articles retenus**

À la suite de la lecture des titres, les résumés complets des 16 articles ont été lus.

Subséquent à ces lectures, il y a cinq articles qui ont été retirés selon les critères d'exclusion indiqués précédemment. Le résultat était alors de 11 articles intéressants pour la suite. Ces

11 articles ont été lus au complet pour analyser la pertinence en lien avec la question de recherche. Ce sont alors quatre articles qui ont été retirés de la recherche. Il y a donc finalement sept articles qui ont été retenus. La Figure 1 présente le processus de recherche avec les nombres d'articles retenus par étapes.

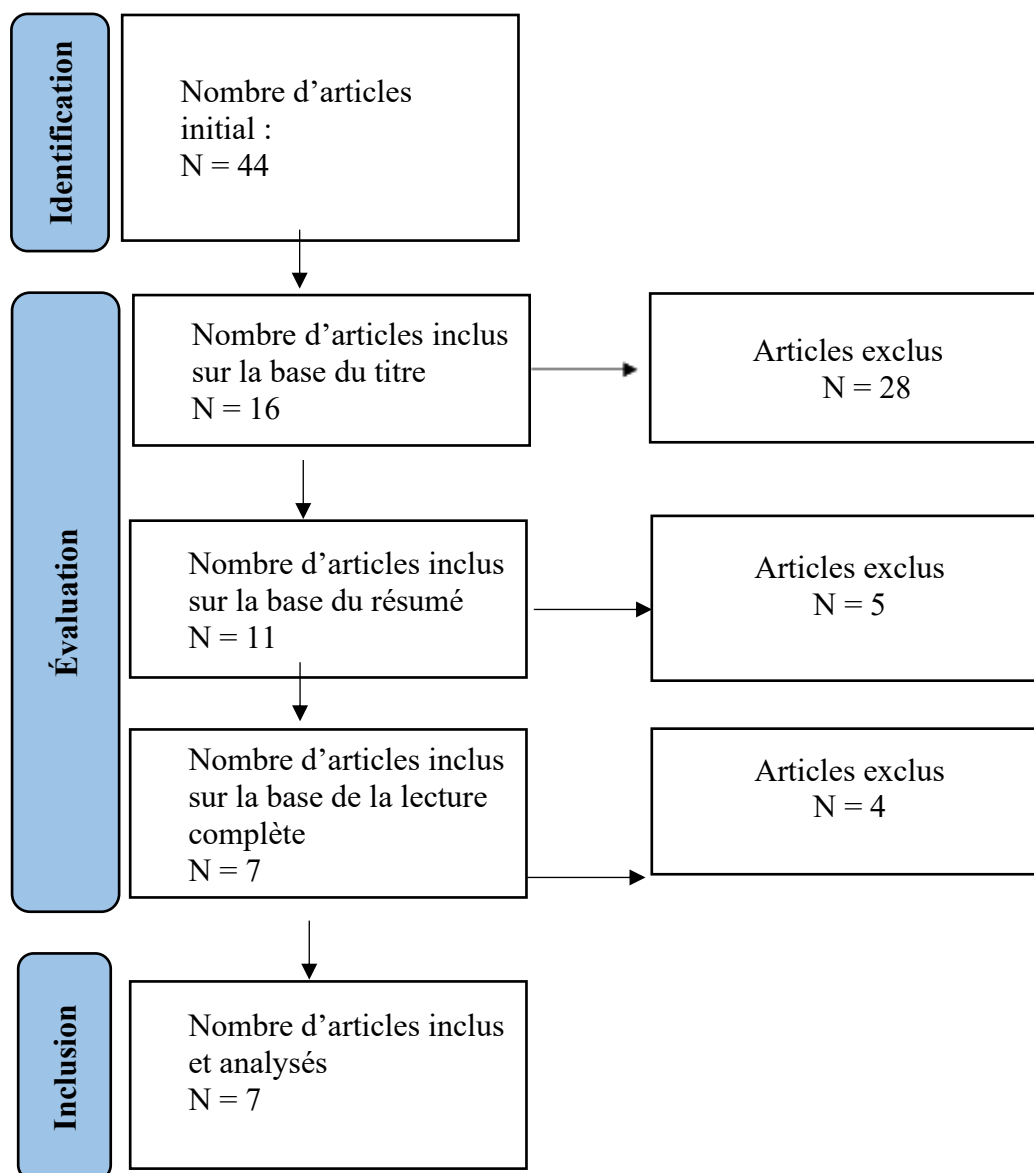
### **Procédure d'analyse synthèse**

Ces sept articles ont été lus plusieurs fois pour arriver à la rédaction des résultats qui suivront. D'abord, une lecture complète a été effectuée afin de compléter la dernière étape du choix des articles. Les sept articles sélectionnés ont tous été relus une deuxième fois afin de s'assurer que le texte était bien pertinent, mais surtout pour se remettre à l'esprit les articles sélectionnés. Les articles ont ensuite été relus une troisième fois, en soulignant les avantages, les limites et les recommandations. Chacun des trois grands thèmes avait sa propre couleur. À la suite de cela, une autre lecture complète des articles a été faite afin de vérifier la pertinence des éléments soulignés, les ajustements nécessaires après réflexion ont été complétés (retrait et ajout, changement de couleur). Les éléments soulignés officiellement étaient tous transcrits sur une feuille à part. La lecture de ces éléments soulignés a permis de réfléchir à des idées de thèmes. Les éléments plus faciles à classer les ont été d'abord. Les éléments moins évidents à classer ont eu droit à une relecture complète de leur partie de texte. Finalement, une révision complète des thèmes et de

leurs éléments a été effectuée. À certains moments, des parties d'articles ont été relues pour faire la vérification.

**Figure 1**

*Processus de recherche par étapes*



## Résultats

Cette recension vise à soutenir le psychoéducateur qui a pour mandat la supervision de groupe. Les éléments de réponses sont présentés selon des thèmes récurrents. Le Tableau 2 présente les sept articles sélectionnés de la recension des écrits. Ils sont présentés en ordre du plus ancien au plus récent.

**Tableau 2**

*Résumé des articles retenus*

Référence	Objectifs de l'étude	Devis et échantillon	Principaux résultats	Provenance
Poirier (2006)	Explorer les enjeux cliniques et éthiques liés à la supervision de groupe	Qualitative Discute de ses expériences professionnelles, pas d'échantillon précisé	-Rôle dans l'analyse des questions éthiques -Permetts d'éviter des erreurs déontologiques -Porter attention aux dynamiques de groupe -Porter attention à ses responsabilités de superviseur et à ses responsabilités envers la clientèle qui reçoit des services des personnes supervisées.	Québec, Canada
Wilhelm (2007)	-Explorer les fonctions du groupe dans une équipe prodiguant des soins à domicile, de façon solitaire	Qualitative. Membres d'une même équipe, le nombre de personnes n'est pas indiqué.	-Contribue à la structuration d'un cadre interne dans la relation avec les personnes bénéficiant de leurs services	France

Lebbe-Berrier (2008)	-Discuter des aspects épistémologiques, éthiques et des exigences méthodologiques du processus de supervision	Qualitative, Réflexion de l'auteur selon ses expériences	-La supervision en groupe permet que les erreurs, les difficultés et les blocages deviennent des innovations et de nouvelles compétences	
Leclerc et al. (2010)	-Présenter une méthode groupale d'analyse d'incidents critiques visant la légitimation, l'analyse critique et la transformation des pratiques professionnelles	Qualitative Groupe d'intervenants en emploi et stagiaires en sciences de l'orientation, nombre de personnes non spécifié	-La distanciation aide à consolider et nuancer ses représentations des situations -Le groupe d'analyse doit être un espace sécuritaire d'expression, de discussion clinique et de délibération tout en permettant la confrontation des interprétations -Défis de guider les membres vers une participation engagée tout en évitant la rationalisation et l'autojustification	Québec, Canada
Wilhelm (2013)	-Explorer les différents obstacles à la supervision en groupe	Qualitative Discute d'expériences, mais pas d'échantillon précis	-Insiste sur l'importance d'inclure des rencontres d'équipe pour les éléments relevant du cadre institutionnel et de l'organisation du travail	France

			-Discute du risque de prendre la parole et des influences des gestionnaires dans le travail des intervenants	
Çatay et Koloğlugil (2017)	-Déterminer l'efficacité de 20 séances de formation et de supervision de groupe de soutien	Quantitative Groupe de 24 professionnelles travaillant dans un orphelinat.	-L'intervention a produit des résultats probants -Baisse importante des symptômes psychologiques comme le surmenage émotionnel -Amélioration du sentiment d'auto-efficacité	Istanbul, Turquie
Gagnier et al. (2020)	-Partager leur conception de la supervision de groupe	Qualitative Trois superviseurs réagissent à cinq commentaires émis par des participants de leur supervision de groupe	-La supervision clinique de groupe à des effets à trois niveaux 1- Conscience de soi stimulé par le recul réflexif 2- L'expérience du groupe prépare davantage que la supervision individuelle par l'expérience de travailler dans un système 3 -Amélioration de la compréhension clinique et de la compétence pour prendre sa juste place	France

### **Avantages et limites**

Les avantages et les limites de la supervision sont présentés selon quatre différents thèmes récurrents : 1) les caractéristiques individuelles professionnelles, 2) le recul réflexif, 3) l'expérience de groupe et 4) le soutien clinique. Ces avantages et ces limites peuvent se présenter chez les intervenants qui participent à la supervision de groupe ou bien au superviseur qui anime la supervision de groupe.

#### ***Caractéristiques individuelles professionnelles***

Sur le plan individuel, la supervision de groupe est formatrice et permet de transformer ses pratiques (Gagnier *et al.*, 2020). Le partage avec les participants est un levier de transformation professionnelle. Les rencontres créent un sentiment de sécurité qui permet de se questionner sur les pratiques institutionnelles et oser penser différemment. De plus, parler de ses sentiments d'incertitude dans les situations complexes rencontrées permet de briser l'isolement. Le partage des sentiments reliés à l'incertitude permet d'éviter que l'intervenant interprète ceux-ci comme des incompétences (Gagnier *et al.*, 2020). Les failles relevées en supervision peuvent faire naître un désir d'en savoir plus et ainsi mobiliser la personne et le groupe dans l'exploration et l'élaboration des pratiques (Wilhelm, 2013). La supervision permet au clinicien de demeurer dans des positions dynamiques (Lebbe-Berrier, 2008). Ce moment entre professionnels peut être aidant, car l'intervenant peut avoir tendance à se cloîtrer dans une grille de lecture. Ces grilles ont le désavantage de créer une écoute sélective. La subjectivité fait partie de la lecture que tout intervenant a d'une situation. Toutefois, au courant de la formation professionnelle et scolaire, elle peut être inhibée. La supervision a le pouvoir de la solliciter (Wilhelm, 2013). Un grand avantage de la supervision est qu'elle amène à tenir compte du contexte dans son ensemble (Lebbe-Berrier, 2008). Le fait d'analyser sa pratique professionnelle permet de mobiliser ses propres ressources et consolider ses compétences (Leclerc *et al.*, 2010). Dans le groupe, l'intervenant peut parler des situations préoccupantes et de son vécu sur le terrain (Poirier, 2006). Ceci l'aide à améliorer ses pratiques d'intervention avec plaisir et satisfaction. La supervision permet de développer « l'empowerment » des intervenants par le sentiment de compétence augmentée et les discussions avec les collègues. Selon Leclerc *et al.* (2010), les collègues peuvent aider à mieux reconnaître ses propres émotions et les conséquences possibles sur ses propres

interprétations. Les participants de l'étude menée par Çatay et Koloğlugil (2017) nomment l'impact positif des supervisions de groupe sur la relation avec leur clientèle. Ces intervenants se sont sentis soutenus grâce au soutien et à l'absence de jugement de leurs collègues. Les groupes ont renforcé leur confiance en leurs capacités et en eux-mêmes comme intervenant en général. Les rencontres leur ont permis de faire des liens entre des concepts théoriques et les comportements particuliers rencontrés chez la clientèle. L'étude démontre des améliorations des quatre aspects suivants chez les intervenants : la santé mentale générale, la satisfaction au travail, le sentiment d'efficacité personnelle et la baisse de l'épuisement.

Cependant, la personne qui expose ses difficultés professionnelles ou ses questionnements peut ressentir un sentiment de vulnérabilité devant les autres (Gagnier *et al.*, 2020). Wilhelm (2013), discute d'un défi sur le plan personnel, soit l'expérience frustrante du manque. Le superviseur et le groupe peuvent ne pas répondre entièrement à ce manque. Cette expérience du manque est un manque de reconnaissance, de maîtrise dans ses interventions ou de savoir-dire, soit comment expliquer au groupe ses difficultés ou ses besoins.

### ***Recul réflexif***

Le fait d'avoir plusieurs regards sur une situation permet d'avoir accès à de multiples observations et représentations d'une situation. L'intervenant peut prendre du recul et éviter les hypothèses trop rapides ou exclusives (Gagnier *et al.*, 2020). La conscience de soi est stimulée par ce recul réflexif, l'attention portée à ses propres résonances et à sa différenciation d'avec les situations. Il y a plusieurs avantages à la supervision de groupe par rapport au recul réflexif (Lebbe-Berrier, 2008). L'analyse réflexive permet de se questionner sur l'analyse de la situation au préalable et sur l'après-coup de ses interventions. La supervision permet de revoir dans l'ensemble ses décisions. Les capacités d'analyse sont travaillées. En fait, les intervenants apprennent à les utiliser en ayant un espace pour le faire et avec aide. Par le fait même, la réflexion en groupe permet un moment d'arrêt dans l'enchaînement des situations. Finalement, l'intervenant pourra mettre à jour son cadre de référence et faire de nouvelles prises de conscience en profitant des possibilités nommées par les autres (Lebbe-Berrier, 2008). La supervision permet du temps de recul, des espaces privilégiés pour réfléchir à sa pratique et l'accès à des ressources professionnelles (Leclerc *et al.*, 2010). Ceci tout en reconnaissant les



contraintes et en prenant conscience de sa marge de manœuvre. En effet, les collègues peuvent aider à faire émerger différentes significations et amener à revoir les stratégies d'interventions envisageables ainsi que les ajustements possibles (Leclerc *et al.*, 2010). Wilhelm (2013) va dans le même sens en affirmant que la supervision permet de prendre du recul en se dégageant de ses émotions. En effet, les exprimer en groupe aide à les identifier et les comprendre.

Bien que le recul réflexif soit utile, il peut avoir pour conséquence de faire remonter des émotions ou des souvenirs (Lebbe-Berrier, 2008). L'intervenant peut alors sentir remonter des émotions plus difficiles. Ceci peut tout aussi bien arriver aux participants qu'au superviseur lui-même.

### ***Expérience de groupe***

Un point fort de la supervision en groupe est de vivre l'expérience de demander et d'offrir de l'aide (Gagnier *et al.*, 2020). Les intervenants vivent le sentiment de fragilité que leurs clients peuvent ressentir par l'exposition de soi. Ceci est très formateur et représente une occasion de comprendre. La supervision de groupe prépare davantage un intervenant que la supervision individuelle. Celui-ci vit l'expérience de travailler dans un système. L'expérience de groupe amène à découvrir son propre style d'intervention et transforme les attentes et les positionnements professionnels (Gagnier *et al.*, 2020). Il y a plusieurs avantages aux supervisions de groupe : partage de l'expérience et de l'expertise, exploration collective de pistes d'intervention et enrichissement du travail d'équipe (Poirier, 2006). Lebbe-Berrier (2008) va dans le même sens, la supervision de groupe permet de profiter du potentiel collectif par l'exploration des possibilités. Le groupe, en plus de permettre des prises de conscience, est aussi un intermédiaire entre l'individu et les grandes structures sociales, les expériences professionnelles et les représentations sociales d'une profession (Leclerc *et al.*, 2010). La supervision contribue à l'amélioration des difficultés rencontrées en équipe (Poirier, 2006). En effet, le superviseur peut par sa place neutre dégager le consensus dans les équipes. Selon Lebbe-Berrier (2008), le groupe permet de relier un ensemble de variables, car l'intervenant seul a tendance à sélectionner ce qu'il sait déjà. Le groupe pourra donc créer de nouvelles ouvertures auxquelles l'intervenant seul n'aurait pas pensé. Cet auteur nomme aussi l'avantage d'exprimer son vécu émotionnel qui souvent fait ressurgir de la culpabilité et un sentiment d'incompétence. Le travail sur l'éthique est un autre aspect nommé par Poirier (2006). À la différence de la supervision à deux, le groupe

peut recréer une certaine forme de comité d'éthique par la réflexion collective entre professionnels. Ceci permet de prendre la meilleure décision pour le bien du client, pour en arriver à une solution réaliste, en accord avec ses connaissances, valeurs et pouvant être réalisé avec des moyens réalistes. Dans le même ordre d'idées, la supervision joue un rôle dans la gestion des risques en mettant en lumière les angles morts pouvant entraîner des conséquences majeures, par exemple les risques suicidaires (Poirier, 2006). Un avantage non négligeable est le temps de réunion entre collègues qui devient le lieu de vie de l'équipe (Wilhelm, 2007), ce malgré les critiques en lien avec ces rencontres.

Toutefois, cette expérience de groupe peut être vécue comme un sentiment de perte de temps, d'inefficacité, d'un mélange de routine et de tensions (Wilhelm, 2007). Ces éléments peuvent créer des frustrations chez les participants. Dans un autre écrit, Wilhelm (2013) indique trois différents risques au fait de prendre la parole. En premier lieu, il y a le risque de se sentir juger en montrant ses incompétences ou ses maladresses et ainsi ne pas avoir la reconnaissance souhaitée dans son équipe. Ensuite, il y a le risque de trop en dire, ou de se sentir dépassé par sa parole. Troisièmement, il y a le risque d'être déçu entre ce que l'on a réussi à exprimer et ce qu'on voulait dire. Il y a plusieurs craintes qui peuvent être vécues individuellement dans les supervisions d'équipe (Poirier, 2006). Bien que le groupe permette le dévoilement et le soutien, il peut aussi faire monter des craintes, car les difficultés cliniques sont nommées devant les collègues. De plus, il y a une crainte que ces dévoilements soient utilisés éventuellement dans un conflit d'équipe. Finalement, il y a une crainte de trop en dire ou de se mettre à pleurer devant ses collègues par exemple. L'intervenant peut aussi en présentant sa situation aux autres se remémorer des situations qui l'ont fait souffrir auparavant. Dans le même sens, Lebbe-Berrier (2008) indique l'incertitude par rapport au risque de s'exposer en groupe.

### ***Soutien clinique***

Gagnier *et al.* (2020) nomment trois avantages à la supervision de groupe. Premièrement, la supervision et le soutien clinique sont des éléments pertinents pour soutenir la rigueur clinique. Ils le sont aussi pour entretenir des liens favorables avec la clientèle ainsi que les acteurs sociaux autour. Les hypothèses cliniques pourront être mieux approfondies. Dans un second temps, ce temps de groupe est stimulant et représente une base de sécurité et de soutien mutuel. Finalement,

il y a une bonification de la compréhension clinique et des compétences afin d'intervenir plus efficacement en prenant sa juste place. Lors des supervisions, le clinicien pourra avoir l'avantage de mieux comprendre et de s'approprier ses réactions affectives ainsi que de se recentrer sur les besoins de son client (Poirier, 2006). La supervision peut être une expérience positive qui permet de prendre une distance avec les situations qui provoquent des impressions ou des réactions affectives fortes (Wilhem, 2013). L'un des grands avantages de la supervision en groupe selon Lebbe-Berrier (2008) est que la réalité de l'autre nous questionne à nouveau. Ceci permet à l'intervenant de redevenir innovant et rester dans un état d'alerte et éviter de rétrécir son champ de vision avec le temps. Dans le même sens, de nouvelles hypothèses peuvent être posées pour arriver à l'émergence de nouvelles possibilités. Dans l'étude réalisée par Çatay et Koloğlugil (2017), les rencontres en groupe aident les participants à augmenter leurs sentiments de compétences et se sentir mieux outiller pour affronter les difficultés rencontrées. Le travail en groupe est important, car il permet que les situations singulières deviennent des expériences collectives dont tous peuvent bénéficier (Leclerc *et al.*, 2010). Ces situations singulières peuvent être explorées par tous et leurs représentations peuvent être partagées. De plus, les erreurs ou les interventions moins efficaces fournissent un matériel précieux pour l'échange avec les collègues par le partage de stratégies. La personne qui expose sa situation peut mieux comprendre sa propre pratique. Selon la situation, une même stratégie peut être efficace ou non. Le groupe peut aider l'intervenant à comprendre comment une stratégie efficace peut devenir inefficace ou même contre-productive (Leclerc *et al.*, 2010). Dans le même ordre d'idées, Poirier (2006) indique que la supervision permet de compléter l'esprit de la déontologie et en animer sa pratique autrement que par la formation théorique. Ceci permet de prévenir des situations problématiques et peut prévenir les risques de problèmes ou d'erreurs d'éthique.

Poirier (2006) nomme deux défis en lien avec le soutien clinique pour le superviseur. D'abord, il doit se faire une opinion clinique indirecte avec des éléments rapportés puisqu'il n'a aucun contact avec la clientèle. Deuxièmement, il doit être soutenant, mais amener les intervenants à améliorer leur pratique, ce tout en étant attentif aux problèmes éthiques et à la gestion des risques. Donc, il doit trouver l'équilibre entre être soutenant et confrontant devant les améliorations à apporter. Lebbe-Berrier (2008), nomme aussi un risque de jugement négatif ou d'intolérance des collègues lorsqu'un intervenant expose des erreurs commises pour fins

d'analyse. Ce risque existe lorsque le superviseur n'a pas posé adéquatement le cadre ou que les règles ne sont pas respectées dans le groupe. De plus, les projets prévus en supervision et les possibilités d'intervention peuvent ne pas être appliqués ou l'être, mais avec des différences entre ce qui est discuté et réellement appliqué (Lebbe-Berrier, 2008).

### **Recommandations au superviseur**

Les recommandations sont présentées en ordre selon les sept thèmes suivants : 1) les demandes du groupe, 2) la structure de rencontre, 3) les responsabilités et devoir envers les intervenants, 4) les questions au groupe 5) l'expérience de groupe et le cadre institutionnel, 6) le recul réflexif et 7) l'espace sécurisant. Ces recommandations s'adressent à un intervenant qui remplit le mandat de superviser en groupe. Ces recommandations s'appliquent pour des intervenants de diverses formations (psychoéducateur, travailleur social ou autres domaines connexes).

### ***Demandes du groupe***

La demande du groupe envers le superviseur est un aspect très important dès le début des rencontres. La clarification des demandes va guider le superviseur pour le processus de supervision (Gagnier *et al.*, 2020). L'exploration des demandes est donc une étape importante à planifier (Wilhelm, 2007). Elle doit être faite avec tous les professionnels concernés par la supervision. Les rencontres individuelles avec un responsable d'équipe sont même à proscrire. Il faudra à la place les rencontrer avec et en même temps que toute l'équipe. Gagnier, *et al.* (2020) précisent que le travail autour de la demande permet de ne pas se perdre dans le trop générale ou théorique. Cette demande du groupe influence l'évolution du processus de groupe. Poirier (2006) nomme deux éléments en lien avec les demandes du groupe envers le superviseur. D'abord, le superviseur peut aider le groupe à ouvrir l'espace de demande. Il va ouvrir sur des questions en lien avec leurs difficultés récurrentes, soit les situations problématiques qui perdurent sans être urgentes ainsi qu'aux situations d'urgence et de crise. Deuxièmement, le superviseur doit se mettre à l'écoute de ce qui a déclenché la décision de choisir de discuter de telles situations afin de saisir au mieux la demande.

### ***Structure de rencontre***

Avant la première rencontre clinique, le cadre de la supervision et les règles de fonctionnement doivent être posés (Lebbe-Berrier, 2008). Les règles ont avantage à être nommées régulièrement. Celles-ci formeront le contrat de supervision. Voici les cinq règles majeures proposées par Lebbe-Berrier (2008) : le respect du jugement de l'autre, le respect de la parole et l'écoute, la règle de l'implication personnelle, la confidentialité des discussions et la dynamique de donner et recevoir. Ceci tout en privilégiant un climat d'alliance et en créant un lien constructif entre les membres. Le superviseur doit aussi clarifier ses rôles et ses mandats auprès des intervenants. Dans la même lignée Poirier (2006), indique que le superviseur doit clarifier son rôle et ses obligations en fonction du mandat institutionnel accordé. Selon Lebbe-Berrier (2008), un des rôles du superviseur est de s'assurer que chaque participant prenne part aux discussions. Ces règles permettent aux intervenants de prendre le risque de s'exposer devant leurs collègues. Pour cet auteur, les informations données en début de rencontre doivent être retenues pour les utiliser ensuite en discussion. Puis, dans une étape subséquente, posez des hypothèses à partir des suppositions qui seront faites. Dans un premier temps, au début des rencontres, le superviseur devrait rappeler la raison d'être de la rencontre et créer un rituel collectif de départ afin de favoriser l'alliance entre les supervisés (Gagnier *et al.*, 2020). De son côté Wilhelm (2007), nomme trois éléments pour définir le cadre de la supervision. D'abord, il faut faire la délimitation entre le travail d'analyse attendu et l'expérience de groupe, soit la différence entre les rencontres de supervision et les rencontres d'équipe habituelles. Ensuite, favoriser l'appropriation de chaque participant dans le groupe pour entrer en contact avec les autres. Troisièmement, il faut cadrer la délimitation du vécu professionnel par rapport aux malaises, aux doutes, aux insatisfactions et à l'agressivité dans la présentation des situations cliniques. À la suite des discussions cliniques, le rôle du superviseur est de reprendre ou résumer les interventions (Poirier, 2006). Ces résumés permettent aux supervisés de réfléchir à comment ajuster leurs interventions. Finalement, selon Gagnier *et al.* (2020), à chaque fin de rencontre le superviseur devrait retourner au demandeur afin de boucler la rencontre.

### ***Responsabilités et devoir envers les intervenants***

Le superviseur a des responsabilités envers les intervenants. Il doit porter attention à leur vécu émotionnel (Lebbe-Berrier, 2008). L'attention est aussi dirigée vers leurs façons de faire. Il doit

aller questionner et être attentif aux retours sur les situations discutées par les intervenants. Le superviseur doit travailler pour sentir rapidement le sentiment de blocage de la personne supervisée qui s'expose devant le groupe. Le superviseur travaille sur les situations de crises et d'urgence en parallèle des situations où des difficultés récurrentes sont présentes dans des situations sans nécessairement être des urgences. Ces deux positions sont essentielles et ont chacune leurs avantages et leurs limites. Ensuite, lorsque des incompétences passagères sont relevées, le superviseur doit les reconnaître et les nommer. Cette confrontation devient productive par la suite pour le travail de l'intervenant (Lebbe-Berrier, 2008). L'intervenant peut avoir des résistances (Poirier, 2006), c'est avec le travail sur le contre-transfert que celles-ci peuvent être comprises et ensuite réduites. Lorsque le supervisé fait vivre au superviseur ses contre-transferts, le superviseur doit aider le clinicien à les identifier et doit parler de ce qu'il lui fait vivre. Lors de discussions de cas, la centration doit viser l'expérience terrain et les situations cliniques vécues en intervention et non viser des théories (Poirier, 2006). Finalement, la supervision vise l'évolution des intervenants individuellement en même temps que l'évolution de l'équipe et de sa dynamique de groupe (Wilhem, 2007).

### ***Questions au groupe***

Le superviseur doit poser des questions au groupe. Ces questions doivent se centrer sur le vécu de l'expérience en intervention ainsi que sur l'action, soit les gestes et les paroles posés (Leclerc, *et al.*, 2010). Il y a deux principes qui doivent régir ces questions. Le premier principe, c'est que les questions ne doivent pas induire de réponse au supervisé. Il faut aussi éviter les demandes d'explications directes. Le deuxième principe est qu'il faut guider les intervenants vers le pré-réfléchi. Il faut donc soutenir le récit par des silences, tenir un rythme non précipité, proposer des reformulations courtes et des relances qui n'orientent pas les réponses. Il faut aussi poser des questions qui évitent les pourquoi, mais plutôt viser le quoi et le comment (Leclerc *et al.*, 2010). Dans ses questions, le superviseur a une responsabilité éthique d'aller chercher les points de vue et de faire ressortir des questions pertinentes (Poirier, 2006). Il va du même coup insérer ses propres questions et pistes de solutions. Les questions doivent permettre de vérifier si la pratique respecte les normes prévues et les droits des clients ainsi que faire apparaître les problèmes organisationnels et les conflits interpersonnels. Les questions doivent aussi soulever les difficultés vécues avec les clients. Le superviseur devrait être capable d'identifier un intervenant

qui ne semble pas en mesure de rendre des services de qualité. En effet, par ses questions envers le groupe et ses interventions, il doit identifier trois types de catégories de difficultés chez des intervenants. D'abord, lors de méconnaissance clinique, il doit relever les difficultés et offrir des solutions pour les résoudre. Ensuite, lors de manque de jugement ou de rigueur clinique, il doit aborder le problème et trouver rapidement une solution. Finalement, lors de difficultés personnelles majeures, il doit les aborder et évaluer les impacts sur le travail clinique de l'intervenant ainsi que l'orienter vers de l'aide (Poirier, 2006).

### ***Expérience de groupe et cadre institutionnel***

Les expériences de groupe permettent de briser l'idéologie du consensus et provoquent une ouverture à des définitions variées et multiples des problématiques rencontrées (Gagnier *et al.*, 2020). Le superviseur doit développer un lien constructif entre les membres ainsi que favoriser un climat d'alliance et la participation de chacun. Il est aussi tenu de tenir compte des différences individuelles dans le groupe. Il doit être attentif aux rapports interpersonnels (Poirier, 2006). Il doit aussi être attentif et analysé la dynamique de groupe autant en supervision et que dans leurs tâches d'intervenant. Les impacts quotidiens des dynamiques doivent être relevés. Lorsque des difficultés dans la dynamique sont relevées, le superviseur doit clarifier les enjeux de sa présence et réserver un temps pour parler du vécu d'équipe. Toutefois, si l'équipe s'avère à être en trop grande souffrance, la supervision d'équipe ne sera pas suffisante pour régler les enjeux. Dans ce cas, il faut suggérer une médiation jusqu'à un changement de culture organisationnelle (Poirier, 2006). Dans le même ordre d'idées, des modifications importantes dans le cadre institutionnel peuvent avoir pour conséquences que le travail en groupe ne peut pas se poursuivre (Wilhelm, 2007). Le cadre institutionnel peut être garant de la réussite ou non des objectifs poursuivis par les supervisions de groupe. Il est en fait nécessaire que des rencontres d'équipe incluant le responsable hiérarchique aient lieu en parallèle des supervisions de groupe. Les questions en lien avec l'organisation du travail, soit la répartition des tâches, la planification, les normes, les règles et les difficultés quotidiennes doivent être discutées. Dans le même sens, s'il y a un dysfonctionnement du cadre trop important, les supervisions de groupe ne seront pas appropriées. Dans ce cas, ce qui est approprié, c'est une rencontre où l'on reprend et analyse les points de blocage avec les professionnels volontaires, le chef de service et la direction (Wilhelm, 2013). Ensuite, le groupe peut transformer les attentes envers le savoir du superviseur. En groupe, les

membres doivent développer leur connaissance du savoir qu'il possède sans en avoir conscience. C'est le groupe qui doit faire émerger leurs savoirs dans la recherche de solutions au lieu d'attendre que le superviseur déploie les siens. Celui-ci doit alors éviter de proposer en premier lieu ses connaissances ou ses opinions. Les réponses doivent venir des participants et non de lui comme expert. Bref, le superviseur doit relever dans les paroles des participants leurs savoirs non conscients pour leur en faire prendre conscience (Wilhelm, 2013).

### ***Recul réflexif***

Selon Leclerc *et al.* (2010), le développement des capacités réflexives permet de s'interroger sans tomber vers des réponses « prêt-à-penser », soit des réponses toutes faites. Le développement des capacités réflexives des intervenants peut permettre une transformation des pratiques et favoriser l'émancipation professionnelle. Pour ce faire, l'analyse des situations doit mener vers des interrogations. Celles-ci doivent favoriser des discussions de groupe avec une certaine confrontation des idées. Toutefois, il ne faut pas tomber dans des confrontations extrêmes, mais qui brisent le confort superficiel. Un des moyens efficaces pour travailler le recul réflexif est de donner un devoir au groupe entre les rencontres (Gagnier *et al.*, 2020). Les rencontres de supervision peuvent débuter avec un texte lu précédemment ou avec une situation d'intervention. Les supervisés nomment ainsi leurs réactions. Ceci permet de discuter de repères théoriques plus complexes à intégrer dans la pratique quotidienne. Dans l'étude de Çatay et Koloğlugil (2017), les participants affirment que les devoirs et les exercices pratiques sont utiles dans le travail de groupe. Lebbe-Berrier (2008), indique que le superviseur a pour rôle et devoir envers le groupe de réfléchir et de revoir sa position comme acteur dans les espaces réflexifs. C'est-à-dire, le rôle qu'il aura dans le système (ici le groupe de supervision) et dans sa position de superviseur. Toujours selon cet auteur, il doit de son côté travailler afin de découvrir ses propres limites et les compétences qu'ils devraient travailler. Il doit ensuite développer ces compétences. Bref, le superviseur a lui aussi un mandat personnel par rapport à son propre recul réflexif (Lebbe-Berrier, 2008). Poirier (2006) nomme deux éléments concernant l'importance du recul réflexif dans les démarches du superviseur. D'abord, il doit accompagner l'intervenant dans sa pratique sans être aux premières loges de l'intervention. De plus, dans sa position, il doit souligner sa compréhension des incertitudes tout en étant prudent à ne pas prendre une position d'expert. De cette façon, il permet à l'intervenant l'exploration et favorise la reconnaissance des



remises en question personnelles et professionnelles de la personne supervisée (Poirier, 2006). Dans le même ordre d'idées, Wilhelm (2007) nomme que le superviseur ne doit pas déployer son savoir d'expert, mais son savoir de l'inconscient. Il doit faire surgir la subjectivité des professionnels dans leur pratique. De plus, il doit relever l'inconscient dans la répétition. Bref, les prises de conscience dans les interventions doivent être mises en lumière. Un élément qui doit faire face au recul réflexif selon Wilhlem (2013) est la plainte répétitive émise par un groupe. En effet, le superviseur a pour rôle de révéler en quoi celle-ci peut être utilisée par le groupe afin de faire écran au travail d'analyse.

### ***Espace sécurisant***

Selon Leclerc *et al.* (2010), le superviseur devrait installer un climat de confiance qui encourage le risque afin que l'espace de supervision soit sécurisant. Plus précisément, lorsqu'un participant s'expose, les autres membres et lui-même doivent démontrer de l'empathie, une absence de jugement ainsi qu'une qualité d'attention qui encouragent l'exposition. Gagnier *et al.* (2020) nomment aussi la nécessité de créer ces espaces sécurisants afin de garder le groupe dans un esprit de variété, d'intelligence collective et de recul réflexif. En plus de la relation entre les participants, la relation entre le superviseur et les supervisés doit être une relation empathique et respectueuse (Poirier, 2006). Le superviseur a la responsabilité d'aider le supervisé à s'exprimer et de garder le groupe dans une disposition d'écoute tout en clarifiant les limites en lien avec le dévoilement des situations cliniques (Poirier, 2006). Cet auteur nomme deux autres éléments afin de créer un espace sécurisant pour le groupe de participants. L'éthique de l'erreur doit être mise en lumière. Les erreurs présentées doivent être transformées en une force positive. Le tout en considérant qu'une erreur n'est jamais volontaire. Les intervenants peuvent développer des compétences à partir des erreurs présentées. Dans le même sens, il faudrait aller contre le fait que l'expression des émotions n'est pas favorable. Il faut nommer aux supervisés la permission de nommer ces émotions. Cette permission est même essentielle afin de venir travailler ces émotions quand ce sera le moment opportun (Lebbe-Berrier, 2008). Dans l'étude Çatay et Koloğlugil (2017), le groupe de participants a dit que le facteur le plus important dans leurs expériences de groupe était l'approche empathique, l'acceptation et le soutien de l'animateur. Les participants insistent sur le fait que les rencontres ne doivent pas être seulement éducatives, mais aussi laisser place au soutien émotionnel.

## **Discussion**

Cet essai avait pour but de ressortir les éléments essentiels de la supervision de groupe de la littérature des 20 dernières années. Plus spécifiquement, trois thèmes ont été abordés, d'abord les avantages et les limites reliés à cette pratique ainsi que les recommandations pour l'intervenant qui exerce la supervision. Dans cette partie de l'essai, il est présenté une critique de la littérature, les forces et les limites de l'essai, ses retombées ainsi que les recommandations sur le plan de la formation universitaire, le processus de recherche documentaire et des idées pour la recherche scientifique future.

### **Critique de la littérature**

Comme première observation, il y a très peu de limites à la supervision de groupe qui sont relevées dans les articles. Il aurait été intéressant d'en discuter davantage pour tenter ensuite de réduire leurs effets. Je pense que pour contrer les limites de la supervision de groupe, c'est-à-dire les difficultés reliées, il est important de mieux les connaître. La supervision de groupe, bien que très avantageuse, semble peu utilisée dans les milieux (Gagnier *et al.*, 2020). Avec les multiples avantages répertoriés, il faut se demander pourquoi cette modalité est si peu utilisée. Il serait pertinent de s'intéresser davantage aux limites dans les études liées à la supervision de groupe. De plus, sur le plan de la pratique, ce que les recommandations rapportent, c'est que le superviseur exerce des responsabilités importantes pour la bienséance de ces rencontres. y a quand même un certain stress relié à être superviseur de groupe. On se rappelle que selon les recommandations, le cadre et les règles de groupe sont primordiaux pour que les participants se sentent à l'aise et profitent des nombreux avantages. Les articles recensés ont peu abordé les difficultés reliées à l'exercice de la supervision de groupe et donnent une impression de trop idéaliser cette modalité en esquissant de poussée plus loin les limites.

Deuxièmement, il y a peu d'études quantitatives dans la littérature. En effet, sur mes sept articles retenus, il y en a qu'un quantitatif. De plus, sur les 16 articles retenus après la lecture des titres, il n'y avait aucune autre étude quantitative que celle-ci. Les résultats demeurent intéressants et pertinents, mais avoir un peu plus de résultats quantifiés serait grandement pertinents pour varier

les résultats. En effet, il est intéressant d'avoir accès à des mesures prétest ou posttest, soit avant et après les supervisions. Il y a donc très peu de recherche avec démonstration empirique sur le sujet. Donc, il y a peu de mesures relevant de méthode scientifique comme des mesures pré et post test pour identifier avec rigueur scientifique les effets de la supervision de groupe. Dans le même ordre d'idées, les articles démontrent plutôt des concepts et des théories des auteurs.

Ensuite, il y a peu d'articles produits au Québec. En fait sur les sept articles recensés pour cet essai, il y en a que deux qui sont québécois. En effet, il y a l'étude de Poirier en 2006 et l'étude de Leclerc *et al.* (2010) ayant été produites au Québec. Il y a quatre articles sur les sept qui proviennent de la France. Il y a dans les résultats une influence psychanalytique présente davantage en Europe. Étant donné que les articles sont influencés par ce courant, la présentation des résultats l'est aussi.

La recherche documentaire s'est effectuée avec une étendue des 20 dernières années. Cela démontre le peu de recherche sur ce sujet autant au Québec qu'ailleurs. En lien avec cela, une autre critique, c'est le peu de recherche récente sur le sujet. Seulement sept articles pertinents ont été relevés pour 20 dernières années et si l'on regarde sur les 10 dernières, il y a seulement trois articles retenus. Ceci encore démontre le peu d'intérêt pour une pratique importante qui est incluse dans une compétence d'un ordre professionnel.

### **Forces de l'essai**

La première force de mon essai, c'est que les résultats peuvent être utilisés concrètement par un intervenant. Les recommandations sont concrètes et applicables. Ces résultats seront utiles dans ma propre pratique. Je ne sais pas encore si je pratiquerais la supervision de groupe dans un avenir rapproché, mais il y a de fortes chances qu'un jour cette pratique fasse partie de mes tâches. Mis à part cela, si je prends seulement l'aspect des groupes et de ses enjeux, je peux utiliser ces connaissances dans d'autres contextes. Les résultats ont été analysés et recherchés dans le but de mettre en pratique éventuellement les éléments discutés. Il y a donc, vu mon cheminement universitaire, une couleur psychoéducative qui est donnée aux résultats. Ceci même

si aucun des articles retenus ne discute de cette profession. Je dirais que cet essai a une grande force pour l'aspect pratique et l'aspect terrain de la profession.

Une autre force c'est que les textes ont été lus et analysés à plusieurs reprises. Les éléments choisis rapportés ont été choisis avec rigueur. Les résultats sont présentés sans le fla-fla des articles. À la lecture des résultats des sept articles qui représentent de nombreuses pages, les éléments de recommandations, avantages et limites de ces sept articles sont rapidement disponibles dans une simple lecture de quelques pages. Donc sur le point de vue pratique et efficacité, c'est très gagnant. Il y a en effet plusieurs éléments de réponses sur la supervision de groupe condensé.

L'essai met en lumière de nombreuses recommandations pour bien mener des supervisions de groupe. Malgré le nombre de sept articles, il y a une grande variété sur les sujets principaux des articles et offrent une vaste étendue d'avantages, de limites et de recommandations qui amènent à des résultats complets malgré des études peu scientifiques.

Finalement, la plus grande force de mon essai est de mettre en lumière cette modalité qui semble oubliée autant dans la recherche scientifique, la formation universitaire et la pratique professionnelle.

### **Limites de l'essai**

Comme première limite de mon essai, au départ je voulais parler que de la supervision de groupe, mais vu la littérature limitée, les articles discutent de différents types de groupe. Si j'avais à recommencer mon essai, je rechercherais peut-être sur toutes les diverses modalités de groupe de personnes qui travaillent en relation d'aide tout simplement. J'aurais pu parler des différents types de groupe et de leurs recommandations, leurs avantages et limites selon le type. En ce sens, bien que l'essai discute des recommandations pour le superviseur de groupe, les articles ne se concentrent pas seulement à la supervision de groupe en soi.

Une autre limite due à la faible quantité des limites de la supervision nommées, c'est que mon essai peut sembler vouloir glorifier cette pratique en ne montrant que quelques points négatifs. La conséquence du manque d'exposition des limites, c'est que ceci peut exercer une influence dans la lecture des résultats. Pour ma part, j'ai eu l'impression que les auteurs ont évité les aspects négatifs ou plus difficiles à l'exercice du superviseur. Alors, les lecteurs pourraient aussi avoir cette impression de mon essai. De plus, l'intervenant qui s'informe pour sa propre pratique peut ne pas faire attention à certains points sensibles pour bien mener la supervision en oubliant de prendre certaines précautions. Bref, cette grande limite de la littérature a pour conséquence qu'elle crée une limite dans la rédaction de la partie des résultats de cet essai.

Troisièmement, une limite importante est qu'il n'y a aucun article retenu dans lequel la psychoéducation est nommée. La supervision n'est pas effectuée par des superviseurs psychoéducateurs. La notion importante de vécu partagé (OPPQ, 2018) dans l'exercice de la psychoéducation n'est donc pas exploitée pour répondre à la question de recherche. Le psychoéducateur qui exerce cette modalité doit s'assurer de respecter ses champs de compétences et son code de déontologie. Il y a donc certainement des recommandations en lien avec ces aspects qui sont absents, mais qui doivent être respectés.

Ensuite, le peu de recherche récente a pour conséquence que l'essai peut ne pas témoigner ou être empreint de la vision actuelle de la supervision. Il est plutôt difficile de s'appuyer sur de la littérature récente pour appuyer nos pratiques. Donc, pour le psychoéducateur qui doit démontrer de la rigueur professionnelle et s'appuyer sur la science, il y a un manque de rigueur scientifique.

Il n'y a qu'un seul article anglophone. Il se peut que la définition de la supervision de groupe québécoise ait influencé les résultats de la recension. En effet, il aurait fallu rechercher le concept de supervision de groupe selon d'autres concepts variés de cette modalité. Bref, si j'avais à recommencer cette recension, j'élargirais les mots-clés anglais.

Enfin, le choix des thèmes retenus peut être subjectif. En effet, une autre personne avec les mêmes articles et la même question de recherche pourrait arriver à des choix de regroupement de thèmes différents. Ensuite, le lecteur qui lirait mon essai dans le but de s'informer pourrait être empreint de cette subjectivité. Dans le même sens, le choix des éléments retenus pour la rédaction pourrait aussi différer. Des éléments que je n'ai pas retenus pourraient l'être et au contraire certains que j'ai retenus pourraient ne pas l'être.

### **Retombées**

Sur le plan de la pratique, cet essai pourrait servir de guide pour un intervenant de la relation d'aide qui reçoit le mandat d'exercer cette modalité. Les résultats seraient d'autant plus intéressants pour un intervenant n'ayant jamais utilisé cette modalité ou pour un intervenant qui arrive dans un nouveau milieu de travail. Les informations contenues dans l'essai peuvent aussi être utilisées pour discuter de la supervision de groupe avec un gestionnaire. Les informations pourraient aider à partager cette idée aux gestionnaires ou afin de planifier la supervision de groupe ou appuyer le temps nécessaire de préparation. Ces informations peuvent aussi servir à vendre l'idée aux intervenants ou au groupe de collègues lorsque cette modalité est proposée. Les avantages, mais aussi les limites, peuvent être exposés afin que les participants se préparent eux aussi à cette expérience.

J'ai eu l'information qu'il n'y a pas eu d'autre essai en psychoéducation sur le sujet de la supervision de groupe. La recension effectuée a donc permis de mettre en lumière le peu de recherche récente sur le sujet à des professeurs de l'UQTR. Cette recension pourrait inspirer des recherches ou même des étudiants au doctorat ou au mémoire à étudier la supervision de groupe, ceci encore plus dans le contexte actuel de manque de ressources assez généralisées. Il est donc questionnable que cette modalité ne soit pas plus utilisée, car elle permet de donner des ressources à plusieurs personnes à la fois par un seul professionnel. Cette pratique permet aussi l'accès direct des collègues dans un contexte clinique. Le soutien de collègues plus expérimentés est une mesure de soutien pouvant améliorer les conditions d'exercice (APTS, 2020a). Ce syndicat encourage la co-intervention et les espaces de concertation (APTS, 2020a) par la

richesse de la diversité professionnelle et du recul possible qui est nécessaire qui peut avoir lieu dans ces rencontres. Donc, si je compare à un essai sur un sujet plus étudié, sa force est que je peux faire une petite différence dans l'esprit universitaire et pour ma part, devenir ambassadrice de cette pratique. Bref, le fait de mettre en lumière le manque de recherche concernant la supervision de groupe peut donner l'idée aux professeurs de l'UQTR qui pourraient transmettre ce besoin aux étudiants en psychoéducation et aux psychoéducateurs sur le terrain de mettre en pratique cette modalité.

En lien avec la pratique de la psychoéducation, cet essai peut avoir comme retombée de démontrer que le psychoéducateur a les compétences nécessaires pour exercer ce rôle. Toutefois, il faudra dans le futur réfléchir à sa couleur psychoéducative par rapport aux autres professionnels dans ce rôle. En ce sens, il serait pertinent de questionner les psychoéducateurs exerçant ce mandat. À cet effet, l'OPPQ présente sur son site internet un répertoire de superviseur clinique, à jour de décembre 2022. Il serait pertinent de questionner pour voir si certains de ceux-ci pratiquent la supervision en groupe.

Sur le plan personnel, je me sentirais maintenant plus à l'aise si l'on me demande de faire de la supervision de groupe. Je serais même à l'aise de proposer par exemple à une direction d'école d'exercer cette modalité. Cette recherche documentaire me donne une expérience pour répondre adéquatement et avec rigueur à une question sur la pratique. L'expérience de cet essai me renseigne sur la façon de mener une recherche complète. Dans le futur, lorsque je voudrais en connaître plus sur les bonnes pratiques à adopter dans mon milieu, je me sentirais plus solide à répondre à mes mandats. De plus, je me sentirais plus à l'aise à répondre à des nouvelles problématiques ou mandats dans lesquels j'ai moins de connaissances ou d'expériences.

### **Recommandations**

Une de mes recommandations en lien avec la formation universitaire en psychoéducation serait d'inclure un peu plus la supervision de groupe. Pour ma part, j'ai expérimenté la supervision de groupe lors de mes stages universitaires, mais seulement à titre de personne supervisée, mais pas

de superviseure. Je ne sais pas exactement comment on pourrait l'inclure, mais mon idée première serait de l'exercer dans le cadre de la maîtrise avec des étudiants au baccalauréat soit en pratique entre eux lors des exercices de laboratoires. Je crois qu'il faudrait penser à l'inclure dans la formation de maîtrise, mais ne pas s'attendre à ce que l'étudiant l'expérimente en stage, car à titre de stagiaire ce n'est pas une place qui est adéquate dans tous les milieux. Par exemple, dans mon stage au Centre d'amitié autochtone de Trois-Rivières, il n'aura pas été bien vu que j'exerce cette modalité due aux apprentissages culturels importants à faire. Pour ma part, sans le cours de supervisions de groupe, qui est un cours optionnel en plus, est ma seule référence pour cet aspect. Donc, les étudiants avec l'option mémoire ou les étudiants sans l'option mémoire qui ne choisiront pas ce cours auront très peu de formation et encore moins de pratique pour cette compétence inscrite dans le référentiel de compétences du psychoéducateur.

Sur le plan de la rédaction de l'essai au niveau de la recherche documentaire, vu le peu d'articles retenus, je recommanderais d'aller voir la littérature plus ancienne. J'irais voir jusque dans les années 1980, en effet de la théorie intéressante aurait pu être relevée tout en mettant en appuyant pourquoi ces articles ont été retenus dans la partie méthodologie et en critiquant cet élément dans la partie actuelle de la discussion. Bien que certains articles devraient être analysés avec parcimonie, je pense qu'il y aurait eu une base d'informations intéressantes à aller découvrir. En y réfléchissant bien, l'histoire de la supervision de groupe aurait pu être recherchée pour mieux comprendre comment elle est née et son évolution.

Un autre aspect concernant le processus de recherche pour la rédaction de cet essai, c'est que j'effectuerais une recherche plus large pour les groupes. Plus précisément, j'essaierais d'autres mots-clés concernant la supervision de groupe. Ceci autant avec le mot supervision que le mot groupe, en recherchant des synonymes ou similaires. Il faudrait toutefois s'assurer de rester dans le sujet en élargissant la recherche. En lien avec cela, la question de recherche aurait pu être élargie aux différents types de groupes selon les articles pertinents. Bref, une recommandation générale, peu importe le sujet, lorsque les articles sont limités, c'est de revoir la question de recherche si on réalise qu'il sera difficile de respecter le sujet exact de départ.



Sur le plan de recherche scientifique, il serait pertinent de mettre en lumière autant les superviseurs que les supervisés. La recherche peut se concentrer sur l'un des deux ou les deux en même temps. Par exemple, l'efficacité des recommandations pourrait être critiquée positivement et négativement par les personnes supervisées. Toujours, pour la recherche, je recommanderais qu'il y ait des devis quantitatifs vu sa grande absence dans la littérature. Il ne s'agit pas de laisser tomber la recherche qualitative, mais seulement de donner une place à la recherche quantitative.

## Conclusion

Dans cet essai, nous nous sommes intéressés à l'une des compétences professionnelles du psychoéducateur, le rôle-conseil auprès d'autres acteurs. La modalité de la supervision de groupe a été étudiée sous l'angle du superviseur. Dans l'exercice de la psychoéducation, le rôle-conseil prend une place de plus en plus grande (OPPQ, 2018). Dans le contexte actuel de manque de ressources dans le réseau scolaire et le réseau des services publics, il est important d'utiliser les ressources disponibles au maximum. Entre le début de la rédaction de cet essai et sa remise, d'autres sondages de groupes syndicaux sont ressortis. En effet, la fédération des employées et employés de services publics — Confédération des syndicats nationaux (FEESP-CSN) indique dans un récent sondage datant du printemps 2023, de hauts pourcentages d'intervenants qui jugent que les conditions de travail sont difficiles (FEESP-CSN, 2023). Près de nous, le centre scolaire du Chemin du Roy couvrant une grande partie du territoire de la Mauricie a effectué un sondage auquel 32 % des membres ont répondu. Selon ce sondage, 61 % jugent que leur travail est épuisant émotionnellement et 39 % ont envisagé de quitter leur emploi pour ne nommer que ces résultats (FEESP-CSN, 2023). Il y a donc une grande réflexion à réaliser et les psychoéducateurs peuvent faire la différence. Le groupe est une modalité qui peut aider à soutenir les intervenants et à donner des ressources professionnelles. Le groupe est une modalité appréciée et comporte de nombreux avantages. Toutefois, plusieurs recommandations sont à mettre en place afin d'éviter des expériences négatives. C'est pourquoi nous avons discuté de nombreuses recommandations à mettre en place par le superviseur. Une couleur psychoéducative a été donnée aux résultats. Malgré les limites présentes dans la littérature par la quantité limitée des articles, les recommandations sont diversifiées. Toutefois, de la recherche s'avère nécessaire pour continuer de pratiquer la supervision de groupe avec rigueur et s'adapter aux nouvelles réalités. Il serait pertinent de faire de la recherche en psychoéducation sur cette modalité avec des superviseurs provenant de la profession. Pour conclure, malgré le manque d'articles scientifiques sur ce sujet, cet essai met en lumière une modalité qui semble oublier autant dans la recherche, dans la pratique et même dans la formation universitaire. Il ouvre les portes à plusieurs éléments de recherche, de questionnement quant à la formation et de questionnement sur la fréquence d'utilisation de cette modalité.

## Références

- Alliance du personnel professionnel et technique de la santé et des services sociaux. (2020a). *Nos recommandations*. <https://aptsq.com/dossiers-de-l-heure/centres-jeunesse>
- Alliance du personnel professionnel et technique de la santé et des services sociaux. (2020b). *Bilan DPJ : Pour être « plus forts, ensemble », il est urgent de mettre fin à la surcharge de travail*. <https://aptsq.com/actualites/bilan-dpj-pour-%C3%AAtre-plus-forts-ensemble-il-est-urgent-de-mettre-fin-a-la-surcharge-de-travail/>
- Caouette, M. (2020). L'exercice du rôle-conseil par le psychoéducateur. Dans C. Ma ano, S. Coutu, A. Aimé et V. Lafantaisie (dir). *L'abc de la psychoéducation* (p. 233-250). Presses de l'Université du Québec.
- Çatay, Z. et Koloğlugil, D. (2017). Impact of a support group for the caregivers at an orphanage in Turkey. *Infant Mental Health Journal*, 38(2), 289–305. <https://doi.org/10.1002/imhj.21629>
- Centrale des syndicats du Québec. (2021). *Le manque de personnel professionnel affecte les services aux élèves*. <https://www.lacsq.org/actualite/le-manque-de-personnel-professionnel-affecte-les-services-aux-eleves/>
- Daigle, S., Renou, M. et Bolduc, S. (2021). De la pratique traditionnelle à la pratique contemporaine de la psychoéducation. *Revue de psychoéducation*, 50(2), 183–203. <https://doi.org/10.7202/1084008ar>
- Fédération des employées et employés de services publics - Confédération des syndicats nationaux. (2023). *Surchargé, épuisé et victime de violence, le personnel de soutien scolaire veut quitter en grand nombre*. [https://feesp.csn.qc.ca/2023/05/09/sondage-realise-aupres-du-personnel-de-soutien-des-centres-de-services-scolaires-de-la-region-mauricie-coeur-du-quebec/?fbclid=IwAR1YtNukaMbKvoKWgvAT7nVMDJG6PRtixDIMsj1cEap10cJcSOHLIKqw\\_aM](https://feesp.csn.qc.ca/2023/05/09/sondage-realise-aupres-du-personnel-de-soutien-des-centres-de-services-scolaires-de-la-region-mauricie-coeur-du-quebec/?fbclid=IwAR1YtNukaMbKvoKWgvAT7nVMDJG6PRtixDIMsj1cEap10cJcSOHLIKqw_aM)
- Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation-CSQ. (2021). *Des conditions de travail aussi déplorables à Montréal qu'ailleurs au Québec*. [https://www.fppe.ca/wp-content/uploads/2021/04/Comm-CSQ-FPPE-SPPMEM-SPPOM-SPPOQA\\_Sondage\\_VF.pdf](https://www.fppe.ca/wp-content/uploads/2021/04/Comm-CSQ-FPPE-SPPMEM-SPPOM-SPPOQA_Sondage_VF.pdf)
- Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec- Centrale des syndicats du Québec et Syndicat du personnel professionnel de l'éducation de la région de Québec-Centrale des syndicats du Québec (2021). *Des élèves de Charlevoix affectés par le manque de professionnelles et de professionnels de l'éducation*.

[https://www.fppe.ca/wp-content/uploads/2021/04/Comm-FPPE-CSQ-et-SPPREQ-CSQ\\_Sondage-Charlevoix\\_VF.pdf](https://www.fppe.ca/wp-content/uploads/2021/04/Comm-FPPE-CSQ-et-SPPREQ-CSQ_Sondage-Charlevoix_VF.pdf)

Gagnier, J.-P., Roy, L. et Asselin, P. (2020). Une supervision de groupe inspirée des pratiques de réseaux : des fenêtres ouvertes par l'expérience des participants. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 64(1), 165–180.

<https://doi.org/10.3917/ctf.064.0165>

Grégoire, J. C. (2012). À propos de la psychoéducation, un bref aperçu historique. *Revue de psychoéducation*, 41(2), 121–136. <https://doi.org/10.7202/1061794ar>

Grenier, R. et Renou, M. (2020). 20 ans de professionnalisation : où en est-on ? *La pratique en mouvement*, 20, 11. <https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/03/LaPratiqueno20webVF.pdf>

Lagadec-Gaulin, G. (2019). *La socialisation professionnelle des psychoéducateurs : Perceptions de psychoéducateurs en début de carrière* [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Trois-Rivières.

Lebbe-Berrier, P. (2008). La supervision écosystémique en groupe : lieu de développement de nouvelles compétences grâce à nos dépendances et limites. *Thérapie familiale : Revue internationale en approche systémique*, 29(1), 119–141.

<https://doi.org/10.3917/tf.081.0119>

Leclerc, C., Bourassa, B. et Filteau, O. (2010). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. *Éducation et francophonie*, 38(1), 11–32.

<https://doi.org/10.7202/039977ar>

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2003). *Le profil des compétences générales des psychoéducateurs*. Document inédit.

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2018). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec*. <https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/04/Rf-de-compntences-Version-adopte-par-le-CA-duconseil-17-mai-2018-1.pdf>

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2022). *L'exercice du rôle-conseil en psychoéducation : normes d'exercices*. [https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/10/Ro%CC%82le-conseil\\_VERSION-VF-20220926.pdf](https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/10/Ro%CC%82le-conseil_VERSION-VF-20220926.pdf)

Massé, L., Couture, C., Levesque, V. et Bégin, J.-Y. (2016). Analyse de l'implantation d'un programme d'accompagnement des enseignants pour favoriser l'inclusion des adolescents

présentant des troubles du comportement. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 4–38.  
<https://doi.org/10.7202/1036892a>

Poirier, M. (2006). Enjeux cliniques et éthiques de la supervision externe des équipes en santé mentale. *Santé mentale au Québec*, 31(1), 107–124. <https://doi.org/10.7202/013688ar>

Tourigny, M., Trudel, D., Bergeron, M., Joly, J., Verville, R. et Lemieux, S. (2016). Besoins de formation continue des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec et besoins spécifiques des diplômés récents. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 245–269.  
<https://doi.org/10.7202/1039049ar>

Wilhelm, A. (2007). Supervision d'une équipe de soins à domicile : fonction du groupe dans une pratique nomade en solitaire. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 48(1), 123–123. <https://dx.doi.org/10.3917/rppg.048.0123>

Wilhelm, A. (2013). Obstacle externe et obstacle interne à la supervision. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 61(2), 79–79.  
<https://doi.org/10.3917/rppg.061.0079>