La relation en supervision en travail social dans un contexte en distanciel

par

Angèle Bénard

Essai présenté pour répondre

à l'une des exigences de la

Maîtrise en service social (MSS)

École de service social

Université Laurentienne

Sudbury (Ontario) Canada

© Angèle Bénard, avril 2023

RÉSUMÉ

La supervision en distanciel et la perspective de la superviseure ont été peu explorées. Pratique innovante, la supervision en distanciel en travail social amène divers questionnements quant aux impacts et aux influences des outils numériques sur la relation en supervision. Ce texte aborde le résultat d'une analyse de pratique suite à un stage spécialisé exécuté à la Société Huntington du Canada. La pratique ciblée analyse le processus complexe et nuancé du développement et du maintien de la relation en supervision en distanciel. Partant d'une démarche inductive et réflexive de type autoethnographique qui englobe un cadre théorique composé de l'approche humaniste, systémique et le concept du savoir-relier, les apprentissages dégagés identifient la confiance au cœur des relations dans ce contexte. La confiance joue un rôle pivot où elle doit croître au-delà de la relation en supervision. Elle doit s'enraciner dans sa propre pratique pour ensuite se réaliser dans les liens avec l'équipe et finalement envers les divers systèmes dans lesquels nous pratiquons. La réflexivité permet d'explorer sa pratique et cette analyse vise à stimuler des discussions et d'autres questions de recherche dans ce domaine émergent en travail social.

Mots-clés : travail social, supervision, distanciel, confiance, réflexivité.

SUMMARY

The supervisor's perspective while engaged in remote supervision is seldom addressed in current social work literature. As an innovative practice, remote supervision in this profession raises questions about the impact and influence of technology on the supervisory relationship. The following text presents the analysis of a supervisor's practice while completing a specialized practicum as part of a Master of Social Work program. The practicum was completed at the Huntington Society of Canada, a not-for-profit organization that offers social work services across the country. The analysis explores the complex and nuanced process of developing and maintaining a quality supervisory relationship in remote settings. The analysis was completed using inductive and reflective autoethnographic lenses that also encompassed a theoretical framework composed of the humanistic, systemic, and *savoir-relier* approaches. The learnings that emerged from this analysis identify trust as a crucial element to one's own practice, the relationships in this context as well as the systems that frame the practice. Developing a reflective practice supports this process. This paper is intended to stimulate discussion and further research questions in this emerging area of social work.

Keywords: social work, remote supervision, reflexive, trust.

REMERCIEMENTS

Un travail de cette envergure ne se fait pas seul, plusieurs gens m'ont accompagné pendant le cheminement et son achèvement.

Premièrement je tiens à remercier l'équipe de la Société Huntington du Canada, car sans leur appui, leur soutien et leur ouverture à partager leurs expériences en distanciel, ce projet n'aurait pas été possible. Depuis bientôt 15 ans que l'on chemine ensemble et cette équipe est ma deuxième famille.

À mon comité de stage : Sylvie Rivard, la première lectrice, merci pour la direction, le partage de tes connaissances, des ressources et la patience qui ont su m'encourager et mener ce projet à terme. Dominique Mercure, la rétroaction et tes mots d'encouragement à divers moments pendant le trajet furent énormément appréciés. En lien avec mon travail réflexif, vous m'avez invité à partager mon processus dans certains de vos cours. La préparation pour les présentations aux groupes d'étudiants m'obligeait à verbaliser ma vision. Merci pour ces occasions ! Nicholas Dupuis, les rencontres au début du projet ont aider à réveiller mon côté créatif, ce qui m'a permis de pousser les limites de la réflexivité. Les gribouillis ont fait partie de plusieurs notes ! Kate Power, ma superviseure de stage, fut une « *cheerleader* » incroyable. Merci Kate pour nos discussions enrichissantes, la validation et la sagesse que tu as partagées. Ces discussions ont encouragé mon exploration du leadership dans la pratique du travail social.

Enfin, ma famille a été une source immense d'inspiration et d'encouragement. Ma mère, Suzanne Bénard, est l'exemple par excellence de persévérance et de détermination. Merci Mom d'avoir partagé ces qualités avec moi. À mes chers enfants Samuel, Philippe, Nickolas et Elizabeth Bénard-Barry, vous avez été des piliers indispensables pendant les tempêtes qui ont eu lieu au cours de la réalisation de ce projet. Nos discussions et nos débats ont aidé à considérer une variété de points de vue et vos perspectives me fascinent. Je suis tellement fière des personnes que vous êtes! Pendant les quatre ans, vous avez respecté mes temps de « devoirs » et je n'oublierai pas nos « comité de devoirs » à l'île dans la cuisine. Vous avez tous encouragé ce projet à votre propre façon et je vous en suis reconnaissante! Rob Barry, je n'aurais pu demander un meilleur conjoint avec qui prendre cette route. Ta confiance en moi, ta présence, ta force qui me semble inépuisable, et ton amour ont aidé à construire les ponts dont on avait besoin pour traverser les temps difficiles. J'ai hâte de reprendre nos excursions en quatre roues!

« Family is not an important thing, it's everything! »[1]

---

[1] **Michael J. Fox**

DÉDICACE

Je dédie ce travail à mon père, Denis Bénard. Décédé au cours de mes études, son courage, sa ténacité et sa sagesse me manquent énormément. Pour un homme qui disait n'avoir jamais lu un livre, il valorisait énormément l'éducation de ses enfants. Dad, je veux que tu saches que tes nombreuses leçons ne seront pas oubliées : l'amour inconditionnel envers sa famille ; un travail qui vaut la peine d'être fait vaut la peine d'être bien fait ; et le temps passé dans la nature, à la pêche ou à la chasse, même si on n'attrape rien, est plus précieux que 100 jours au travail. Je peux te le confirmer, il n'est jamais trop tard pour retourner aux études - même à mon âge xo.

RECONNAISSANCE

Ce stage a été rendue possible grâce à l'appui financier du Consortium national de formation en santé, qui est financé par Santé Canada dans le cadre du « Plan d'action pour les langues officielles 2023-2028 : Investir dans notre avenir » et « Les vues exprimées ici ne reflètent pas nécessairement celles de Santé Canada ».

Table des matières

INTRODUCTION 1
CHAPITRE 1 - MISE EN CONTEXTE 4
1.1 Supervision en distanciel 5
1.2 Milieu de Stage 6
1.3 Démarche réflexive 8
1.4 Planification du stage 10
CHAPITRE 2 - PROBLÉMATIQUE VISÉE 13
2.1 Évolution du travail social en distanciel 13
2.2 Étude de la supervision en distanciel 17
CHAPITRE 3 - CADRE THÉORIQUE 22
3.1 Approche humaniste 23
3.2 Leadership et l'approche du savoir-relier 25
3.3 Approche systémique 27
CHAPITRE 4 - CADRE CONCEPTUEL 30
4.1 Supervision 30
4.2 Distanciel 32
CHAPITRE 5 – DÉMARCHE ET OBJECTIFS DU STAGE SPÉCIALISÉ 41
5.1 Objectif d'apprentissage 1 : Exécuter une analyse de ma pratique 41
5.2 Objectif d'apprentissage 2 : Développer la réflexivité dans ma pratique de superviseure 42
5.3 Objectif 3 : Contribuer à l'avancement de la profession du travail social 42
5.4 Démarche d'encadrement du stage 43
5.4.1 Supervision de ma pratique 43
5.4.2 Outils de réflexion et d'analyse 45
5.5 Résumé 45
CHAPITRE 6 - MÉTHODOLOGIE 48
6.1 Application du cadre conceptuel 49
6.1.1 Autoethnographie 50
6.1.2 Supervision en distanciel 54
6.1.3 Analyse de la pratique 54
A. Analyse au quotidien 55

B. Analyse hebdomadaire 56
C. Analyse mensuelle 57
CHAPITRE 7 - THÈMES ÉMERGENTS 60
CHAPITRE 8 - ANALYSE ET APPRENTISSAGES 66
8.1 Types de confiance 68
8.1.1 Vignette 1 : Embauche et la confiance généralisée 72
8.1.2 Vignette 2 : Mentorat et confiance particularisée 75
8.2 Intuition 80
8.2.1 Vignette 3 : Silence – message bien reçu! 84
8.3 Expression des émotions 87
8.3.1 Vignette 4 : Interprétation et résonance d'émotions 88
8.3.2 Vignette 5 : Espace d'ouverture aux émotions 93
8.4 Sensibilité aux traumatismes 95
8.4.1 Vignette 6 : Bonnes intentions et retombées inattendues 98
8.5 Espaces physiques et temps 102
8.5.1 Espaces physiques 103
8.5.2 Vignette 7 : La salutation lors de la transition du virtuel au présentiel 107
8.5.3 Temps 110
8.5.4 Vignette 8 : Le décalage dans le temps et dans la présence 111
CHAPITRE 9 – BILAN DU STAGE ET DE L'ANALYSE 119
9.1 Contributions à la profession du travail social 119
9.2 Développement de la réflexivité 122
9.3 Analyse de ma pratique 124
9.4 Influences 126
9.4.1 Influences du positionnement 127
9.4.2 Influences de la technologie 127
9.5 Autres lentilles à considérer 130
CONCLUSION 135
BIBLIOGRAPHIE 139

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 8.1 Concepts explorés dans les vignettes et reliés au cadre théorique……. 70

LISTE DES SCHÉMAS

Schéma 6.1 Trois théories incorporées…..…….……..…… 48
Schéma 7.1 Thème et sous-thèmes émergés.…….……..…61
Schéma 8.1 Schéma de la confiance.…….……. 78
Schéma 9.1 Intégration des concepts du stage et de l'analyse.…….…....… 124

INTRODUCTION

La supervision en distanciel en travail social étant peu étudiée, il existe une pénurie d'information selon la perspective de la superviseure (Luke, 2019). Dans un contexte en distanciel, la superviseure doit créer une culture d'équipe à distance, gérer l'expérience de la distance physique, et créer une proximité, soit une présence psychologique malgré les écarts dans le temps et dans l'espace. Cette supervision spécialisée est importante puisque les travailleuses sociales sont parfois isolées dans leurs régions géographiques. La supervision en distanciel doit donc permettre un environnement propice à la confiance afin d'assurer un aspect humain tout en se servant des outils numériques.

Dans cet essai, je décris la démarche entreprise dans un stage spécialisé au sein d'un programme d'études à la Maîtrise en service social, visant l'analyse de ma pratique comme superviseure en distanciel d'une équipe de vingt travailleuses sociales. Ces intervenantes pratiquent auprès des familles touchées par la maladie de Huntington au Canada. Le texte qui suit explicite cette démarche inductive qui relie la théorie, la réflexivité et l'apprentissage au cœur de la supervision en distanciel. Cette posture inductive incorpore toutes les nouvelles lectures et les nouveaux apprentissages et laisse la place à l'émergence de la superviseure en auto-observation de ces processus.

Au chapitre 2, je situe d'abord la problématique, menant vers le choix des cadres théorique et conceptuel et de la méthodologie utilisée afin de faire l'analyse de ma pratique. Par la suite, j'exposerai les thèmes émergents pour conclure une analyse des notions essentielles. Les objectifs de ce stage spécialisé incluent le développement de mon

processus réflexif comme superviseure, l'analyse des éléments de la pratique qui me permettent de construire la relation en supervision en distanciel et le partage de ces apprentissages afin d'aider à faire avancer la profession du travail social. Le cadre théorique détaillé au chapitre 3 inclut les approches humaniste, systémique, du savoir-relier permettant ainsi, au chapitre 4, d'explorer le concept du *leadership*, de la supervision et du distanciel. Les outils développés afin de soutenir le processus réflexif y seront aussi présentés. Le contexte, les objectifs du stage spécialisé et la méthodologie accompagnant la démarche sont présentés au chapitre 5 et 6 respectivement. Les thèmes qui ont émergé dans la collecte et l'analyse des données sont tous reliés à la confiance. Les pistes de réflexion offertes proviennent de l'analyse de la pratique d'une superviseure avec l'intention de les partager avec d'autres superviseures en distanciel. L'analyse des données ainsi que les apprentissages qui en sont dégagés sont présentés dans le chapitre 7, 8 et 9. Les limites du stage et de l'essai, ainsi que les pistes d'exploration futures y sont aussi décrites.

Le domaine de supervision en distanciel est en émergence dans la profession du travail social. Au-delà de la présenter la démarche, ce texte vise aussi, comme point central, de présenter une posture de réflexivité afin de verbaliser les processus et les apprentissages de l'analyse de ma pratique de supervision en distanciel.

CHAPITRE 1 - MISE EN CONTEXTE

Ce chapitre sert à clairement situer le contexte de cette démarche d'analyse de ma pratique de supervision entreprise au sein d'un stage spécialisé dans mon milieu de travail. Cette mise en contexte nommera certains éléments qui seront repris ultérieurement dans différentes sections de cet écrit, notamment dans les chapitres des cadres théorique et conceptuel, de la méthodologie et de l'analyse des apprentissages.

J'ai entrepris mes études à la Maîtrise en service social (MSS) en septembre 2019. À ce moment, je débutais un nouvel emploi où j'occupais le rôle direction des services spirituels à l'Université de Sudbury; ce poste était exécuté en présentiel. Cependant, au cours du premier semestre de mes études, après un temps de réflexion, j'ai pris conscience de mon grand intérêt pour la supervision et particulièrement la supervision en distanciel. Et incidemment, on a sollicité mon intérêt pour réintégrer mon ancien poste de superviseure. Les discussions et lectures du premier semestre à la MSS, ont ainsi confirmé le sens pour moi de retourner dans mon poste de superviseure.

Ce temps de recul sur ma pratique m'ont permis de développer une nouvelle appréciation envers le rôle. À travers des cours du programme ciblant l'analyse d'interventions directes et indirectes, les exercices ont poussé ma réflexion et les intersections entre mes expériences comme intervenante, comme superviseure et maintenant comme étudiante à la MSS. J'ai aussi réalisé que la réflexivité était une capacité que j'avais besoin de développer et elle fut incorporée dans mes objectifs d'apprentissage.

1.1 Supervision en distanciel

La supervision en distanciel et la perspective de la superviseure ont été peu explorées dans les recherches recensées. Pratique innovante, la supervision en distanciel en travail social amène divers questionnements quant aux impacts et aux influences des outils numériques sur la relation en supervision. À ses racines, la supervision a trois fonctions principales: la pédagogie, l'orientation et le soutien (OTSTCFQ, 2010, Lebbe-Berrier, 2019). Cette pratique en distanciel soulève donc de nouvelles considérations pour la relation en supervision ainsi que des considérations déontologiques pour la profession du travail social. La majorité des agences offrant des services sociaux ont adopté la supervision en distanciel lors de la pandémie ; ce fut alors un nouveau mode de pratique dans le domaine du travail social et qui a requis une transition rapide du présentiel au distanciel. La supervision demeure un élément important de la pratique du travail social qu'elle soit, en personne ou en virtuel, tout comme les fonctions d'une rencontre de supervision demeurent les mêmes, peu importe le mode de connexion (Jordan et Shearer, 2019 ; Sahebi, 2020). Le stage spécialisé a servi d'environnement afin d'explorer et d'analyser la relation en supervision en travail social dans un contexte en distanciel.

Au cours de ce stage spécialisé, j'ai adopté une posture inductive afin de laisser place à l'émergence de thèmes grâce aux nouvelles réflexions et nouveaux apprentissages. En lien avec mon expérience de stage et les enjeux relationnels au plan éthique, le thème de la confiance, et les sous-thèmes des types de confiance, de l'intuition, des émotions, de la relation et de l'espace seront particulièrement abordés dans l'analyse.

1.2 Milieu de Stage

Depuis plus de sept ans, la supervision en distanciel fait partie de ma pratique comme superviseure d'une équipe nationale. Le stage spécialisé se concentre sur l'analyse de ma pratique comme superviseure en distanciel et a lieu dans mon milieu de travail à la Société Huntington du Canada (SHC). La SHC est un organisme national à but non lucratif qui est composé d'une équipe de 20 travailleuses sociales et d'une équipe administrative et de fonctionnement. Il est à noter que seule la supervision de l'équipe des travailleuses sociales est incluse dans l'analyse du stage spécialisé. Mon rôle de directrice est premièrement de supervision et d'administration du programme, mais implique aussi la gestion des projets qui sont partagés entre les équipes.

La mission de la SHC est d'offrir des services d'appui et de soutien aux familles affectées par la maladie de Huntington (MH), d'éduquer les équipes de services sociaux et des services de la santé au sujet de la MH et de financer des recherches qui visent à ralentir ou arrêter la progression de la MH. Les services offerts par la Société Huntington du Canada (2021) incluent :

- les services d'appui et de soutien direct aux individus et aux familles au cours de la progression de la maladie de Huntington ;
- la sensibilisation à la MH et les stratégies de soins pour les aidants naturels et professionnels ;
- le développement communautaire afin d'établir des réseaux d'appui ;
- la revendication des droits aux services de la santé et des services communautaires puisque la MH est rare, souvent inconnue ou mal comprise.

Les services qu'offrent les travailleuses sociales s'étendent sur la durée de la MH. Les services de la SHC peuvent être initiés dès les étapes en préalable au processus de

dépistage génétique, au cours des différentes étapes de la maladie, des pertes causées par la progression de cette dernière et jusqu'aux besoins en fin de vie. La personne affectée de la MH, les aidants naturels et professionnels ainsi que les membres de la famille ont tous accès à nos services. Avec la complexité de la MH, de ses retombées et de son intersection avec d'autres problèmes sociaux (tels que la pauvreté, la toxicomanie, la violence familiale, les troubles de santé mentale, le racisme, l'implication dans le système judiciaire, etc.), les situations que vivent les familles sont très complexes et de longue durée. Dans ce contexte difficile, l'accès à la supervision spécialisée, même en distanciel, devient un élément important pour les professionnelles œuvrant auprès des individus et de leur famille. Elle sert donc à réduire le sens d'isolement, identifier les écarts dans les connaissances, reconnaître les retombées du travail au plan personnel et professionnel, et à construire les liens entre les membres de l'équipe et du groupe.

En fait, je travaille depuis 2008 en distanciel. Avant d'assumer un poste de direction du programme, j'ai œuvré pendant sept ans comme intervenante dans cette agence, offrant des services aux familles dans le nord de l'Ontario. J'ai donc une expérience pratique en services directs à offrir plusieurs types de soutien en présentiel et en distanciel auprès des familles affectées par la MH. Dans mon rôle d'intervenante, j'ai aussi été impliquée dans des rencontres de supervision par téléconférence qui, à cette époque, priorisaient les fonctions administratives. Mon expérience antérieure à titre d'intervenante auprès des familles en distanciel a donc influencé mon approche comme superviseure en distanciel.

Actuellement, dans mon rôle de superviseure, je collabore avec les travailleuses sociales afin de déterminer les approches appropriées qui répondent aux besoins individuels, familiaux et systémiques tout en respectant les considérations déontologiques, le mandat de l'agence et le champ de pratique.

1.3 Démarche réflexive

À titre d'étudiante au sein de ce stage spécialisé, posant un regard de questionnement continu sur mes interventions en tant que superviseure, j'ai pu développer ma réflexivité. Les outils qui ont servi à développer la réflexivité furent construits avec l'intégration des connaissances acquises lors de mes cours d'analyse de l'intervention directe et de supervision qui m'ont donné des pistes méthodologiques pour entreprendre cette analyse. En plus du thème et des sous-thèmes qui ont émergé tout au long de mon stage, de nouvelles lectures et pistes de réflexions furent explorées lors des rencontres de supervision avec ma superviseure de stage et mon comité de direction.

Je veux aussi noter que je me suis servie du journal créatif[2] afin d'explorer les automatismes et subtilités parfois inconscientes de mon travail et de ma vie personnelle. Le journal créatif m'a permis de faire le lien entre les pensées, les émotions et l'inconscient. Ces connaissances, pensées et réflexions qui sont parfois juste sous la surface forment des liens et des intersectionnalités dont je ne suis pas toujours consciente (Jobin, 2020). En me servant du journal créatif, j'ai pris le temps de réfléchir à mon

[2] Le Journal Créatif est enraciné dans l'art-thérapie, la psychologie, le journal artistique et sur de multiples techniques de développement de la créativité (Jobin, 2020).

processus comme étudiante, travailleuse sociale et superviseure, pendant le stage spécialisé.

> Le journal créatif est un outil concret et flexible dont on peut se servir tant de façon très introspective que de façon ludique et créative. L'objectif clé reste la connexion à soi-même. On fait son journal pour jeter l'ancre vers le centre de soi, pour créer un espace afin de laisser émerger les ressentis intérieurs et ainsi d'avoir accès à ses ressources personnelles. (Jobin, 2020, p. 13)

Les méthodes utilisées dans mon journal créatif comportent l'écriture, le dessin et le collage, comme les présentent Anne-Marie Jobin (2020). Cet outil, le journal créatif, m'a aussi permis d'approfondir ma démarche réflexive.

Encadrée par une démarche autoethnographique, j'ai instauré une méthodologie qui favorise la réflexivité, visant à comprendre ce qui appartient à mon rôle comme superviseure afin d'assurer le succès de mes interactions avec les travailleuses sociales et la construction d'une culture organisationnelle en distanciel. La relation de supervision en distanciel doit gérer non seulement les distances physiques, mais elle doit aussi assurer d'adresser les distances psychologiques[3] puisque la relation en dépend (Brunelle, 2009).

Ce qui est intéressant, c'est qu'en tentant de gérer ces distances psychologiques et créer une présence avec les intervenantes, je dois aussi développer la réflexivité qui me permet de créer des distances entre moi et mes actions en supervision. En développant ma réflexivité, cette habileté de réfléchir dans l'action, je choisis de prendre une

[3] Les distances psychologiques se définissent « comme étant la perception du niveau de proximité qu'un individu a envers une autre personne, un groupe, ou une organisation. Il s'agit d'une perception qui ne peut se mesurer que par l'impression de l'individu » (Brunelle, 2009, p. 12).

« distanciation de soi par le travail de réflexivité et de mise en mots du vécu » (Rondeau, 2011, p. 53).

Au cours de la préparation, du déroulement et la fin du stage spécialisé, j'ai initié une pratique réflexive utilisant le journal créatif dans ma vie personnelle et l'expérience d'être une proche aidante pour deux parents qui sont par la suite décédés du cancer. Le journal créatif a donc servi d'espace propice à l'approfondissement de ma réflexion sur ce qui appartenait au plan personnel et professionnel et comment je pouvais l'adresser. Dans la pratique, je prenais un moment tôt le matin afin de créer une page dans mon journal créatif. Cette page offrait une représentation des émotions qui m'habitaient. Cette pratique m'a permis de prendre conscience de mes sentiments et émotions et leur impact sur la lentille que je porte sur le monde qui m'entoure. Ce temps de réflexion me permettait un recul et de créer un espace tranquille. Dans cet essai, je ne vais pas explorer les rédactions du journal créatif en tant que tel, mais mes observations de son utilisation ont été incorporées dans les vignettes qui seront discutées dans l'analyse.

1.4 Planification du stage

La réflexion, les lectures et les discussions avec mes collègues de classe, l'équipe du stage, et l'équipe à la SHC ont permis de planifier les démarches du stage spécialisé. Cette préparation du projet de stage inclut l'identification de la problématique, des objectifs d'apprentissage visés et de la méthodologie d'analyse de pratique. Le stage fut complété entre mars et août 2022. Le stage en tant que tel comptait 450 heures de pratique directe en supervision, incluant des sessions de formation en supervision et des rencontres avec la superviseure externe et le comité de stage.

L'encadrement a inclus une rencontre regroupant la superviseure externe et la première lectrice à trois moments précis : au début, au milieu et à la fin du stage. De plus, j'ai rencontré individuellement par *Teams*[4] la superviseure externe et la première lectrice du comité de direction, en alternance aux deux semaines.

Un fichier partagé dans *Google* a servi de point central pour l'entreposage et le partage de tous les documents électroniques reliés au stage. Le contrat de stage est le document guidant les discussions au sein des sessions de supervision de stage. Le journal réflexif, dont je me suis servi tout au long du stage, m'a permis d'identifier les thèmes qui émergeaient dans les entrées au journal. Ces thèmes ont ajouté aux pistes de réflexions et de recherche afin d'approfondir mes apprentissages. Une ligne de temps fut créée afin de capter les éléments significatifs, les lectures et formations supplémentaires qui ont eu lieu au cours du stage.

Les interactions qui ont été documentées, servant de données au cours du stage ont pris la forme de courriels, de discussions, d'appels téléphoniques et de vidéoconférences *Teams*. Ainsi, ces traces tangibles et significatives du contexte de supervision deviennent des données pour compléter divers outils (tableaux) construits. Ces outils permettent un espace propice à une réflexivité approfondie. Ces outils quotidiens, hebdomadaires et mensuels seront présentés en plus de détails plus loin dans le texte.

---

[4] *Teams* est une plateforme qui fait partie des applications de *Microsoft 365*. (https://www.microsoft.com/fr-fr/microsoft-teams/group-chat-software)

CHAPITRE 2 - PROBLÉMATIQUE VISÉE

Dans ce chapitre, je compte dégager l'objet qui est fut la cible de ma démarche, ce que l'on peut comprendre comme étant la problématique visée dans ce projet de stage. Ainsi, l'exécution de la pratique de supervision en contexte en distanciel est tout à la fois simple comme elle est aussi complexe. En considérant les différents rôles que doit assumer la superviseure en distanciel, il peut exister ou se produire des tensions dans la relation de supervision en réponse aux situations vécues avec les clients, les contraintes législatives, le mandat organisationnel et les codes déontologiques qui entrent en jeu (Christen, 2000 ; Douville, 2018, Lebbe-Berrier, 2019). Selon mon expérience, il existe aussi des nuances régionales et provinciales dans les systèmes de santé et de services sociaux qui peuvent s'ajouter aux considérations lors de la supervision en distanciel. Avec la gamme de connaissances et d'expériences qu'apportent les travailleuses sociales, la supervision doit être flexible et aussi faire preuve d'égard envers les niveaux de connaissances technologiques, les outils numériques disponibles et la capacité de s'en servir (Douville, 2018 ; Inman et collab., 2019 ; Inman, Soheilian et Luu, 2019 ; Jordan et Shearer, 2019).

2.1 Évolution du travail social en distanciel

Le travail social est en évolution grâce à l'intégration des nouveaux outils technologiques disponibles. Généralement, il existe une certaine réticence d'inclure cette technologie dans un service reconnu pour ses relations humaines (Fitch, 2005; Antoine, 2009 ; Brownlee et collab., 2010 ; MacAdams et Wyatt, 2010 ; Borak et Grohol, 2011 ; Reamer, 2013 ; Harris et Birmbaum, 2015 ; Elliot et Mazhari, 2017 ; Bonjour et Dragon,

2018 ; Sorin, 2019 ; Marhefha, Lockhart et Turner, 2020 ; Woo et collab., 2020). Avec le catalyseur de la pandémie en mars 2020, les services de la santé et des services sociaux ont été obligés de se lancer dans le monde du numérique tant du point de vue des services directs, qu'à la supervision afin d'assurer la distanciation physique requise pour éviter la propagation du virus (Banks et collab., 2020 ; Bell et collab., 2020 ; Miller, 2020 ; Sahebi, 2020 ; Weinberg, 2020 ; Phillips, Logan et Mather, 2021). La transformation de la supervision du présentiel à une supervision en distanciel a créé plusieurs défis quasi universels :

> …l'accroissement instantané du besoin des outils numériques afin d'offrir les services, l'anxiété quant à l'isolement, les incertitudes quant au temps indéfini du confinement, la distanciation physique, les tâches répétitives au cours de son travail quotidien, l'accessibilité et la flexibilité limitées dans les contacts en présentiel avec ses collègues pendant le travail à domicile (Sahebi, 2020, p. 993, traduction libre).

L'absence de plans numériques au préalable de la pandémie et de lignes directives claires, précises et consistantes, a laissé plusieurs superviseures à devoir réagir aux nouvelles circonstances du mieux qu'elles le pouvaient (Barak et Grohol, 2011 ; Stretch, Navel et Anthony, 2013 ; Harris et Birnbaum, 2015 ; Petit, Dionne et Brouillette, 2019 ; Mo, 2020 ; Weinberg, 2020). Les ordres professionnels, tels que l'Ordre des travailleurs sociaux et des techniciens en travail social en Ontario (OTSTTSO), ont ainsi partagé des lignes directives à considérer (OTSTTSO, 2020). Pour les agences comme la mienne, qui avaient déjà exploré l'utilisation du numérique dans la pratique, cette transition a été plus fluide. Par contre, dans un pays aussi vaste que le Canada, des questions demeurent toujours quant aux directives d'une province à l'autre, aux considérations déontologiques et à

l'orientation à ce type de pratique (Banks et collab., 2020 ; Sahebi, 2020 ; Stutljens et Vierendeel, 2020 ; Weinberg, 2020 ; Woo et collab., 2020).

Dans le contexte de la pandémie, la supervision en distanciel est maintenant une expérience commune par des limites imposées afin de réduire la transmission du virus de la COVID-19. Cependant, au préalable, ce type de supervision n'était pas habituel. De mon expérience, la supervision en distanciel a une place dans le domaine du travail social même hors du contexte de la pandémie. Tout comme pour la SHC, plusieurs organismes travaillent en milieu rural, avec des ressources financières et de temps limitées. Cette forme de supervision permet ainsi une accessibilité à ce service important pour les intervenantes dans le domaine (Brownlee et collab., 2010 ; Carlisle et collab., 2013).

En incorporant les outils numériques comme moyen de communication dans la supervision en travail social, on obtient un modèle de la supervision en distanciel permettant de dépasser les vastes distances géographiques du Canada. Ainsi, la supervision, un des « outils indispensables du travail social » (Lebbe-Berrier, 2019, p. 28) devient possible malgré les défis posés par la distance. La supervision en distanciel est un modèle utilisé depuis longtemps dans la formation des éducateurs, des travailleuses sociales et des professionnels dans plusieurs domaines de la santé (Fitch, 2005; Driscoll et Townsend, 2007 ; Schmidt, 2009 ; Orr, 2010 ; Liechty, 2012 ; Stretch, Nagel et Anthony, 2013 ; Delgar et Farré, 2015 ; Petit et Ntebutse, 2015 ; Quanquin et Foucher, 2016 ; Foucher et Quanquin, 2018 ; Inman et collab., 2019 ; Petit, Dionne et Brouillette, 2019 ; Mo, 2020). Suite à la formation, ce dispositif de soutien professionnel est inséré dans la pratique et devient encore plus important lorsque la superviseure et la supervisée

se retrouvent séparées à cause d'une distance géographique (Bell et collab., 2020 ; Bernhard et Camins, 2020 ; Phillips, Logan et Mather, 2020).

La supervision en contexte distanciel est une excellente alternative, et même une substitution pour la supervision en présentiel (Inman et collab., 2019). Selon ces mêmes auteurs :

> La supervision de groupe via vidéoconférence et des échanges par courriels est efficace et aide à améliorer les habiletés de conceptualisation, l'estime de soi et l'auto-efficacité chez les supervisées. Les avantages de la supervision en distanciel emportent sur les désavantages tels que les troubles d'internet. La supervision en distanciel peut être aussi efficace que la supervision en présentiel quant au développement de l'alliance dans la relation en supervision (Inman et collab., 2019, p. 110, traduction libre).

Les avantages de la supervision en distanciel incluent aussi l'absence des restrictions causées par les limites de temps, le transport et le besoin d'un espace physique pour la rencontre ; l'inclusivité est ainsi promue et les économies de frais et de déplacement permettent une supervision de qualité et spécialisée pour les intervenantes en communautés rurales, isolées, internationales ou sans service (Inman et collab., 2019 ; Inman, Soheilian et Luu, 2019 ; Shearer et Jordan, 2019 ; Bernhard et Camins, 2020).

Il est aussi intéressant de noter la dimension de l'empathie développée chez les intervenantes et les superviseures envers les clients qui doivent elles aussi se servir des outils numériques pour leurs interventions. L'appréciation des défis, des anxiétés et du succès de l'utilisation du numérique pour les interventions sera partagée par les superviseures, les intervenantes et les clients (Bernhard et Camins, 2020). Il semble que le numérique aurait aussi un effet égalitaire dans la relation de supervision en minimisant les inhibitions sociales et en réduisant les différences hiérarchiques en encourageant une

communication plus ouverte (Bernhard et Camins, 2020). La supervision en distanciel a donc permis une équité au point de vue de l'accès à la supervision et semble viable (Inman et collab., 2019). Donc, selon certains auteurs, la supervision en distanciel est aussi avantageuse et satisfaisante que la supervision en présentiel (Inman, Soheilian et Luu, 2019 ; Bernhard et Camins, 2020).

2.2 Étude de la supervision en distanciel

Selon Luke (2019), aucune recherche portant sur l'expérience du superviseur en distanciel n'existe. Si les superviseures sont obligées d'entreprendre ce type de supervision, elles le font sans la perspective d'autres superviseures en distanciel, de formation ou de guide. Il en demeure donc un besoin d'étudier les approches, les compétences et les apprentissages nécessaires chez la superviseure afin d'encourager la croissance de ces liens. En ce sens, la réflexivité me permet d'explorer et d'analyser les subtilités dans ma pratique. Elle me permet de mieux comprendre les influences du rôle de la superviseure dans ce mode de supervision.

Selon le recensement des écrits, la supervision en distanciel a été explorée entre autres, dans les domaines de la formation des étudiants en travail social et en psychologie (Bernhard et Camins, 2020 ; Driscoll et Townsend, 2007 ; Fitch, 2005; Inman et collab., 2019 ; Inman, Soheilian et Luu, 2019 ; Jordan et Shearer, 2019 ; McAdams et Wyatt, 2010 ; Nelson, Nichter et Henriksen, 2010 ; Orr, 2010 ; Petit, Dionne et Brouillette, 2019 ; Thiébaud, 2020 ; Woo et collab., 2020). Cependant, peu de recherches ont été faites avant la pandémie sur la supervision en distanciel en travail social (Brownlee et collab., 2010 ; Miller, 2020 ; Mo, 2020 ; Phillips, Logan et Mather, 2021 ; Sahebi, 2020 ; Schmidt, 2009).

Les recherches se sont concentrées sur les sujets concernant la déontologie, les questions éthiques et les attentes pour les usagers (Marhefka, Lockhart et Turner, 2020 ; OTSTTSO, 2020 ; Reamer, 2013 ; Sorin, 2019 ; Stretch, Nagel et Anthony, 2013). Dans ces mêmes études, les autres questions explorées concernent l'accessibilité aux outils numériques ; la formation pour l'utilisation des outils numériques ; le risque de l'anonymat des clients en cas de crise ; les limites des logiciels asynchrones relatives à la communication en situation d'urgence ; l'iniquité d'accès aux outils numériques et à l'internet pour les agences et les clients ; les limites du non verbal pendant les interventions ; l'impact des difficultés techniques et connaissances des logiciels ; l'importance de créer et de maintenir des encadrements évidents entre le rôle professionnel et l'espace personnel puisque le travail social est maintenant souvent pratiqué dans son domicile (Harris et Birnbaum, 2015 ; Weinberg, 2020)

La supervision a trois fonctions dans la pratique en travail social : la pédagogie, l'orientation et le soutien (Douville, 2018 ; Lebbe-Berrier, 2019). La fonction pédagogique permet à la superviseure de « découvrir ce qui convient le mieux à la personne […] d'évaluer les différents modèles pour s'ajuster à celui qui est le plus approprié à la situation clinique observée » (Douville, 2018, p. 123). Elle permet aussi de tisser le fil de continuité dans le développement professionnel et de ses besoins de développement. On se sert de la fonction d'orientation lors des « décisions prises dans l'intervention en tenant compte des éléments organisationnels tels que la mission, les buts, les philosophies d'intervention, les politiques et les procédures… [ainsi que] les normes légales et éthiques » (Douville, 2018, p. 124). La « fonction de soutien demeure la plus

significative pour les intervenants en début de carrière » (Douville, 2018, p. 124). Cependant, il existe un besoin continu de supervision même avec des années d'expérience dans le domaine.

Avec les cas complexes et les dilemmes éthiques qui se présentent, un cadre sécurisant est important, et permet un « espace pour libérer des aspects émotionnellement et mentalement exigeant du travail » (Douville, 2018, p. 125). Ce qui prime est donc l'établissement d'une relation de confiance et d'ouverture en supervision (Lebbe-Berrier, 2019).

Dans cet essai, j'explore l'établissement et la croissance de la confiance dans la relation, ainsi que la reconnaissance et l'utilité de l'intuition et enfin la communication en supervision en distanciel. J'aborde donc une discussion sur cette pratique afin de partager mon vécu comme stagiaire offrant la supervision en distanciel. J'espère ouvrir une discussion afin de donner une voix à d'autres. De surcroît, je crois que la profession du travail social pourrait bénéficier du développement d'une communauté de pratique pour les superviseures en distanciel.

En résumé, la supervision en travail social est un élément essentiel qui permet un espace d'apprentissage, de réflexion et d'appui. Afin d'établir la relation entre superviseure et supervisée dans un contexte de supervision en distanciel, ces éléments fondamentaux de la supervision nous permettent de comprendre la complexité du rôle de la superviseure. Dans le prochain chapitre, je vais explorer le cadre théorique et le cadre

conceptuel qui permettent de contextualiser cette supervision en distanciel, ainsi que mon processus de développement d'une démarche réflexive pendant le stage spécialisé.

CHAPITRE 3 - CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre aborde le cadre théorique de l'intervention pour l'analyse de ma pratique incluant les approches humaniste, systémique et du savoir-relier[5] (Santarpia, 2020 ; Gauthier, 2016 ; Lebbe-Berrier, 2007). J'ai examiné mon expérience de stage dans une vision humaniste selon les composantes physique, spirituelle, émotionnelle, cognitive et sociale de l'être humain. Par les appuis de la théorie du savoir-relier, la relation en supervision est envisagée selon ma pratique comme superviseure en distanciel et l'influence qu'exerce ce contexte sur la relation qui y est développée et maintenue. La relation est enfin examinée selon les systèmes variés dans lesquels elle se retrouve et évolue.

Ces théories ont meublé la création de tableaux qui ont guidé la collecte des expériences et des réflexions pendant le stage. Encadrée par une perspective systémique, les entrées au journal réflexif et l'analyse de son contenu aident à examiner les aspects micro, méso et macro de ma pratique en supervision en distanciel. Elles ont teinté la lentille avec laquelle j'observe et je reflète sur les choix et les motivations qui font partie de ma pratique en distanciel.

En résumé, l'approche humaniste permet le *close-up* et les influences individuelles. Par après, l'approche du savoir-relier aide à délimiter les aspects de mon approche au sein de la relation. Enfin, l'approche systémique situe la relation dans un

[5] Le savoir-relier, une méthode pour aider à tirer des liens entre les idées, les personnes, les intuitions et les perceptions, fut nommé et développé par Valérie Gauthier (https://savoir-relier.com/fr/savoir-relier/).

contexte plus large selon l'agence, les ordres professionnels et les systèmes de santé et des services sociaux. Les prochaines sections explorent certains éléments de chacune de ces approches; la présentation cible ainsi non pas l'ensemble de chaque approche, mais plus spécifiquement, les éléments les plus pertinents qui furent retenus dans le cadre de ma démarche.

3.1 Approche humaniste

L'approche humaniste américaine a des racines qui émergent depuis le siècle dernier. Cette approche englobe tous les éléments de l'être humain et refuse d'attribuer les défis à une déficience ou une pathologie chez la personne. L'approche humaniste stipule que la personne possède en elle ce dont elle a besoin pour faire face aux défis, recourir à ses émotions, ses habiletés cognitives, sa mémoire, les sensations physiques et le mouvement. La personne a aussi besoin d'une présence et d'une écoute empathique afin de dégager son plan d'action qui lui permettra de continuer son épanouissement lorsqu'elle fait face à un obstacle ou à un défi (Santarpia, 2020).

Comme cliniciennes (ou superviseure dans mon cas), il est important d'amorcer avec soi-même un dialogue sensoriel et interne avant de s'avancer vers autrui. Ce regard sur soi favorise une prise de conscience qui est, en fait, la base de l'empathie exprimée (Santarpia, 2020). Les rencontres de supervision lors du stage, ainsi que les outils réflexifs, ont créé un espace permettant de reconnaître les émotions et les sensibilités, ainsi que de développer un plan d'action vis-à-vis les scénarios pendant le stage. Cet espace a aussi permis d'exprimer le ressenti conscientisé et une attitude empathique (Santarpia, 2020). C'est en fait l'empathie qui permet une « réciprocité affective » dans la

relation avec les membres de l'équipe (Santarpia, 2020, p. 32). La congruence est ainsi devenue un fil conducteur qui m'a permis d'exprimer : « une sensation corporelle dans un moment précis ; un sentiment qui a été persistant au fil du temps ; une interprétation qui clarifie un moment de l'interaction » (Santarpia, 2020, p. 40). J'ai pu explorer les événements du passé, dans le moment présent afin d'influencer les expériences futures. En plus de créer ce fil conducteur entre les moments vécus et anticipés, j'ai aussi tissé des liens entre mes identités de stagiaire, travailleuse sociale et superviseure.

Dans un article abordant la question, Cornelius-White confirme que les interventions centrées sur la personne sont essentielles, car elles priorisent une approche de compassion et d'empathie (Cornelius-White, 2008). En développant la réflexivité, je peux aussi identifier les moments où je dois aussi considérer la compassion et l'empathie. Elles permettent à la cliente (ou la supervisée) de diriger la session selon ses priorités. La séance peut donc se dérouler grâce à un dialogue où la thérapeute (ou la superviseure) « invite, sollicite, et donne un espace de parole à la personne » (Santarpia, 2020, p. 33). Il y a aussi un besoin de créer un espace pour la présence et reconnaissance des identités et de leurs impacts chez la superviseure.

Au travers de la présence, nous développons cette « capacité à porter tout notre être dans l'instant de la rencontre selon une multiplicité de niveaux (physique, émotionnel, cognitif et spirituel) » (Santarpia, 2020, p. 41). En effet, les multiples niveaux permettent à la superviseure de créer l'espace malgré l'usage du numérique et de la distance géographique. En 1983, Holdstock et Rogers ont synthétisé la théorie centrée sur la personne comme une théorie de l'humanité. (Cornelius-White, 2008, p. 205) Malgré

l'utilisation du numérique pour entreprendre les contacts pour la relation en supervision, l'aspect humain est central dans la relation en contexte du distanciel.

3.2 Leadership et l'approche du savoir-relier

En supervision, le concept du leadership est nuancé selon les expériences du passé des membres de l'équipe. Il existe une panoplie de définitions du concept selon le contexte et les expériences. Selon le dictionnaire « Le Robert » le mot *leader* se définit comme un « chef, porte-parole (d'un parti, d'un mouvement politique) ou d'un concurrent qui est en tête (course, compétition sportive) » (Micro Robert, 1998). Le Larousse de son côté ajoute en plus, une « [p] ersonne qui, à l'intérieur d'un groupe, prend la plupart des initiatives, mène les autres membres du groupe, détient le commandement » (Larousse, www.larousse.fr). Donc l'idée de quelqu'un « en tête » est partagée dans ces deux définitions.

Pour sa part, le savoir-relier est « l'acte d'établir des relations sensibles et durables entre des entités différentes ou divergentes afin de construire un sens pour les individus » (Gauthier, 2014, p. 15). Cette approche prend ses sources dans la poésie, la philosophie, la sociologie, la psychologie et la linguistique (Gauthier, 2014). Ces deux concepts du leadership et du savoir-relier s'entrecroisent de manière importante.

Dans son livre *Dare to Lead,* la chercheure Brené Brown définit le leader comme « la personne qui prend la responsabilité de trouver et d'identifier le potentiel chez les gens et qui a ensuite le courage de développer ce potentiel. » (2018, p. 4, traduction libre) Stephen Covey, qui a inspiré et qui continue d'inspirer des leaders depuis plus de trois décennies, présente le leader comme quelqu'un qui « communiqu[e] aux autres leur valeur et leur

potentiel si clairement qu'ils sont inspirés pour les voir en eux » (2017, p. 27). Ce n'est pas simplement « être en charge », mais c'est aussi être responsable du développement du potentiel chez autrui.

Dans une perspective du « savoir-relier », le leader doit donc aussi établir des liens ou des connexions afin de développer la relation entre deux personnes, et pas simplement des connexions numériques entre deux points géographiques. Brown définit la connexion comme étant

> l'énergie qui existe entre deux personnes lorsqu'elles se sentent vues, entendues et valorisées ; quand elles peuvent donner et recevoir sans jugement ; et quand elles tirent substances et force de cette relation même… Connexion engendre connexion. (Brown, 2013, p. 47, traduction libre)

Dans le monde numérique on peut être branché ou « connecté » à l'ordinateur sans avoir une connexion avec l'individu de l'autre côté de l'écran ; dans cet essai la connexion sociale et émotionnelle est celle que je veux explorer. L'habileté d'établir la relation en supervision en distanciel est l'objet à l'étude.

Le savoir-relier est une approche qui considère le savoir à différents niveaux :

> le mot savoir désigne la connaissance, mais aussi, par extension, le savoir-faire, le savoir être. Relier renvoie à la capacité de connecter, de créer ou découvrir des rapports, de tisser des liens et, par extension, de compter sur les autres et sur soi-même (Gauthier, 2014, p. 14).

Le savoir-relier possède trois piliers : l'authenticité, la générosité et une attitude génératrice, en plus de s'appuyer sur les éléments du leadership tel que la confiance, la résilience et le courage (Gauthier, 2014). Les autres aspects innovateurs du savoir-relier sont l'inclusion de l'intuition et l'humilité, ayant pour but de prioriser les relations humaines, dans toute leur diversité ; tant au plan individuel, que sur les plans

interpersonnel, organisationnel ou sociétal (Gauthier, 2014). Gauthier propose que le savoir-relier est une nécessité puisque nos vies personnelles et professionnelles sont relationnelles. Dans cette perspective du leadership, du savoir-relier et de la connexion, l'outil qu'est la réflexivité, permettra de ce fait, d'explorer comment se forgent les liens entre mes divers rôles de stagiaire, travailleuse sociale et superviseure, en plus d'analyser la construction des relations en contexte de la supervision au plan interpersonnel et en distanciel.

Enfin, le savoir-relier est aussi une nouvelle approche en travail social. Malgré le fait que c'est un acte, une philosophie, une méthode de travail, elle n'est pas propre à cette discipline. J'emprunte le savoir-relier du domaine du « leadership institutionnel », où l'apprentissage cible la valeur de l'empathie, la relation et la confiance comme caractéristiques nécessaires dans un rôle de leader. Ces valeurs font déjà partie des répertoires de la profession du travail social. Cette approche est intéressante en travail social, puisqu'elle puise ses assises théoriques de l'approche humaniste.

3.3 Approche systémique

Comprenant que les fonctions de la supervision, soit la pédagogie, l'orientation et le soutien, s'exécute au sein d'un système superviseure/supervisée, l'objectif de la supervision vise favoriser :

> …une meilleure autonomie professionnelle. Elle développe des compétences personnelles — se connaître soi-même, être capable d'écoute et d'évolution — des compétences relationnelles — être capable de percevoir des situations relationnelles complexes et d'agir — et des compétences professionnelles — être capable de progresser dans sa profession, en lien avec sa pratique (Lebbe-Berrier, 2019, p. 28).

Comme base théorique, l'approche systémique se prête ainsi bien dans ce stage car il permet de situer les systèmes et les types et modes de communication entre ceux-ci, ainsi que de passer « d'un modèle moralisant-réparateur à un modèle explicatif-relieur », faisant ainsi le lien avec le concept du « savoir-relier ». (Amiguet et Julier, 2014, p. 11) Il me permettra de mettre en contexte pourquoi « … des personnes dans un certain contexte se conduisent d'une certaine façon » (Amiguet et Julier, 2014, p. 11). Donc, dans la supervision en distanciel, un modèle explicatif-relieur est pertinent pour comprendre comment se construit la relation. De plus, l'approche systémique est basée sur la pensée systémique, « une pensée bi-hémisphérique, dans la mesure où elle tente de lier […] deux modes de pensées [*la pensée analytique et la pensée intuitive*] deux manières de voir la réalité » (Amiguet et Julier, 2014, p. 18). Je puiserai de ces concepts pour explorer ces deux modes de pensées dans ma pratique de supervision en distanciel et leur influence sur les relations en supervision.

En résumé, les approches de l'humaniste, du savoir-relier et du systémique font parties intégrales de la lentille qui sert à mon analyse de la pratique de supervision en distanciel. Tout comme le travail social considère la personne dans ses relations et son environnement, cette analyse considère l'individu dans la relation de supervision en contexte du distanciel. Les concepts qui sont décrits dans le prochain chapitre serviront de points de repère dans l'analyse.

CHAPITRE 4 - CADRE CONCEPTUEL

À ce jour, il ne semble pas exister d'étude propre au travail social au sujet de la perspective de la superviseure en distanciel (Luke, 2019). Ce stage spécialisé sert à activer et stimuler cette discussion et cette réflexion pour les travailleuses sociales qui cherchent à entreprendre la supervision en distanciel, ou à explorer leur propre pratique. Le positionnement inductif dans cette démarche de stage spécialisé m'a aussi permis d'identifier et intégrer, en cours de route, certains concepts clés. De ce fait, les concepts détaillés dans ce chapitre dégagent diverses composantes variées de la supervision en travail social, dans un contexte en distanciel.

4.1 Supervision

Débutons avec un court retour sur les éléments de la supervision dans le contexte du travail social, dont certains furent abordés au chapitre précédent. La supervision en travail social est une composante essentielle qui appuie la personne supervisée dans son rôle, son développement professionnel et qui vise assurer un service professionnel de qualité. (Douville, 2018, p. 121) Les fonctions de la supervision : la pédagogie, l'orientation et le soutien ont lieu au sein d'une interaction entre superviseure et supervisée (Douville, 2018 ; Lebbe-Berrier, 2019). La supervision cherche donc que la supervisée développe son autonomie et compétences professionnelles. À travers de cette croissance, elle saura mieux répondre aux situations complexes et d'identifier les scénarios qui requièrent une consultation en supervision (Lebbe-Berrier, 2019).

Et au cœur de la supervision, la qualité de cette supervision dépendra de la qualité de la relation. (Douville, 2018) Ce qui prime est l'établissement d'une relation de confiance et d'ouverture en supervision (Lebbe-Berrier, 2019).

Le travail social est exercé par une personne détenant une formation professionnelle, qui a en soi, ses valeurs, son cadre déontologique et ses limites de champ de pratique et d'expertise. En plus, la personne derrière la professionnelle possède aussi son propre vécu, ses propres valeurs et ses propres expériences. La supervision doit ainsi reconnaître que l'intégration de « la personne [au] professionnel [… et] le professionnel est indissociable de la personne qui occupe la fonction. » (Thiébaud, 2020, p. 84) La supervision permet une prise de distance dans sa pratique avec l'intention d'assurer l'apprentissage et l'amélioration de la qualité de sa pratique. (Thiébaud, 2020) « La supervision est un processus de réflexion interactive, continue et formel entre un superviseur et un supervisé portant sur l'analyse de la pratique de ce dernier. » (OTSTCFQ, 2009, p. 6 cité dans Thiébaud, 2020, p. 92) Ce contexte crée donc la possibilité de vivre une certaine vulnérabilité dans le partage de ses réflexions et ses réactions émotives. La superviseure est donc responsable de gérer ces situations avec éthique, respect, et professionnalisme afin de construire une relation de confiance. En développant la relation, ou l'alliance en supervision, l'approche du savoir-relier devient alors un outil intéressant, emprunté du monde de gestion, dans l'établissement de la relation de confiance en supervision à distance.

4.2 Distanciel

Lorsqu'une supervisée et une superviseure se retrouvent à des points géographiques éloignés, nous créons une supervision en distanciel. En se servant du numérique, la supervision en distanciel offre une supervision de qualité, et parfois spécialisée, aux travailleuses sociales rurales ou isolées. Elle leur ouvre l'accès à un réseau d'appui facile dans leur rôle d'intervention en contexte d'isolement. (Brownlee et collab., 2010 ; Woo et collab., 2020).

La terminologie du « numérique » signifie l'incorporation de la technologie digitale dans la profession du travail social parce que le « numérique représente l'ensemble des technologies de communication de masse de l'informatique, il est possible d'en utiliser les outils pour étendre la supervision aux nombreux milieux ». (Petit, Dionne et Brouillette, 2019, p. 98) Dans un temps de pandémie, et dans un pays aussi vaste que le Canada, le numérique ouvre les portes à une connexion entre les individus malgré les vastes distances géographiques. Avec les besoins uniques des milieux ruraux et des organismes à sites multiples, le numérique est un outil qui permet l'accessibilité à la supervision à distance. (Schmidt, 2009 ; Brownlee et collab., 2010 ; Elliot et Mazhari, 2017 ; Woo et collab., 2020)

Comme pratique émergente, les superviseurs en distanciel ont développé les techniques et les façons de procéder à mesure que les outils numériques étaient disponibles. La supervision en distanciel est connue sous plusieurs noms dans les écrits, mais selon notre recension des écrits, la recherche sur sa pratique n'a débuté qu'après 1990. (Inman et collab., 2019) En 2019, Inman, Soheilian et Luu la nomment

télésupervision et la définissent comme l'interaction entre superviseure et supervisée via l'internet afin d'offrir des conseils cliniques sur la pratique (2019, traduction libre). Selon ces auteurs, la terminologie de *video-conferencing, web-cam et cybersupervision* est aussi utilisée (2019, p. 97). La supervision en distanciel permet des contacts asynchrones (disponibles à travers le courriel et le *webchat*) ou des interactions synchronisées (vidéoconférence) (Inman, Soheilian et Luu, 2019 ; Bell et collab., 2020 ; Mo, 2020 ; Phillips, Logan et Mather, 2020). Dans cet essai, le terme « supervision en distanciel » est utilisé afin de refléter non seulement l'aspect numérique des rencontres de supervision, mais inclure aussi les appels téléphoniques.

Lorsqu'un exercice de supervision s'exécute malgré la distance géographique en incorporant le numérique à la supervision en travail social ces activités, on obtient un modèle de supervision en distanciel. Malgré les vastes distances séparant les régions géographiques au Canada, la supervision, un des « outils indispensables du travail social », rendu disponible grâce au numérique (Lebbe-Berrier, 2019, p. 28). La supervision en distanciel est un modèle ayant été utilisé depuis plusieurs années au sein de la formation des éducateurs, des travailleuses sociales et des professionnels dans d'autres domaines de la santé (Fitch, 2005; Driscoll et Townsend, 2007 ; Schmidt, 2009 ; Orr, 2010 ; Liechty, 2012 ; Stretch, Nagel et Anthony, 2013 ; Delgar et Farré, 2015 ; Petit et Ntebutse, 2015 ; Quanquin et Foucher, 2016 ; Foucher et Quanquin, 2018 ; Inman et collab., 2019 ; Petit, Dionne et Brouillette, 2019 ; Mo, 2020). En pratique professionnelle, cette méthode est importante lorsque la superviseure et la supervisée se retrouvent

séparées à cause d'une distance géographique ou d'une pandémie (Bell et collab., 2020 ; Bernhard et Camins, 2020 ; Phillips, Logan et Mather, 2020).

Au long de ma carrière en travail social, la distance a joué un rôle important dans ma pratique. Que ce soit dans ma pratique directe avec les clients, dans l'enseignement au niveau collégial en technique de travail social ou en supervision, le distanciel a fait partie de mon vécu tout au long de ma carrière. Comme superviseure à distance, le numérique m'a servi d'outil depuis presque huit ans.

Au début de ma pratique comme superviseure à distance, les discussions et les rencontres avaient lieu par téléphone, par téléconférence et par courriel. Nous avons commencé à explorer les options de vidéoconférences et d'autres outils numériques il y a quelques années. Le choix d'un outil numérique fut tout un processus qui nous a obligé, comme agence, d'incorporer les réflexions d'experts en numérique, des ordres professionnels règlementaires de diverses provinces et de l'expérience d'autres organismes à but non lucratif.

Dans cette démarche, nous nous sommes assurés de respecter les lois en vigueur, la gestion de la protection de l'information partagée lors de l'utilisation de l'outil, la facilité d'incorporer l'outil numérique et évidemment, les considérations budgétaires pour le déploiement de ce dernier au sein de l'organisme. Lorsque j'ai débuté mon emploi à la SHC, l'utilisation du numérique n'était pas une pratique courante dans le domaine du travail social (Sahebi, 2020). Malgré le fait que l'utilisation de l'internet avait le potentiel d'adresser certains défis associés avec la pratique rurale et isolée : la formation continue, l'accès à la supervision, la pénurie de ressources communautaires et l'expertise limitée

dans la région, il existait encore des lacunes dans les systèmes disponibles et les lignes directives (Brownlee et collab., 2010).

Face à la pandémie en mars 2020, l'adoption du numérique au plan mondial, dans tous les domaines incluant le domaine du travail social, a dû être rapidement implémentée. Elle devait rejoindre au-delà de la formation de nouvelles intervenantes et servir d'outil pour les interventions avec les clients et pour la supervision (Stretch, Nagel et Anthony, 2013 ; Marhefka, Lockhart et Turner, 2020 ; Sahebi, 2020 ; Weinberg, 2020).

La supervision en distanciel peut prendre plusieurs formes. Selon mon expérience, les quatre modes que j'ai utilisés sont : synchrone individuel ; asynchrone individuel ; synchrone en groupe (où chacun est dans sa région respective); et asynchrone en groupe. La supervision en mode synchrone, c'est-à-dire en même temps par appel téléphonique ou vidéoconférence, peut être offerte à un individuel ou à un groupe (Carlisle et collab., 2013 ; Reamer, 2013 ; Stretch, Nagel et Anthony, 2013 ; Harris et Birnbaum, 2015 ; Mo, 2020). La supervision asynchrone constitue une supervision offerte à différents moments dans le temps, et peut aussi inclure un individu ou un groupe, puisant des outils numériques disponibles dont le courriel, les blogues et le partage de dossiers en ligne (Carlisle et collab., 2013 ; Reamer, 2013 ; Stretch, Nagel et Anthony, 2013 ; Harris et Birnbaum, 2015 ; Mo, 2020).

Les textes francophones répertoriés dans les écrits scientifiques sur la supervision en distanciel en travail social sont beaucoup moins nombreux que les articles en anglais (cinq en français et 15 en anglais). Les articles représentent des perspectives de quatre continents : L'Amérique du Nord, l'Europe, l'Asie et l'Australie. Avant la pandémie, la

pratique de la supervision en distanciel se retrouvait surtout dans des textes au niveau de la formation des intervenantes, et dans les régions les plus rurales qui font face à des ressources limitées à cause des grandes distances géographiques (Christen, 2000 ; Noble et Irwin, 2009 ; Schmidt, 2009 ; MacAdams et Wyatt, 2010 ; Nelson, Nichter et Henriksen, 2010 ; Orr, 2010 ; Barak et Grohol, 2011 ; Carlisle et collab., 2013 ; Hursley, 2018 ; Petit, Dionne et Brouillette, 2019 ; Sorin, 2019 ; Banks et collab., 2020 ; Bernhard et Camins, 2020 ; Mo, 2020 ; Sahebi, 2020 ; Weinberg, 2020 ; Woo, 2020).

Pour les professions de la psychothérapie et de l'éducation, les recherches sont un peu plus abondantes. En plus, la terminologie de la supervision en distanciel varie beaucoup dans ces textes. Dans plusieurs articles, la terminologie de télésupervision est choisie par les auteurs afin de s'aligner avec les autres services offerts via internet tel que la « télésanté » (Duan et collab., 2018 ; Inman et collab., 2019 ; Inman, Soheilian et Luu 2019 ; Jordan et Shearer, 2019 ; Bernhard et Camins, 2020 ; Sahebi, 2020). Selon Inman et collaborateurs, « performed from a distance, telesupervision involves technology-assisted interactions between supervisors and supervisees » (2019, p. 98).

Dans la démarche que j'ai entreprise, je reconnais qu'il existe tout un processus de développement et de maintien de la relation en supervision en distanciel qui surpasse cette idée de « télésupervision ». De ce fait, j'ai choisi d'utiliser le terme « supervision en distanciel » car ce dernier peut inclure plus clairement les relations construites dans ce mode de supervision en distanciel et sa contribution au développement d'une culture organisationnelle en distanciel dans une lentille systémique.

La supervision en distanciel est une alternative excellente, et même une substitution pour le face-à-face en supervision (Inman et collab., 2019). Dans le même article les auteurs en viennent à trois conclusions : a) l'utilité d'une supervision de groupe avec la vidéoconférence et les échanges par courriels sont efficaces dans l'amélioration de l'habileté des supervisées dans la conceptualisation, l'estime de soi et l'auto-efficacité ; b) les avantages de la supervision à distance emportent sur les défis rencontrés, tels que les problèmes d'internet ; c) la supervision à distance s'avère aussi efficace que la supervision en présentiel sur le développement d'une forte alliance dans la relation de supervision (Inman et collab., 2019, p. 110).

Les avantages et limites furent déjà mentionnés dans la section discutant de la problématique. Notamment, Les inquiétudes quant aux limites de la confidentialité, les problèmes techniques présents dans l'utilisation des outils numériques et le vécu limité de la supervision en distanciel (Bernhard et Camins, 2020). De plus, selon certains auteurs, la supervision en distanciel n'est pas idéale dans les situations de crise et lorsqu'il y a le besoin immédiat d'une consultation (Bernhard et Camins, 2020). Notons aussi que la construction de l'alliance en supervision en distanciel se doit d'être beaucoup plus intentionnelle. Finalement, les éléments qui sont nécessaires pour une supervision de qualité en personne, telle l'appui et une alliance qui soutient la résilience sont importants, peu importe la voie de connexion (Jordan et Shearer, 2019).

Un aspect plus technique de la supervision qui aide à bâtir la confiance et un sens de sécurité dans la supervision en distanciel est une rencontre d'initiation pour pratiquer le logiciel utilisé lors les rencontres (Bernhard et Camins, 2020). De cette façon, la pression

de réussir sa supervision est réduite puisque les deux parties ont un meilleur aperçu de la fonctionnalité des outils utilisés. Ceci permet aussi une rencontre plus informelle, qui inclus des échanges plus sociaux qui aident à la construction de l'alliance en supervision (Bernhard et Camins, 2020). Le temps plus informel aux débuts de ces rencontres ainsi qu'à la fin contribue aussi à renforcer la relation. En plus, selon une autre supervisée citée dans ce même article, la supervision en distanciel permet à l'intervenante de développer l'autonomie et la confiance en ses habiletés avec une plus grande interdépendance de ses pairs (Bernhard et Camins 2020).

Donc, la supervision en distanciel est au moins aussi avantageuse et satisfaisante que la supervision en présentiel (Inman, Soheilian et Luu, 2019 ; Bernhard et Camins, 2020). Un des éléments importants à garder en tête comme superviseure est la nécessité de se rendre disponible pour des consultations avec les supervisées selon leur besoin. Si la superviseure n'est pas en mesure de se libérer, elle n'est peut-être pas dans le bon mode de supervision malgré les autres qualités et forces qu'elle apporte à son rôle de superviseure (Jordan et Shearer, 2019). Il est à noter que cet aspect de pouvoir se libérer n'appartient pas seulement à la bonne volonté ou la capacité organisationnelle de la superviseure, mais aussi aux pressions organisationnelles de son milieu. La communication, l'intérêt et la confiance sont primordiaux. Ces éléments d'authenticité, de générosité de temps permettent de générer des relations de qualité en supervision en distanciel.

En résumé, retenons de ce chapitre, que les concepts suivants sont compris comme suit : la supervision est une composante essentielle du travail social ainsi que l'intégration du

numérique dans l’offre des services; les outils numériques appropriés sont aussi importants que les que les connaissances requises pour s’en servir dans la profession et des structures nécessaires pour encadrer leur administration.

CHAPITRE 5 – DÉMARCHE ET OBJECTIFS DU STAGE SPÉCIALISÉ

Ce chapitre servira à décrire la démarche et les trois objectifs d'apprentissage principaux ciblés dans ce stage spécialisé. Les trois objectifs ciblés incluent : a) l'analyse de ma pratique comme superviseure en distanciel; b) le développement de ma réflexivité; c) et, la contribution que je vise faire à la profession du travail social.

Visant à clairement cerner les objectifs d'apprentissage et les moyens permettant l'atteinte et l'évaluation de ceux-ci, lors de la préparation à la mise en œuvre du stage en tant que tel, un tableau des objectifs d'apprentissage fut créé, identifiant les outils développés qui pourraient permettre de capter les expériences de supervision au quotidien, de les analyser à la fin de chaque semaine et de chaque mois. Ces outils seront sommairement nommés à la suite des objectifs d'apprentissage, mais expliqués plus à fond au chapitre abordant la méthodologie.

5.1 Objectif d'apprentissage 1 : Exécuter une analyse de ma pratique

Le premier et principal objectif de ma démarche de stage spécialisé vise à m'engager dans un processus planifié d'une analyse de ma pratique de supervision afin de comprendre comment les relations se construisent dans un contexte où la distance impose l'utilisation d'outils numérique. À cette fin, l'analyse est orientée des éléments nommés aux cadres théoriques et conceptuels; notamment, l'approche humaniste qui permet de comprendre le développement de la réciprocité affective, le savoir-relier qui contextualise la création des liens dans les échanges relationnels et l'approche systémique qui ouvre à une analyse de l'organisation de la pensée et de systèmes en interactions.

5.2 Objectif d'apprentissage 2 : Développer la réflexivité dans ma pratique de superviseure

Mon deuxième objectif d'apprentissage au sein du stage spécialisé cible le développement et l'intégration de la réflexivité dans ma posture professionnelle. Les sphères explorées dans le développement de la réflexivité se situent premièrement au plan micro, donc les éléments de ma pratique, de mon développement professionnel, et du développement de ma démarche réflexive. Par la suite, je considère l'identification des outils et des méthodes développés et adoptés afin d'offrir la supervision en distanciel en travail social.

La réflexivité se retrouve dans l'intersection de la méthodologie, des concepts et la problématique. En développant ma réflexivité, cette habileté de réfléchir dans l'action, je vise une « distanciation de soi par le travail de réflexivité et de mise en mots du vécu » (Rondeau, 2011, p. 53).

5.3 Objectif 3 : Contribuer à l'avancement de la profession du travail social

Mon troisième objectif concerne la contribution à la profession du travail social, où je vise développer et partager une perspective de pratique novatrice au sujet de la relation développé en supervision en contexte du distanciel. Cette pratique est pertinente dans un monde en changement et cet essai vise le développement de connaissances au sujet de cette pratique. Avec la pandémie, plusieurs organismes se sont retrouvés dans l'obligation d'offrir la supervision en mode distanciel. Une des lacunes identifiées dans la préparation de mon stage est l'absence d'une communauté de pratique pour la supervision en distanciel. Cet objectif m'a amené à m'engager dans certaines activités professionnelles

ciblées[6] pour contribuer à cette lacune. Entre autres, j'ai privilégié une posture inductive puisant d'une méthodologie autoethnographique[7] pour bien situer la démarche et l'encadrement du stage, ainsi que de recourir au concept du savoir-relier qui est peu utilisé en travail social, mais qui est en lien avec la réflexivité.

5.4 Démarche d'encadrement du stage

Dans une démarche planifiée afin de réfléchir aux objectifs d'apprentissage et aux activités professionnelles au sein du stage, des éléments structurants ont été intégrés, notamment des rencontres de supervisions dans mon rôle de stagiaire, ainsi que des activités de réflexion. Les heures du stage furent consacrées à la supervision en distanciel, aux rencontres avec le comité de stage spécialisé, ma superviseure, le journal réflexif et créatif ainsi que les activités en lien avec la supervision en distanciel. J'ai créé des documents et des outils, des présentations et j'ai fait des lectures afin d'appuyer mon travail. J'ai aussi participé à des rencontres de consultation externe.

5.4.1 Supervision de ma pratique

Avant l'amorce du stage, une structure de rencontres visant ma propre supervision en tant qu'étudiante a été établie. Cette supervision s'est déroulée à deux niveaux. Premièrement, le comité du stage, composé de Sylvie Rivard, BSS, MSS, TSI, PhD (première lectrice) et de Dominique Mercure PhD (deuxième lectrice), a appuyé le stage selon les critères déterminés par l'Université Laurentienne et par l'École de service social. Deuxièmement,

---

[6] Ces activités seront décrites dans le cadre de la présentation du bilan du stage au chapitre 9.

[7] La méthodologie autoethnographique sera abordée en détail au prochain chapitre.

la superviseure de terrain, Kate Power, MSW a servi de guide dans l'application des approches en supervision en distanciel. Madame Power est une travailleuse sociale inscrite, qui détient une Maîtrise en service social et plusieurs années d'expérience en supervision. En consultation mensuelle, son rôle consistait à m'aider à pousser ma réflexivité sur mes interventions, en proposant un questionnement sur les approches choisies et les attentes dans ce milieu de pratique comme superviseure.

Les séances de supervision visant l'encadrement de mon stage ont eu lieu chaque deux semaines, alternant entre les rencontres des membres du comité ou avec la superviseure. Après chaque réunion, les notes furent partagées avec toute l'équipe selon le besoin. Une rencontre fut organisée en début du stage pour le comité en entier, une autre à mi-stage afin de discuter du progrès et des défis, et une dernière à la fin du stage pour compléter l'évaluation.

La supervision fut aussi documentée selon un canevas de notes pour chaque séance de supervision afin d'assurer une communication régulière entre les membres de l'équipe. Les priorités de discussion et qui ont été identifiées dans le canevas des notes incluent :

- Le partage de mes réflexions, mes apprentissages et mes défis
- La fluidité des changements de rôles : stagiaire, superviseure en distanciel, directrice du programme, travailleuse sociale
- Les questions de réflexion issues de mon journal
- La rétroaction sur mon progrès en lien avec les objectifs d'apprentissage du stage
- Les commentaires constructifs de la part de ma directrice générale, de la superviseure de stage, du comité de stage et des intervenantes

5.4.2 Outils de réflexion et d'analyse

Un élément important dans la structuration de la démarche est le contrat d'apprentissage, développé afin de nommer clairement les objectifs d'apprentissage, les activités d'apprentissage, les moyens d'évaluation et les indicateurs de mesures. J'ai ainsi eu recours à divers outils afin de procéder à l'analyse de ma perspective de la relation de supervision ainsi que l'analyse réflexive des influences que j'amène dans le contexte. Les formats de rencontres axées sur le numérique comprennent les formats audiovisuels (téléphone, visioconférence) et le texte courriel ou la fonction clavardage (*chat*) du logiciel *Microsoft Teams* ont servi de points d'accès aux supervisées.

Des entrées de journal réflexif au quotidien m'ont permis de formuler mes premières impressions et de capter les réflexions et mes intuitions initiales. Par la suite, les outils d'analyse hebdomadaires ont facilité un recul afin de voir les interactions en relation entre chacune d'elles. Enfin, les analyses mensuelles ont rendu possible de revoir les semaines en relation les unes envers les autres ainsi que les thèmes qui en émergent. Avec cette croissance de mes apprentissages graduels à la réflexivité, j'arrive à nommer les éléments auxquels je contribue dans le développement de la relation en supervision en distanciel. Ces outils sont présentés plus en détail dans le prochain chapitre abordant la méthodologie ayant encadré la structure du stage et la collecte d'information permettant des données sur lesquelles réfléchir en lien avec les apprentissages.

5.5 Résumé

Au-delà du développement de ma pratique professionnelle, les retombées globales de cet essai visent pouvoir alimenter la profession et la pratique des superviseures des personnes

qui ont l'intention d'entreprendre la pratique de supervision en distanciel. Au plan micro, les objectifs de ce stage sont l'analyse de ma pratique de supervision en distanciel, afin d'identifier les composantes de la relation. Je veux aussi approfondir ma démarche réflexive afin de continuer à mon développement professionnel comme superviseure dans ce contexte. Au plan méso, je peux partager ces apprentissages avec les superviseures en distanciel qui œuvrent dans d'autres agences dispensant des services aux individus et aux familles touchées par des maladies neurodégénératives. Quant au plan macro, j'espère faire une contribution à l'évolution de la profession du travail social, en ajoutant la voix d'une superviseure avec quelques années d'expérience dans ce mode de supervision.

En résumé, ces trois niveaux de pratique, soient les niveaux micro, méso et macro, et ces approches innovantes en travail social, j'espère, pourront faire avancer la discussion sur la supervision en distanciel. Je crois que ces outils sont nécessaires afin de mieux comprendre mon expérience et ma pratique comme superviseure en travail social en distanciel.

CHAPITRE 6 - MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la démarche réflexive entreprise me permettant d'analyser les interactions dans la relation en supervision, mes motivations et d'anticiper celles des supervisées. J'ai intégré, dans ma démarche de préparation, de structuration et d'analyse un processus guidé, similaire à ce que l'on retrouve au sein d'une recherche empirique, permettant d'encadrer chaque étape, donnant ainsi rigueur au processus, à la collecte des données à analyser et les liens théories/pratique. Les thèmes principaux qui sont maintenant abordés sont : l'application du cadre conceptuel, l'analyse de ma pratique et les outils utilisés.

Selon les assises théoriques et les trois approches dégagées de mon cadre théorique, il devient possible de situer les interactions au plan micro (humaniste), méso (savoir-relier) et macro (systémique). Ces trois approches ont chacune leurs influences et chevauchent selon les circonstances des situations et des discussions. Comme superviseure, je me suis servi d'une représentation de cercles concentriques pour situer les interventions explorées au cours du stage spécialisé, comme le présente ce prochain schéma.

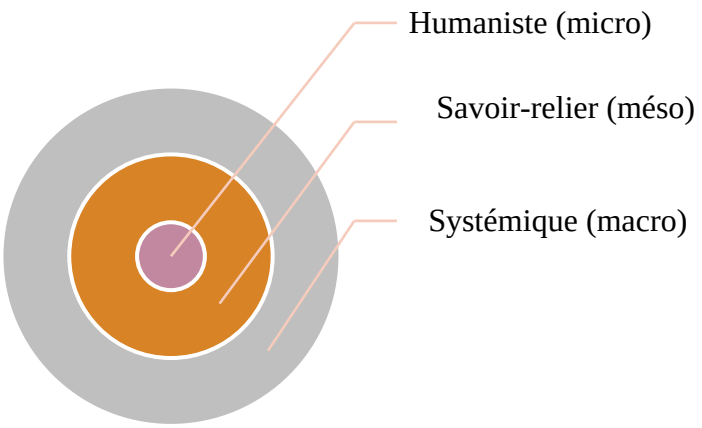

Schéma 6.1 Trois théories incorporées

Toute réflexion de fond se doit d'inclure des considérations éthiques dans l'analyse de sa pratique afin de permettre une mise en contexte des responsabilités professionnelles dans l'exécution de la pratique. La réflexion sur la prise de décision éthique aura ainsi son rôle à jouer dans l'analyse des rencontres et discussions, ainsi que les relations en supervision. Elle permettra « une réflexion de base sur [les] préconstruits et notre éthique ». (Lebbe-Berrier, 2019, p. 63) Un positionnement éthique et réflexif permet de reconnaître et de mettre au défi les automatismes et préconstruits qui sont parfois inconscients et leurs influences sur les composantes individuelles et systémiques de notre pratique. La « perspective systémique [est] centrale en permettant un regard sur les relations » (Douville, 2018, p. 125).

6.1 Application du cadre conceptuel

Dans la prochaine section, je décris l'application de l'autoethnographie, l'analyse de ma pratique et les outils dont je me suis servi aux plans quotidien, hebdomadaire et mensuel. Les boucles d'analyse ont eu lieu pendant et après le stage spécialisé.

6.1.1 Autoethnographie

L'autoethnographie est enracinée dans le développement de la démarche réflexive. Plus précisément, la démarche réflexive :

> consiste à porter un regard critique sur son propre fonctionnement ce qui suppose des prises de conscience de cohérences et d'incohérences entre pensées et actions, entre croyances et pratiques ; une analyse de ses actions (individuelles et collectives) ; des prises de décisions et des ajustements et une modélisation active de sa pratique en constante évolution (Ladouceur, Dimitri et Potvin, 2013).

Elle offre donc « une perspective de construction de liens fonctionnels entre les différents types de savoirs ». (Vacher, 2011, p. 66)

J'ai privilégié une posture inductive orientée par l'autoethnographie comme méthodologie afin d'explorer mon expérience comme superviseure en distanciel en travail social. L'autoethnographie[8] est une « méthodologie de la proximité, une manière normale, spontanée, naturelle, quasi instinctive d'approcher le monde, de l'interroger et de le comprendre » (Dubé 2016, p. 2). À ses racines, elle relie trois éléments : le soi (*auto*), la culture (*ethno*) et les processus (*graphie*) (Ellis et Bochner, 2000). L'autoethnographie est donc une façon d'analyser le vécu personnel en lien avec l'expérience collective (Pariseau-Legault, 2018). Elle permet un temps de réflexion sur la réflexion, tout comme en est définie la réflexivité (Charlier et Donnay (2001) dans Vacher, 2011, p. 68).

De plus, l'autoethnographie est une méthode d'analyse de pratique peu connue dans le travail social franco-ontarien. Pendant ma recension des écrits, je n'ai trouvé aucun

---

[8] L'autoethnographie est écrite de différentes façons selon les auteurs, et dans ce texte j'ai choisi de l'écrire en un mot, sans tiret. Si le mot apparaît avec un tiret c'est la façon qu'elle était écrite dans la citation.

document ayant les critères de Franco-ontariens, autoethnographie et travail social. Par ailleurs, cette méthode de réflexivité est fréquemment retrouvée dans d'autres milieux ou d'autres disciplines. C'est donc une approche innovante en analyse de sa pratique en travail social franco-ontarien.

Dans l'autoethnographie, la lectrice est invitée dans le monde de l'auteure, où elle a la capacité de ressentir les évènements qui y sont décrits et est encouragée à réfléchir sur l'information partagée. La lectrice est donc encouragée à assimiler cette nouvelle information dans le contexte de sa propre vie et de sa propre pratique afin de faire avancer sa réflexion sur la problématique (Ellis et Bochner, 2000). Malgré le dévoilement de composantes plus personnelles, je choisis aussi d'ancrer mon vécu dans les écrits scientifiques afin de la remettre en contexte (Ellis et Bochner, 2000). Un des buts de l'autoethnographie est de trouver le sens et les liens dans ses expériences afin de mieux comprendre les tensions du passé et de se préparer pour le futur (Ellis et Bochner, 2000). Elle peut « favoriser le développement de la conscience de soi (futur) chercheur, proposer des outils analytiques lui permettant de mieux comprendre son rôle et rendre compte de la transition qu'il opère entre ses différentes identités professionnelles » (Pariseau-Legault, 2018, p. 39). Ce qui importe est de trouver le sens à l'expérience et de la placer dans son contexte particulier (Pariseau-Legault, 2018).

L'autoethnographie ne cherche pas à trouver « la » vérité, elle cherche plutôt à enrichir la compréhension de l'expérience (Witkin, 2014). C'est donc une approche qui se prête bien au travail social puisque le travail social prend ses racines dans les liens de la personne à son milieu. C'est donc le travail de renforcer, comprendre et réparer les liens

du « soi » avec la société (Witkin, 2014). Cette approche oblige donc un questionnement de soi et ce questionnement peut être difficile, car il demande le partage de lacunes, d'insécurités et de blessures (Ellis et Bochner, 2000).

L'autoethnographie ouvre aussi à la critique du lecteur, car le but est de pousser le questionnement et construire un lien avec le lectorat afin qu'il puisse à son tour faire son questionnement. Ellis et Bochner avertissent les chercheures qui veulent entreprendre une autoethnographie de la possibilité de vivre des moments d'humiliation et de dilemmes éthiques (2000).

Dans mon quotidien professionnel, je pratique la supervision en distanciel depuis plusieurs années, et je cherche à comprendre le sens des relations humaines dans ce contexte où l'on se sert d'outils numériques afin d'établir nos connexions qui nourrissent la relation en supervision. L'autoethnographie me servira ainsi de « narration de soi qui tient compte de la relation avec les autres » dans ce contexte (Dubé, 2016, p. 2). La culture que j'explore à travers de l'analyse des relations est la culture distancielle, cette communauté créée dans le but d'offrir des services en travail social au plan national au Canada.

L'autoethnographie permet un temps prolongé pour la réflexion et impose ainsi une certaine lenteur au processus d'exploration. Ce temps de réflexion et de considération des liens entre les expériences du stage est un exercice qui me permet de changer le rythme de mon quotidien. Le rôle de superviseure compte de nombreuses tâches et des échéances nombreuses, l'autoethnographie est une autre façon de travailler, et m'oblige à ralentir

mon rythme. Ce ne sont pas des listes à compléter, mais plutôt un processus qui s'étend sur une plus longue tranche de temps.

Puisque la supervision n'est pas un phénomène universel, je situe dans ce contexte, qu'elle « est avant tout d'orientation clinique, c'est-à-dire qu'elle est centrée sur un cas » (Paillé, 2011, p. 7). Il est donc nécessaire de se souvenir que cette étude représente l'expérience d'une superviseure en distanciel. Ce travail explore les liens et les relations, tout en créant un lien entre le texte, l'auteure et la lectrice (Witkin, 2014). Cette écriture me permet de construire un pont de mon expérience à l'expérience de la lectrice du texte — de me distancier de l'expérience tout en rapprochant le lectorat de l'expérience (Boissonneault et Vinit, 2016).

Dans ma pratique, la démarche réflexive me permet d'analyser les interactions dans la relation en supervision, ainsi que les motivations et les influences qui y existent. Elle permet aussi de centrer la relation dans la discussion. Le développement de la relation en supervision en distanciel a le potentiel de nommer les résonances qui sont ressenties dans les autres relations du milieu de pratique. Ces résonances toucheront aussi au contexte du milieu où se trouvent les gens, et selon les paramètres des systèmes qui entrent en jeu.

L'autoethnographie permet l'exploration de ces liens dans la relation puisqu'elle « est avant tout un processus de réflexivité, celui-ci étant à la base de l'activité cognitive chez tout être humain » (Rondeau, 2011). Je peux donc analyser les séances de supervision en distanciel afin d'y attribuer un sens et dresser un lien avec les connaissances acquises pendant les cours à la maîtrise en travail social. C'est donc une façon d'analyser le vécu

personnel en lien avec l'expérience et les connaissances collectives (Pariseau-Legault, 2018). Puisqu'il y a peu de recherche sur l'expérience de la superviseure en distanciel, je veux offrir cette expérience à d'autres superviseures en distanciel pour qu'elles puissent y trouver un sens relatif à leur propre vécu.

6.1.2 Supervision en distanciel

Ce concept me permet aussi de partager ma pratique de supervision en distanciel à la SHC. Je veux trouver le sens et les liens dans les relations et la culture organisationnelle en distanciel afin de mieux comprendre les tensions du passé et de me préparer pour le futur (Ellis et Bochner, 2000). L'autoethnographie peut aussi « favoriser le développement de la conscience de soi […], proposer des outils analytiques lui permettant de mieux comprendre son rôle et rendre compte de la transition qu'il opère entre ses différentes identités professionnelles » (Pariseau-Legault, 2018, p. 39). C'est donc le travail de fortifier, comprendre et réparer les liens du « soi » (et ses identités variées) avec la société (Witkin, 2014). Les trois identités explorées pendant mon stage incluent celles de stagiaire en formation, de travailleuse sociale et de superviseure. Ces identités ont aidé à identifier des thèmes qui seront explorés dans le prochain chapitre par l'entremise de vignettes inspirées par les interactions pendant les sessions en supervision.

6.1.3 Analyse de la pratique

Dans mon processus de mise en application, et, afin de capter les divers éléments pour analyser ma pratique, j'ai développé trois outils pratiques utilisant différentes stratégies pour capter les activités et réflexions : un pour l'usage quotidien; un pour l'analyse hebdomadaire des données recueillies au quotidien ; et enfin, un troisième pour une méta-

analyse mensuelle des données hebdomadaires. Ces trois outils sont décrits dans les prochaines sections. L'application de ces outils, me permet de mettre l'analyse en lien avec les cadres théorique et conceptuel. En plus, ces outils appuient le développement et l'approfondissement de la réflexivité. Ces outils ont été révisés au cours du stage, à mesure que je m'en servais. En analysant les données recueillies, j'ai repéré les composantes et processus communs qui se répétaient, afin d'identifier des thèmes. Ces boucles d'analyse m'ont permis de faire des liens avec les théories de l'humanisme, du systémique et du savoir-relier. En analysant les données et les thèmes qui en sont ressortis, j'ai pu approfondir le questionnement selon ces approches. L'humanisme a ouvert le questionnement quant à ma perspective, sur mes contributions et celles des individus dans l'interaction. Le savoir-relier m'a permis d'examiner mon approche au sein de la relation. L'approche systémique a situé l'interaction dans un contexte plus large, donc en lien avec le milieu de pratique de la travailleuse sociale et le contexte dans lequel je me retrouvais.

A. Analyse au quotidien

L'outil utilisé au quotidien a servi à capter les notes rapides sur les interactions, les approches utilisées, le contenu de la rencontre en supervision et une première réflexion sur celle-ci. En plus, j'ai fait la tenue d'un journal créatif[9] ainsi qu'un journal réflexif où j'ai écrit au sujet de l'utilisation de ces outils, ainsi qu'une écriture plus spontanée sur mes impressions de mes interactions et les sentiments observés. Le journal réflexif m'a permis aussi de prendre une distance entre moi-même et l'expérience, ce au plan cognitif,

[9] Le Journal Créatif est présenté dans le chapitre 1.

temporel et émotif. J'ai examiné mon travail quotidien, les pratiques et les habitudes de travail développées depuis plusieurs années. Les questions principales guidant mes réflexions furent les suivantes : a) suis-je capable de me distancier afin de creuser l'expérience et d'explorer les différents rôles, les nuances et les options; b) qu'est-ce qui m'agace ou me tracasse avant ou après cette interaction; c) suis-je consciente des influences, des motivations, des choix et des suggestions que j'offre ou suis-je en pilotage automatique.

Le matin, avant que la journée débute, je me suis créé un moment pour faire les entrées dans l'outil quotidien et dans le journal réflexif. Ce temps me donnait un espace tranquille avant de commencer ma journée pour capter les discussions du jour précédent. Cet espace dans le temps me donnait déjà un temps de réflexion et de distanciation afin de commencer le processus de me séparer de l'interaction en supervision.

L'analyse au quotidien tente ainsi d'identifier le rôle occupé dans l'interaction nommé dans l'outil ; est-ce la travailleuse sociale, la superviseure ou la stagiaire. Ces trois identités représentent les voix présentées dans les vignettes du chapitre 8.

B. Analyse hebdomadaire

Afin de continuer à développer la réflexivité dans mon rôle et d'analyser mes impressions des interactions en supervision en distanciel, j'ai aussi entrepris une analyse des entrées faites au quotidien à la fin de chaque semaine. En me servant de l'outil hebdomadaire que j'ai créé, j'identifiais les patrons dans les approches utilisées ainsi que les questions qui émergeaient dans ma pratique aux plans micro, méso et macro. Cet exercice m'a permis un recul pour mieux cerner mes influences, les émotions, les succès et les défis dans les

rencontres de supervision. Par cet exercice, j'ai pu identifier et assembler les éléments des cadres théorique et conceptuel qui guident ma pratique : les approches humaniste, systémique et du savoir-relier.

Pendant le stage, il y a aussi eu cinq réunions d'équipe qui ont aussi fait partie des analyses au quotidien et hebdomadaires. Les rencontres de groupe ont été un moment propice pour explorer les enjeux déontologiques et les impacts des services que nous offrons. J'ai abordé les rédactions et analyses de ces rencontres de groupe selon la démarche suivante : en me servant de l'outil quotidien, je ressortais les éléments de la rencontre qui suscitaient des questions à explorer et des sentiments à examiner. Je pouvais donc réexaminer ces données en fin de semaine avec l'outil hebdomadaire. Cette approche qui créait une espace dans le temps, m'a permis d'identifier les patrons qui apparaissaient non seulement dans mon approche au plan individuel, mais aussi dans mon approche avec le groupe.

C. Analyse mensuelle

Enfin, j'ai aussi créé un outil d'analyse mensuelle, afin d'examiner les réflexions notées dans mon journal réflexif et dans les résumés de gabarit hebdomadaire. Cet outil a identifié les habitudes, les tendances et les écarts observés dans mes approches, le processus que j'ai favorisé, mes patrons ainsi que mes réactions et mes stratégies. Je voulais aussi tenir compte de l'évolution de la réflexivité dans ma pratique et développer une plus grande capacité de verbaliser la posture que j'adopte en lien avec le rôle que j'assume. Cette identification de rôle m'a permis de faire la distinction entre les

perspectives de stagiaire, de travailleuse sociale et de superviseure dans les réflexions sur ma pratique.

En fait, à travers le développement de la réflexivité, j'ai pu analyser ma pratique, mes influences, mes rôles et mes buts professionnels. Avec cette habileté développée, j'ai mieux compris les relations et les expériences comme superviseure, travailleuse sociale et stagiaire dans la pratique de supervision en distanciel en travail social. C'est dans cette analyse que les thèmes, identifiés dans le prochain chapitre, ont émergé.

CHAPITRE 7 - THÈMES ÉMERGENTS

Ce chapitre vise présenter comment j'ai abordé les thèmes qui ont émergés à l'issue des analyses des réflexions et entrées de journaux. Dans un premier temps, je décris le contexte de mon travail et ma démarche inductive d'analyse et d'exploration des thèmes. En ce sens, je fus sensible et curieuse envers les nouvelles idées singulières ou répétées qui semblaient ressortir des boucles d'analyse, me permettant alors un retour à la littérature scientifique pour alimenter ma compréhension des thèmes et phénomènes ressortant. Deuxièmement, je décris sommairement le thème prévalent, soit celui de la confiance.

Le travail social est fondamentalement une profession de relations interpersonnelles et la relation est l'outil essentiel de la pratique professionnelle. La relation inclut des processus conscients et inconscients (O'Connor, 2020). Mon stage m'a permis d'analyser la relation avec les travailleuses sociales, cette relation en supervision dans un contexte en distanciel. Les intervenantes sont disséminées sur six fuseaux horaires et selon des équivalents de travail à temps pleins variés, selon les besoins des milieux de cliniques spécialisées en MH dans leur région.

J'ai donc développé une approche flexible avec les méthodes de demande de consultation ou de rencontre de supervision imprévues. Les rencontres de supervision varient entre des sessions à fréquence prédéterminée ou selon le besoin. Je préserve des plages horaires libres dans mon horaire afin d'assurer cette disponibilité et cette présence, malgré la distance. Les priorités des travailleuses sociales guident le début des

discussions. Les questions déontologiques, les scénarios complexes, les limites de notre mandat, de notre intervention et la réflexion sur l'approche possible sont priorisés. Nous identifions aussi les prochaines étapes, les impacts émotifs, les écarts dans les connaissances et les suivis requis afin que les décisions prisent reflètent la spécificité de chaque situation et des personnes impliquées. L'approche du savoir-relier nous le rappelle : nous ne sommes pas des robots dans nos rôles (Gauthier, 2014).

Plus précisément, à travers du stage spécialisé, j'ai amassé des données sur les émotions que j'ai reconnues pendant, avant et après les réunions. Selon la recension des écrits d'O'Connor,

> les émotions des travailleuses sociales peuvent être considérées comme des sources dynamiques et si analysées et conceptualisées, par exemple le sentiment d'inconfort, d'anxiété ou de peur, ces sentiments et émotions peuvent informer et protéger les travailleuses sociales et les clients (Gregor, 2010; Smith, 2006 ; Smith et al., 2003 dans O'Connor, 2020, p. 652, traduction libre).

Comme superviseure, j'ai donc la responsabilité d'examiner les émotions évoquées dans mon rôle. Mon identité comme stagiaire m'a poussé à formaliser ce processus et à prendre le temps pour les outils de rédaction et la réflexivité. À mesure que j'avançais dans la collecte des données, ou les exemples de ma pratique, l'analyse de ma pratique se faisait de façon continue. Après la lecture des données retrouvées dans mon journal et dans mes notes, j'ai entrepris la codification des données pertinentes.

Dans cette codification, je visais à reconnaître « les mots, les thèmes ou les concepts récurrents et à leurs attribuer des symboles ou des marqueurs » (Fortin et Gagnon, 2013, p. 360). Une fois que les thèmes furent identifiés, j'ai relu les notes et les entrées du journal; en les repérant dans le texte, ces thèmes ont servi de filtres. Cette étape

a aidé à identifier les thèmes signifiants qui apparaissent « de façon récurrente au cours de l'analyse des données » (Fortin et Gagnon, 2013, p. 363). Avec les thèmes confirmés, l'interprétation des observations fut entreprise. Le thème principal qui est ressorti lors de mon analyse de ma pratique fut la confiance. À travers de l'analyse des expériences de stage, j'ai identifié cinq aspects de la confiance qui seront expliqués et explorés dans le prochain chapitre. En bref, voici les sous-thèmes en lien avec la confiance :

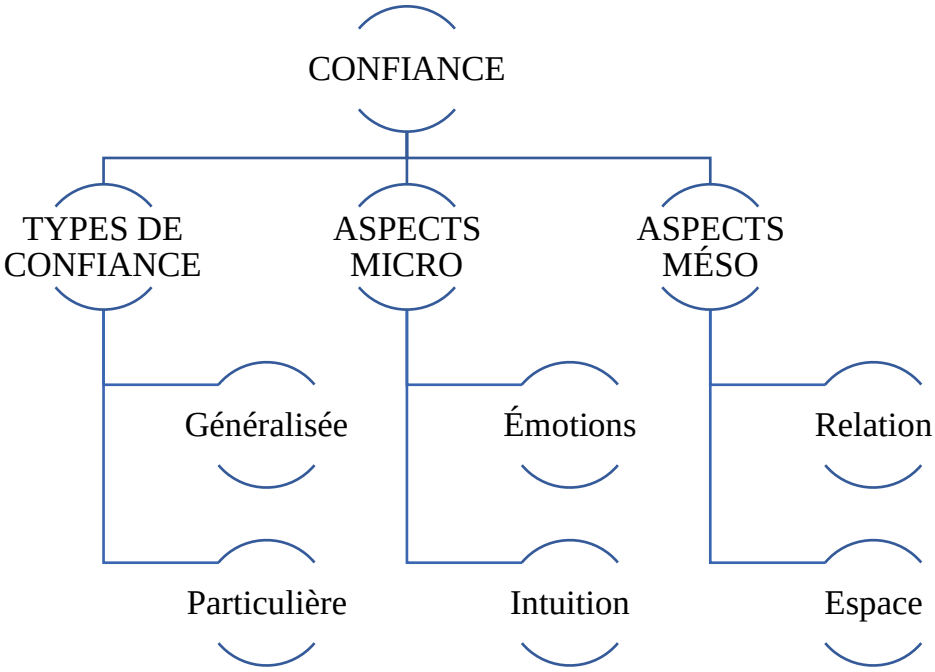

Schéma 7.1 Thème et sous-thèmes émergés

Dans le prochain chapitre, j'explore chacun de ces sous-thèmes, ainsi que les liens qui existent entre eux au sein de la supervision en travail social dans un contexte en distanciel. Mais à priori, il importe de détailler les éléments que je retiens pour définir et expliquer la confiance.

La confiance est au cœur de la relation de supervision (Miller, 2020). Pendant mon stage spécialisé, la confiance a émergé très tôt en tant que thème. À mesure que les heures

de stage avançaient, les nuances quant aux divers aspects de la confiance sont également devenus plus claires. La confiance est un phénomène multidimensionnel et complexe. (Freitag et Traunmüller, 2009). Selon un consensus partagé dans l'article de Freitag et Traunmüller, la confiance peut être décrite comme l'attente qu'une personne va contribuer au bien-être d'autrui ou au minimum n'y fera pas de tord (2009). Dans un contexte de supervision en travail social en distanciel, la confiance joue un rôle important dans la relation en supervision.

Afin d'approfondir la réflexion sur la confiance au cours du stage j'ai exploré des articles, des balados et des recherches portant sur ce thème provenant de différentes disciplines, tel le travail social, les services de santé et le leadership. Pour cet essai, j'ai adopté une définition de la confiance qui stipule que « la confiance est une mesure de la qualité d'une relation – entre deux personnes, entre des groupes de personnes ou entre une personne et une organisation » (Hurley, 2006, p. 62 ma traduction). Le but était de mieux comprendre le rôle que joue la confiance dans le contexte de la relation en supervision en travail social, en contexte du distanciel. La confiance est déjà un concept complexe et lorsqu'on y ajoute le contexte du distanciel, s'ajoute alors une toute autre dimension.

Pendant les rencontres en supervision, j'ai utilisé un processus d'intervention qui inclue l'écoute active et l'évaluation afin de mieux discerner le besoin. Je dois déterminer s'il y a un besoin de soutien, pédagogique et orientation. L'autre élément de l'évaluation consiste à examiner le contexte de la discussion et de la travailleuse sociale. Je dois aussi être consciente de mon propre contexte et de l'état affectif dans lequel je me retrouve en me présentant à la réunion. Tous ces éléments sont encadrés par le moniteur de

l'ordinateur, soit le rectangle noir autour de l'écran qui me donne un petit aperçu du monde de la travailleuse sociale et duquel je projette le mien.

Pendant le stage, trois nouvelles travailleuses sociales se sont jointes l'équipe. J'ai également soutenu la transition de deux travailleuses sociales qui quittaient leur poste à la SHC. Les autres membres de l'équipe impliqués dans mon analyse sont en poste depuis une variété d'années, d'un an à trente ans d'ancienneté avec l'agence. Cette distinction entre les membres de l'équipe est un point de repère important puisque cette hétérogénéité d'années d'expérience avec la SHC apparaît dans les vignettes.

La supervision à distance vise non seulement à établir la relation en supervision, mais aussi à conclure cette relation lorsque la travailleuse sociale quitte l'agence. Il y a un élément de confiance dans une nouvelle relation, mais aussi dans une relation qui se termine et pour laquelle j'ai la responsabilité d'assurer la continuité des services. La confiance joue un rôle tout au long de la relation en supervision, non seulement dans son établissement, dans son développement et à mesure que la relation en supervision se termine. Dans le prochain chapitre, celui de l'analyse des données, je détaillerai les divers aspects de la confiance à considérer pour la superviseure en travail social en contexte distanciel.

CHAPITRE 8 - ANALYSE ET APPRENTISSAGES

Ce chapitre présente l'analyse des observations lors du stage spécialisé. L'analyse s'est faite à plusieurs reprises, pendant le stage à des intervalles quotidiennes, hebdomadaires et mensuelles, ainsi qu'à la fin du stage. Comme il fut mentionné en introduction du chapitre précédent, des lectures additionnelles au cadre théorique tout au long du stage, ou pendant l'analyse des données du stage, ont alimenté la réflexion. Les lectures ont inclus les domaines variés qui seront explorés dans chaque section de l'analyse qui s'est faite à des intervalles quotidiens, hebdomadaires et mensuels. En retournant dans la littérature, ces auteurs m'ont aidé à l'approfondissement de l'analyse. J'ai observé les croisements entre les différents niveaux de pratique au niveau micro, méso et macro. Ces boucles d'analyse ont permis de rattacher les expériences vécues aux théories et concepts étudiés.

Dans ce chapitre, je vais explorer le thème de la confiance, thème prépondérant ayant émergé de l'analyse des outils de réflexion. Rappelons la définition de la confiance que j'ai adoptée pour l'analyse : « la confiance est une mesure de la qualité d'une relation – entre deux personnes, entre des groupes de personnes ou entre une personne et une organisation » (Hurley, 2006, p. 62 traduction libre). La confiance peut exister en soi et dans ses compétences comme superviseure, dans la relation en supervision et dans les outils dont nous nous servons. Pour cette analyse, j'ai séparé la confiance en cinq sous-thèmes suivant : les types de confiance, l'intuition, les émotions, la relation, et l'espace

physique et le temps. Afin d'offrir un contexte pour chaque sous-thème, j'ai développé une vignette spécifique qui est construite à partir des expériences du stage.

Les vignettes ont été développées en puisant et combinant des rédactions des divers journaux personnels qui ont reflété les interactions avec une variété de membres de l'équipe visant à protéger l'anonymat et la confidentialité des travailleuses sociales avec qui j'ai interagi dans mon rôle de superviseure. Les informations ont été sélectionnées soit à cause de la fréquence de l'apparition du thème dans le journal, ou de par l'impact que l'échange a eu sur moi et sur laquelle je voulais réfléchir afin de mieux comprendre les raisons pour lesquelles elle m'a interpellé. Ainsi, j'ai résumé et organisé des éléments de plusieurs discussions afin de tisser le contenu des vignettes présentées. Étant donné que nous sommes une petite équipe, j'ai rendu les informations aussi générales que possibles afin d'éviter que le lectorat puisse identifier le contexte (temps et lieu) de ces discussions en supervision. Puisque la majorité des membres de l'équipe s'identifient comme femme, je me suis servie du titre de travailleuse sociale au féminin afin de protéger l'anonymat des membres qui s'identifient au genre masculin. Cependant, en développant des vignettes ayant un contenu aussi généralisé pour assurer l'anonymat et la confidentialité, il importe de noter que les situations vécues sont beaucoup plus riches et complexes que ce qui est sommairement décrit dans le texte. Finalement, ces vignettes permettent aussi la description des perspectives de mes différentes identités qui sont en jeu : la superviseure, la travailleuse sociale et la stagiaire.

Ces trois identités s'entrecroisent, mais elles sont aussi distinctes. Je définie la travailleuse sociale comme étant la voix plus égalitaire, celle qui cherche à exprimer

l'empathie et comprendre la réalité de la personne. La superviseure de son côté occupe un rôle hiérarchique et doit situer et diriger les discussions dans un contexte reflétant les responsabilités propres à ce rôle. La stagiaire se permet d'observer et de questionner les motivations, les approches et les intuitions. Le texte présenté suite aux réflexions des trois identités est en lien avec les auteurs consultés, ce qui alimente la réflexion et boucle l'analyse de chacune d'elles. La littérature consultée au cours du stage et par la suite dans la démarche d'analyse permet une distanciation, une perspective des recherches qui ont été menées en lien avec les thèmes émergents pour mieux décortiquer les concepts. Le tableau 8.1, présente un résumé des 8 vignettes, des concepts examinés et des approches du cadre théorique.

8.1 Types de confiance

La confiance fut rapidement identifiée comme le thème majeur présent dans chaque interaction en supervision en distanciel. Initialement, j'avais identifié certains types potentiels, voulant explorer les types de confiance qui ont été étudiés dans le monde de la supervision et comment ils influencent la pratique. J'ai pu me servir de différentes relations en supervision qui se trouvaient à différents points de développement, ce afin de mieux illustrer les types de confiance.

Pendant les mois du stage et dans mon rôle professionnel, j'ai vécu divers moments significatifs lors de la construction, le maintien et la conclusion d'une relation en supervision. Ces moments précis m'ont permis d'approfondir l'analyse de ma pratique en supervision en distanciel. Dans ce chapitre je vais me concentrer sur le les débuts et le maintien de la construction de la relation.

Tout d'abord, j'ai eu l'opportunité de recruter de nouvelles travailleuses sociales. Les critères d'embauche de travailleuses sociales par SHC incluent entre autres un minimum de cinq ans d'expérience dans le domaine et l'inscription à l'ordre professionnel règlementaire de sa province. De plus, les postulantes doivent avoir développé leurs compétences afin d'être en mesure de fonctionner avec un certain niveau d'autonomie dans ce contexte de la distance géographique dans les régions isolées, et en distanciel des clients et leur famille, leur superviseures et collègues de travail. L'intégration de la nouvelle travailleuse sociale peut donc se concentrer sur la traduction du bagage d'expériences professionnelles et de connaissances antérieures au nouveau contexte, aux priorités et à la culture organisationnelle de la Société Huntington du Canada (SHC).

Pour celles qui proviennent d'agences avec services mandatés, la transition vers les services volontaires que nous offrons, ainsi que l'autonomie qui accompagne le travail à distance, peut demander toute une adaptation. Le type de mandat, soit volontaire ou mandaté, et la culture du milieu de travail antérieur, peuvent avoir une influence considérable sur le développement de la confiance chez la travailleuse sociale dans ce nouveau milieu. Si la travailleuse nous arrive d'une agence pourvoyant un service mandaté, son expérience est dans un domaine et une culture organisationnelle règlementée et beaucoup plus structurée. Ce type d'expérience sera exploré plus à fond dans la vignette 6. Pendant le stage, j'ai noté que malgré mes efforts d'établir la relation en supervision avec une nouvelle travailleuse sociale, je dois aussi mieux comprendre les impacts de la culture organisationnelle du milieu de travail antérieur afin d'être en mesure de répondre aux besoins qui se présentent dans cette transition.

Le tableau suivant présente un sommaire de sous-thèmes de la confiance présentés dans chaque vignette. J'ai aussi pu y inscrire les apprentissages professionnels et applications possibles pour la pratique, tout en identifiant l'élément du cadre théorique/concept qui fut utilisé pour l'analyse de cette vignette.

CONCEPTS	SITUATION ANALYSÉE	APPRENTISSAGES ET APPLICATION	Cadre théorique
1. Confiance généralisée	Processus d'embauche	Encadrement et les systèmes en place (outils numériques, ordre professionnel, système éducatif, anciens employeurs, etc…) peuvent aider à développer la confiance généralisée	Approche systémique
2. Confiance particulière	Mentorat d'une nouvelle travailleuse sociale	Cultiver la relation en apprenant à connaître la personne, partager des expériences et dresser des buts communs.	Savoir-relier
3. Intuition et jugement professionnel	Reconnaître les signes d'une intuition	L'intuition provient d'une perspective holistique, peu étudiée en supervision et en travail social. Elle fait partie du jugement professionnel. Le rationnel et l'intuition font partie de la pratique, malgré le mouvement qui prône de neutraliser le travail social et la supervision.	Humanisme
4. Émotions et intersection avec les identités	Interprétation et résonance d'émotions	Sans un langage commun pour les décrire, les émotions sont aussi sous l'influence de la culture (ethnique, familiale et organisationnelle) de la langue et du genre. La réflexivité permet de les reconnaître, les exprimer et considérer leur influence dans sa pratique.	Humanisme
5. Vivre les émotions dans un contexte professionnel	Espace d'ouverture aux émotions	La place laissée aux émotions que vit la superviseure, leur expression et son influence sur le contexte professionnel. Dresser des liens entre les tensions ou les liens qui sont créés.	Savoir-relier
6. Sensibilité aux traumatismes du passé	Sensibilité aux traumatismes	Malgré les meilleures intentions, le bagage d'expériences qu'apporte la travailleuse sociale va teinter sa perspective de la relation en supervision.	Savoir-relier
7. Biais et présence sociale	Passage d'une présence virtuelle au présentiel	La présence virtuelle et les biais quant à la perspective : les dimensions de l'écran, les proportions de l'arrière-plan et la transition de la perspective du virtuel au présentiel.	Humanisme
8. Décalage dans le temps et la présence	Perspectives sur le temps et la présence	Visionnement de l'enregistrement d'une rencontre d'équipe et voir sa présence (malgré son absence) et les sentiments d'impuissance.	Approche Systémique

Tableau 8.1 Concepts explorés dans les vignettes et reliés au cadre théorique[10]

[10] Les couleurs dans ce tableau distinguent les différentes approches du cadre théorique et ces couleurs apparaissent ainsi tout au long du texte et dans les autres schémas.

Cette prochaine section du texte aborde maintenant les vignettes. Avant chaque vignette, je débute par une mise en contexte permettant de situer le lectorat en amorce de la lecture de la vignette présentée en encadrée. Celles-ci sont chacune suivies de l'analyse que j'ai pu en faire soutenue de mes observations et de la littérature.

8.1.1 Vignette 1 : Embauche et la confiance généralisée[11]

Cette vignette aborde une situation d'embauche d'une travailleuse sociale, nouvelle à la SHC. Les thèmes explorés dans l'analyse sont la confiance, mon rôle de superviseure et les diverses influences lors du processus de recrutement et d'embauche de travailleuses sociales en contexte distanciel. Les entrevues d'embauche sont tenues à l'aide de Microsoft *Teams,* les questions quant aux références sont par la suite posées soit par téléphone ou par courriel. Évidemment, il existe un élément de confiance dans le processus d'embauche, cependant sans rencontrer une candidate en présentiel, un autre niveau de confiance dans l'analyse est à considérer telle que dans la vignette qui suit.

Cette première vignette délimite le processus établi pour les embauches ainsi que les extraits de mon journal et des outils créés pour la réflexivité pendant le stage.

[11] La définition de la confiance généralisée sera présentée dans l'analyse, suite à la vignette.

Vignette 1 : L'embauche et la confiance généralisée

Superviseure : *Le processus établi pour les embauches inclut les interactions au plan individuel avec la candidate, en groupe (avec une de mes collègues) et systémique, donc selon les critères de l'ordre provincial, des critères des universités et des discussions avec les superviseurs du passé. La candidate rencontre tous les critères requis pour le poste, et puisque je ne peux pas la rencontrer en personne, tout se fait en distanciel. J'écoute les réponses données pendant les entrevues, j'observe le non-verbal visible dans l'écran, ainsi que le non-dit. Je veux m'assurer d'observer s'il y avait des hésitations dans l'échange. Toutes les cases des critères d'embauche peuvent être cochées, mais comment est-ce que je me sens « en présence » via Teams avec cette candidate ? Les interactions électroniques seraient du même genre que celles qu'elle aura avec les clients ? La candidate communique son énergie à travers l'écran, et de mon côté, je veux être consciente de ce que je communique dans notre échange. Je réalise que mon intuition joue un rôle, mais je ne suis pas certaine comment la communiquer et l'incorporer dans mon jugement professionnel. Le risque est mutuel, elle court aussi un risque avec un nouvel employeur. La confiance requise des deux côtés dans ces premières rencontres ouvre la porte à cette nouvelle relation. Donc, si je ne peux pas lui donner un sens de ce qu'elle peut s'attendre, elle pourrait refuser le poste même s'il lui est offert. Je veux remplir ce poste mais je veux aussi embaucher la meilleure candidate afin d'aider aux familles et à l'équipe.*

Travailleuse sociale : *J'entreprends la discussion avec la personne telle qu'elle se présente aujourd'hui. Comme moi, elle apporte son vécu, ses connaissances, son expérience, ses qualités et ses défauts. Elle est consciente de ses forces et de ses faiblesses et elle les apprécie. Son approche au travail social me paraît congruente à celle de notre équipe et ses connaissances, sa spécialité et son expérience complimentent ceux de ses futures collègues. Les compétences et expériences qu'elle apporte comblent les écarts de connaissances dans l'équipe. Je suis déjà en mesure d'identifier une personne de l'équipe à suggérer comme mentore afin de construire les appuis nécessaires à son intégration dans ce nouveau rôle.*

Stagiaire : *Autant qu'elle veut m'impressionner, je réalise que moi aussi je cherche à faire bonne impression comme superviseure. Je reflète l'intérêt et l'authenticité que je ressens de sa part. Je veux communiquer un accueil chaleureux. Je crois pouvoir faire confiance à son authenticité dans sa présentation et le contenu de ses réponses. J'observe le non-verbal dans l'écran. Je réalise que je ne peux voir que ce qui est encadré et présenté sur mon moniteur, son visage, ses épaules et un mur nu derrière elle. Elle porte des écouteurs et regarde directement à la caméra. Je me questionne sur combien de poids mettre sur mon intuition et j'ai peur que ça paraisse peu sérieux, comme le stéréotype du « touchy feely » en travail social. L'intuition me semble difficile à justifier. Mais cette sensibilité du « non mesurable » dans le choix d'un nouveau membre de l'équipe, joue un rôle lui aussi. En considérant ses attributs professionnels, son expérience antérieure et les besoins de notre communauté et de notre équipe je crois qu'elle serait une bonne candidate pour le poste.*

Le processus de recrutement et d'embauche m'a poussé à questionner un peu plus pourquoi et comment on prend la décision de faire confiance à quelqu'un. Dans un rôle de supervision, nous devons faire confiance à plusieurs niveaux tels que les informations partagées par la candidate et ses références. Le but ultime est d'embaucher une travailleuse sociale qui saura répondre aux besoins des clients, s'intégrer dans l'équipe et collaborer avec les partenaires communautaires.

Selon l'étude australienne d'Egan, Maidment et Connoly (2017), la littérature ne s'est penchée sur le développement de la confiance dans la relation en supervision que depuis les années 1980. Le rapport développé entre la superviseure et la superviseure et la supervisée était lié à la relation en supervision. Le succès de la relation dépendait en majorité de ce rapport établi (Egan, Maidment et Connoly, 2017). Mais pour développer la relation, la confiance doit prendre sa place. Dans mes recherches à ce sujet, j'ai répertorié deux types de confiance, soit la confiance généralisée et la confiance particularisée (Freitag et Traunmüller, 2009). Ces deux auteurs stipulent que la distinction entre ces deux niveaux de confiance est la suivante :

> la confiance particularisée est retrouvée dans les relations proches où les gens sont connus à travers des interactions quotidiennes (ex : famille, amis, collègues de travail). La confiance généralisée est plutôt abstraite et c'est plutôt une attitude généralisée envers les gens qui sont moins connus, incluant les étrangers. (Freitag et Traunmüller, 2009, p. 784, traduction libre)

Cette réflexion m'a permis de nuancer les observations au sujet de la façon dont j'établis une nouvelle relation et nourrit la confiance au sein de la relation en supervision. Ainsi, dans le processus d'embauche, je reconnais le type de confiance généralisée. L'établissement de cette confiance généralisée est facilité par la

reconnaissance des connaissances et compétences de la candidate dont celles liées à la formation académique obtenue et celles liées à l'adhésion à un ordre professionnel qui encadre la pratique du travail social et sert aussi à assurer un niveau de compétences, d'obligations, de responsabilité professionnelle et la protection du public. Ces facteurs initient le développement de la confiance généralisée. D'autre part, je dois aussi faire confiance au processus, et une fois la personne embauchée, je dois aussi m'assurer qu'elle est outillée pour s'acquitter de ses tâches avec succès.

C'est à cette étape que je dois identifier le rôle et l'importance du développement de la confiance particularisée et que je demande à un membre de l'équipe d'être la mentore de la nouvelle intervenante. Cette mentore devient un autre appui et un membre de l'équipe d'intégration pour la nouvelle travailleuse. Elle fait aussi le pont pour faciliter l'introduction de l'intervenante à l'équipe de travailleuses sociales. La nouvelle travailleuse peut donc approcher cette collègue avec ses questions, demander des détails supplémentaires sur nos processus et la culture de l'agence. J'ai une longue relation avec la personne que j'ai identifiée comme mentore; la confiance ayant été construite et maintenue au fil des ans. Lors de nos interactions, je ressens un respect mutuel. Dans la vignette qui suit, j'explore une situation qui démontre la confiance particularisée et j'explore les dynamiques qu'interpelle ce type de confiance.

8.1.2 Vignette 2 : Mentorat et confiance particularisée

Dans cette deuxième vignette, je présente la confiance particularisée qui existe dans la relation avec la travailleuse sociale/mentore. Ce type de confiance, diffère de la

confiance généralisée retrouvée dans la première vignette, puisqu'elle est développée avec le temps au sein de multiples expériences d'interactions.

Cette travailleuse sociale travaille à l'agence depuis plusieurs années et dispose d'une solide connaissance au sujet des dynamiques de la maladie au sein des familles ayant œuvré longtemps en clinique. Cette intervenante peut donc partager ses expériences, ses conseils et ses contacts selon les besoins de la nouvelle arrivée.

Dans ces premières vignettes, la voix de la superviseure est proéminente à cause de l'étape et des critères de ces interactions dans le processus de l'embauche. Cependant, elles ont permis de dégager les influences des deux types de confiance : la confiance généralisée ainsi que la confiance particularisée.

Par cette analyse, j'ai construit le schéma 2 pour expliciter ma conceptualisation des boucles de confiance. Ces boucles aident à illustrer les moments dans la relation où la confiance passe d'un type à l'autre, ainsi que les autres relations qui peuvent avoir une influence sur la confiance

Vignette 2 : Confiance particulière à la mentore

Superviseure : *J'ai développé une confiance particularisée dans l'approche de cette travailleuse sociale. Elle est un appui dans le processus d'orientation et d'intégration de la nouvelle intervenante. La stratégie de développer des liens de mentorat permet aux nouvelles employées de commencer à construire des liens avec leurs collègues le plus tôt possible. Le plan est d'aider à tisser des relations entre les travailleuses sociales et de construire le lien avec l'agence puisqu'elle travaille en distanciel. En ce sens, il y a plusieurs points de repère pendant l'orientation et on développe un certain sens d'appartenance. Je veux aussi que la nouvelle travailleuse sociale se sente à l'aise de poser des questions à quelqu'un d'autre que moi afin d'éviter de développer une dépendance. Je fais confiance à cette mentore de lui fournir des informations concrètes, justes et de l'encourager à me contacter lorsque nécessaire. Je veux aussi renforcer le fait que nous encourageons ces discussions au sein de l'équipe. Si la nouvelle intervenante a eu des expériences de supervision difficiles dans le passé, elle peut valider, dans un contexte collégial et égalitaire avec sa collègue, les discussions et expériences qu'elle a maintenant avec moi, sa nouvelle superviseure.*

Travailleuse sociale *: Je sais que les clients sont la priorité de la travailleuse sociale/mentore. Son approche est axée sur les forces de la personne et elle vise les solutions possibles pour l'individu et le système. C'est l'approche que je veux promouvoir au sein de l'équipe. Je fais confiance à la mentore d'appuyer et soutenir les messages et les processus, ainsi qu'à sa capacité de développer une relation collégiale avec la nouvelle travailleuse sociale.*

Stagiaire *: En reconnaissant les forces de l'individu, et en lui faisant confiance, ce choix aide aussi à développer la relation de supervision avec cette travailleuse sociale/mentore. En donnant une confiance particularisée à la travailleuse sociale/mentore, elle peut développer une confiance dans mon style de leadership collaboratif et dans sa nouvelle collègue. En favorisant une confiance généralisée avec la nouvelle travailleuse sociale, elle peut explorer le développement de la confiance envers moi comme superviseure et envers sa mentore pour ouvrir à faire confiance à l'équipe. (Voir Schéma 2) Ce processus devient alors une démarche de développement d'une confiance systémique - elle dépend de toutes ses composantes et elle peut nourrir chacune de ses composantes. Le schéma suivant illustre ce processus interrelié, dynamique et séquentiel de l'évolution du développement de la confiance généralisée à la confiance particularisée*

Au cours de mon stage spécialisé, j'ai observé dans ma pratique une tendance à ressentir une confiance généralisée au moment de l'embauche d'une nouvelle

travailleuse sociale. Je lui fais confiance et je l'outille à mesure qu'elle apprend ce nouveau rôle dans notre agence.

Dans le processus d'apprendre à la connaître, la confiance généralisée peut donc évoluer vers une confiance particularisée. Selon Hurley (2006), le choix de faire confiance à quelqu'un peut être influencé par ces trois facteurs : l'habileté d'adaptation de l'individu, le jeu de pouvoir entre les personnes et le contexte de la situation. Ce même auteur caractérise la confiance comme une expérience de vulnérabilité à cause de la dépendance d'autrui (Hurley, 2006).

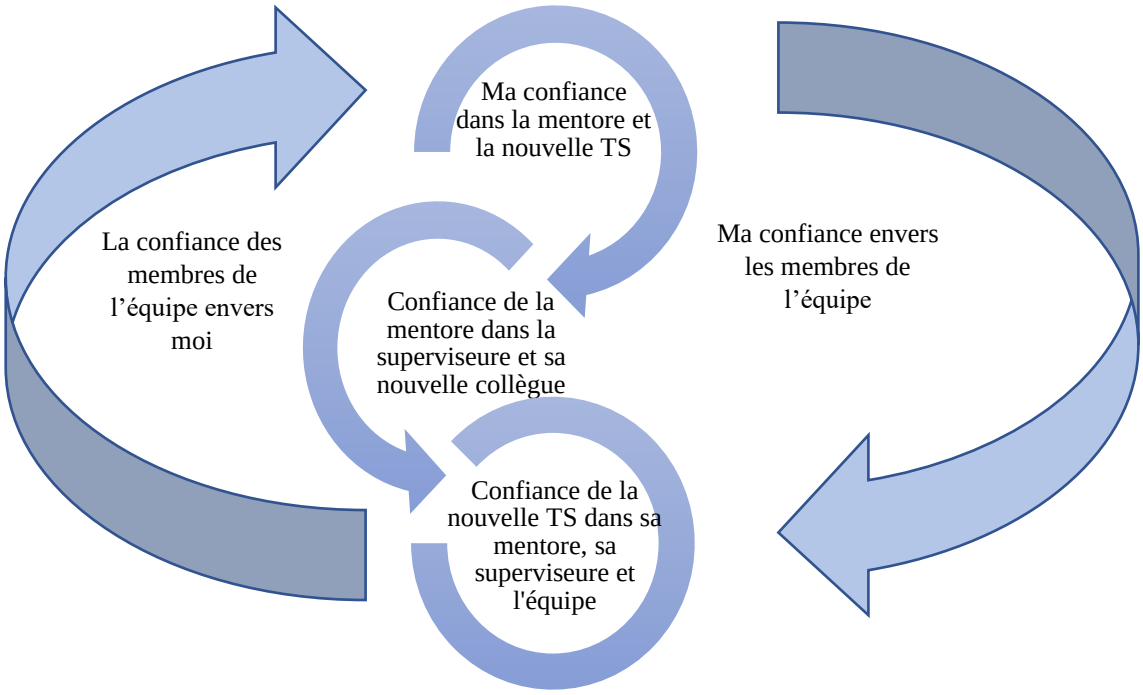

Schéma 8.1. : Boucles de confiance[12]

[12] L'abréviation "TS" dans le schéma signifie travailleuse sociale.

Le rôle de supervision crée un jeu de pouvoir et de vulnérabilité entre moi et la nouvelle travailleuse sociale, entre moi et la mentore, et les clients que nous servons envers nous. Il y a aussi le pouvoir inhérent de l'employeur qui peut terminer la relation pendant la période de probation. Je ne fais pas seulement confiance à ses compétences et habiletés, je me fie aussi à des processus formels ayant contribués au développement de la connaissance et compétence de l'intervenante, soit les systèmes d'éducation en travail social ainsi que les ordres professionnels pour encadrer la pratique. Je peux donc voir cette vulnérabilité chevaucher entre la nouvelle travailleuse sociale et moi comme superviseure. À mesure que la relation se développe, je remarque qu'il y a une confiance particularisée qui peut se développer selon les expertises de la personne. Freitag et Traunmüller (2009) proposent que les expériences et les prédispositions des gens demeurent des éléments fondamentaux dans la création de la confiance où le développement de celle-ci dépend des contextes dans lesquels les expériences ont eu lieu. Il est donc important de noter que les expériences positives et enrichissantes sont importantes pour construire une confiance généralisée (Freitag et Traunmüller, 2009).

De plus, dans mon contexte de supervision, la réflexion critique[13] est un élément qui pourrait promouvoir le développement de la confiance (Egan, Maidment et Connelly, 2017). L'espace de réflexion critique, qui amène la superviseure à se questionner sur sa posture, peut créer le sens de sécurité essentiel pour établir une

[13] La réflexion critique est une approche en supervision qui considère le contexte individuel et sociétal ainsi que les jeux de pouvoir dans la relation (Egan, Maidment et Connelly, 2017).

relation de confiance. Selon un superviseur dans l'étude de Quiros (2016) (cité dans Knight, 2018), le besoin de créer

> un oasis dans le chaos […] trouver un équilibre en supervision où l'on peut offrir une attention particulière, une douceur, un appui et une compassion tout en encourageant la supervisée de dresser des défis, d'être redevable et de créer un espace sain qui permet la croissance professionnelle. (Knight, p. 20, traduction libre)

La confiance est vue comme une pierre angulaire d'une relation solide et sécure (Egan, Maidment et Connelly, 2017).

Mais comment saisir l'état de confiance dans la relation en supervision ? Les critères d'éducation, les influences des ordres professionnels et les liens tissés dans l'équipe, la lecture de la superviseure des situations et ses réactions sont aussi essentielles dans le développement de la confiance. Ainsi l'apport de la superviseure issue de son intuition devient important dans la configuration de l'expérience de la confiance.

8.2 Intuition

Dans cette section, j'aborderai maintenant cet aspect de l'intuition et son influence sur la confiance dans la supervision en distanciel. L'intuition peut être définie comme un pressentiment ou une connaissance qui ne dépend pas d'un raisonnement. J'emprunte ici la définition de Sicora et collaborateurs « la pensée intuitive provient d'une perspective holistique qui tient compte d'information provenant de diverses sources, et qui souvent, ne peut pas être explicitée facilement » (Sicora et colab., 2021). L'intuition est une composante de la confiance intéressante à explorer puisqu'elle est, à sa source, difficilement comprise dans le contexte du travail social et peu explorée

dans la littérature. L'article de Sicora et collaborateurs (2021) me sert de point de départ.

Par les rédactions du journal réflexif et mes notes au quotidien, le thème de l'intuition a émergé comme une influence importante et un élément de ma pratique que je me dois d'explorer plus à fond afin de mieux l'apprécier et la communiquer. L'apparition de ce thème m'a poussé à explorer les écrits en travail social qui abordent ce sujet. Notamment, selon Sicora et collaborateurs (2021), l'intuition fait partie du jugement professionnel. Une définition répertoriée dans le contexte de supervision en travail social propose que l'intuition puisse être vue comme étant un lien entre le conscient et le subconscient. Selon Trevithick (2014), les processus cognitifs, la sensibilité et les émotions qui apparaissent au cours de nos interactions et au cœur de nos relations ont tous un rôle à jouer dans l'intuition. De plus, de nature humaine, nous ancrons nos apprentissages en contexte de nos relations. Il est donc dans notre nature humaine d'inclure l'intuition dans l'expérience quotidienne. De plus, le travail social étant un travail des relations entre humains (Trevithick, 2014), il devient logique de considérer la présence de l'intuition dans cette profession.

Plusieurs milieux de pratique en travail social, surtout en supervision, ont vu de grandes réformes ; l'approche managériale ayant pris de l'ampleur (Trevithick, 2014) vers un recours à la technocratie et l'utilisation de formulaires d'évaluation, de tenue de temps et d'activités. Les données qui en résultent sont privilégiées et utilisées comme mesure principale d'évaluation de l'efficacité du service offert. Ces formulaires dictent les informations recueillies des familles et des clients et les données

recueillies déterminent les services à offrir (Trevithick, 2014). Il ne reste donc que peu de place pour le non-mesurable, ce qui n'est pas tangible, bref, l'intuition.

Dans son article, Trevithick présente les trois « m » de cette approche *markets, managers, measurements* ainsi que les trois « e » soient *economy, efficiency and effectiveness* (2014, p. 299). Comme superviseurs, nous sommes familiers avec ces clichés. Dans ces processus, les habiletés d'analyse des données collectées, l'influence du contexte, les émotions et l'intuition sont peu pris en compte. Selon cet auteur, il existe aussi des pressions d'atteindre certains "résultats" prédéterminés comme mesure de succès pour les services offerts (Trevithick 2014). Les données recueillies et le rendement des intervenantes sont la responsabilité des superviseures. Ce qui fait qu'en bout de ligne, les superviseures se retrouvent redevables à multiples niveaux, aux bailleurs de fonds, à l'agence dans laquelle elles travaillent et à l'ordre professionnel, devant s'appuyer sur des processus d'évaluation techniques et peu de possibilité de recours à leurs expériences intuitives.

Trevithick (2014) souligne le besoin de se réapproprier nos émotions et nos intuitions ainsi que leurs impacts sur notre pratique. Nous ne sommes pas des robots qui accomplissent simplement une liste de tâches dans notre travail quotidien. Notre travail est fondé sur les relations et ces relations ont le potentiel d'avoir des impacts sur les différents rôles que nous jouons (Trevithick, 2014).

Comme superviseure, dans un rôle de leadership, je dois être en mesure de montrer l'exemple à notre équipe. Selon Ledoux (1998), cité dans l'article de Trevithick,

> les émotions n'ont pas évolué simplement comme des sentiments auxquels nous étions conscients. Elles sont des comportements et des réponses physiologiques aux stimuli et elles ont permis l'évolution des réactions corporelle et cérébrale en réponse à l'environnement et les risques associés. (2014, p. 291, traduction libre)

Nous devons apprendre à reconnaître les signes de l'intuition et faire place aux émotions (Trevithick, 2014). C'est un réapprentissage puisque nous sommes premièrement socialisés à reconnaître le rationnel en premier et de mettre l'émotionnel et l'instinct de côté. Selon Trevithick, en plus de reconnaître ces signes chez soi, la superviseure doit aussi être en mesure de modeler et de créer une culture ouverte à l'inclusion de l'intuition dans les discussions et dans la pratique du travail social (2014). Dans ce domaine, l'analyse est un processus conscient, rationnel, reconnaissable et qui peut être discuté (Trevithick, 2014). Cet auteur stipule que l'intuition implique aussi des processus cognitifs. Le jugement professionnel, processus qui dépend de l'inconscient et de l'analyse systématique des données devant nous, requiert donc l'intuition et la pensée rationnelle analytique. Ensemble, l'intuition et le jugement professionnel nous permettent d'être sensible au monde qui nous entoure et nous permettent d'analyser la situation et de faire le meilleur choix possible (Trevithick, 2014).

En choisissant d'inclure l'intuition dans un contexte d'échanges en distanciel, la superviseure considère des éléments spécifiques dans sa pratique. D'une part, la superviseure dispose d'un cadre physique qui délimite les aspects visuels, que ce soit la vidéo d'une rencontre ou les mots concrètement rédigés dans un message *chat* ou courriel. Ce mode de communication à deux dimensions permet de se servir de son

sens de la vue, du toucher (en dactylographie et cliquage de la souris) et de l'ouïe. En apprenant à écouter son l'intuition, nous arrivons à y voir un nouveau sens. Les messages non-verbaux tel que les silences entre les rencontres, ou, à l'opposé, les multiples messages, les délais dans les réponses par courriel et les messages plus bref de quelqu'un qui est habituellement beaucoup plus éloquent, tous nous annoncent qu'il y a « quelque chose ». L'intuition signale ces subtilités, avertissant nos sens, avant même qu'on ne puisse l'identifier au plan cognitif, d'où le besoin d'apprendre à reconnaître les signes subtils dans notre corps et leur lien à nos émotions. Au plan d'une équipe de travail, la culture organisationnelle peut aussi avoir une influence sur le sens apporté au vécu dans la pratique. Elle peut soutenir les attentes dans la façon dont les émotions sont exprimées et partagées. (Trevithick, 2014)

La prochaine vignette présente une situation où le silence est le premier signe que j'ai remarqué, indiquant que quelque chose n'allait pas pour une travailleuse sociale. Je décris le contexte du silence, les étapes et actions prises et les apprentissages.

8.2.1 Vignette 3 : Silence – message bien reçu!

Suite à des changements dans notre procédure avec *Teams*, il semble y avoir un silence de la part d'une travailleuse sociale en particulier. Elle ne participe pas aux discussions dans le chat et envoie les réponses aux questions posées sur la plateforme par courriel. C'est une TS bien intégrée à l'équipe et qui possède plusieurs années d'expérience. Je lui envoie une invitation à une rencontre par *Teams* dans le but de lui faire part de mes observations et de lui donner la chance de poser des questions et de parler de ses inquiétudes et/ou ses frustrations dans un espace privé.

Vignette 3 – Silence - message bien reçu!

Superviseure : *Je lui partage mes observations du silence et je questionne pourquoi elle semble avoir arrêté de participer aux discussions de groupe. Je lui fais part que j'ai remarqué le silence et que j'ai attendu quelques jours pour voir si peut-être elle n'était pas au bureau. Elle confirmait qu'elle n'était pas absente. Je lui dis que ce silence est hors de la normale dans sa façon d'interagir avec l'équipe. Je lui explique que je veux mieux comprendre son silence, est-ce une frustration, une peur ou un manque d'information ? Elle m'avoue qu'elle n'est pas du tout à l'aise avec les nouveautés de la plateforme. Nous parlons des demandes du poste, des attentes de l'agence et des outils nécessaires pour assurer sa réussite.*

Travailleuse sociale *: Je sais que les changements sont difficiles pour elle. Cette travailleuse sociale aime la consistance et elle se fie à la routine. Je reconnais aussi que les nouveaux outils technologiques sont souvent un défi pour elle. Je tente d'assurer des outils de référence, des sessions de formation et des points de repères pour faciliter les changements. Par ailleurs, à un certain point, ma responsabilité atteint sa limite et elle a besoin d'assumer son apprentissage. Elle a aussi besoin de vouloir apprendre.*

Stagiaire *: Je vois le cheminement que je dois faire pour interpréter ce silence qui est pour elle un changement dans son comportement. Dans le passé, mes premières impressions auraient été que la travailleuse sociale résiste au changement, que c'est sa façon de reprendre un certain contrôle. Et dans cette situation, je ressentais une certaine frustration qui mijotait et je tentais de l'adresser avant qu'elle ne prenne de l'ampleur. En refusant ma frustration, peut-être que ce même refus a teint mon interprétation ? Cependant, en entamant des discussions avec elle, j'ai appris qu'il y avait plutôt une honte d'avoir attendu à la dernière minute pour s'informer, en plus d'avoir un manque de confiance dans ses habiletés d'apprendre à s'en servir. Elle semble croire qu'elle ne peut pas apprendre les nouveautés de ces outils. C'est parfois même plus qu'une croyance et presque une partie de son identité – elle n'est juste pas « bonne » avec la technologie. En prenant le temps d'écouter sa perspective, je me permets d'élargir la mienne. Je peux verbaliser mes sentiments de frustration et je tente de les laisser évoluer à des sentiments de compassion. Je peux aussi prendre le temps de chercher et repérer un patron dans le comportement. C'est tout un défi de trouver un équilibre entre les rôles d'appui et d'orientation et celui de l'administration comme superviseure*

Comme superviseure, je peux continuer de développer ma capacité de reconnaître les signes intuitifs qui m'appartiennent, et prendre le temps de les analyser. Trevithick (2014) discute d'un continuum entre le raisonnement purement cognitif et l'intuition. Il n'est pas nécessaire de se servir seulement d'un ou l'autre ; ces deux méthodes de jugement et prise de décision dépendent des données présentées, du contexte dans lequel on se retrouve et du temps disponible. La réalité est qu'on doit parfois faire un jugement dans un temps restreint à cause d'une urgence ou une limite de temps imposée ; d'autres occasions permettent plus de temps pour approfondir la réflexion. On peut se servir de toutes les "données", incluant l'intuition, afin de confirmer sa lecture de la situation et l'approche choisie dans celle-ci.

Pour Myers (2010), ayant examiné l'intuition et son utilité dans la pratique, l'expertise intuitive provient de la reconnaissance de patrons (*patterns*). La situation offre un indice qui donne accès au répertoire de souvenirs pour possiblement arriver à une solution. Dans cette dernière vignette, le fait d'avoir plusieurs années d'expérience avec cette équipe me permet de me servir des souvenirs et des expériences du passé avec les travailleuses sociales. Simon (1992), cité dans l'article de Myers (2010) précise que l'intuition n'est que la reconnaissance d'indices. En plus, Myers propose que l'intuition, comme les autres éléments dans notre boîte d'outils en intervention, doit être placée dans un contexte et encadrée dans une approche. En effet, aucun outil ne peut servir à tous les scénarios qui se présentent.

Par contre, l'intuition peut servir de point de départ ou point de repère pour explorer ou approfondir notre lecture des situations. Nous sommes des êtres

biologiques et sociaux. Nos capacités physiologiques, émotionnelles et cognitives font partie du tout – chaque partie a sa place et son rôle. En résumé, l'intuition peut faire partie du processus du discernement des situations, et dans notre cas, en supervision en distanciel. Malgré que cette pratique passe par un outil électronique, l'intuition peut tout de même jouer un rôle. C'est une relation entre les aspects humains de la pratique et les outils technologiques. La confiance dans l'intuition peut donc servir d'outil important dans la relation en supervision et même dans un contexte en distanciel. Elle peut signaler les émotions qui apparaissent. Dans la prochaine section, les émotions et leurs rôles dans l'expérience de la confiance seront explorées.

8.3 Expression des émotions

L'intuition peut être déclenchée par certaines émotions comme elle peut aussi les refléter. Les émotions sont au cœur du travail social mais leur expression n'est pas toujours reconnue comme pertinente dans certains milieux ou acceptés comme « conduite professionnelle » (O'Connor, 2020). Cette perspective paradoxale crée des tensions dans un travail relationnel, surtout quand les émotions sont centrales aux relations (O'Connor, 2020).

Il est à noter que les émotions en soi, sont un sujet controversé. Dans le domaine de la recherche sur les émotions, Fridlund précise que la seule chose sur laquelle nous sommes d'accord, c'est qu'il n'y pas de consensus quant à une définition générale des émotions (Brown, 2021). Les émotions sont étudiées pour une multitude de raisons et les auteurs se servent des expressions du visage, les réactions physiologiques, les images du cerveau, la génétique, les traits de personnalité, des analyses

interculturelles, entre autres afin de mieux les comprendre et de les identifier (Brown, 2021). Par contre, malgré la panoplie d'émotions humaines, les émotions avec lesquelles nous sommes les plus familières sont la peur, la colère, la tristesse, le bonheur, le dégoût, la surprise, la honte, l'orgueil et la compassion (O'Connor, 2020). En plus, nous devons non seulement tenir compte des variations culturelles dans l'expression des émotions, mais aussi des nuances attribuées aux genres (O'Connor, 2020).

Voilà donc un dilemme important en travail social, car d'une part, il n'y a pas un langage commun des émotions, et, il est peu valorisé de prendre le temps d'identifier les émotions et d'explorer leurs impacts sur le conscient et l'inconscient. La réflexivité devient alors une stratégie qui permet de créer un temps et un espace pour identifier et explorer ce qui fait surface dans nos interventions. Au chapitre 4 de cet essai, j'ai défini la réflexivité comme étant une habileté à réfléchir dans l'action. Le développement de mon habileté à réfléchir dans l'action des interventions, tout en considérant les émotions qui m'appartiennent et celles qui pourraient être suscitées chez la travailleuse sociale, me permet d'assister à et de construire, de manière unique, chaque relation en supervision en distanciel. La prochaine vignette servira à illustrer comment la réflexivité encourage l'identification des émotions, ses sources et à qui elles appartiennent réellement.

8.3.1 Vignette 4 : Interprétation et résonance d'émotions

Une travailleuse sociale demande une rencontre spontanée sur *Teams.* Nous avons un échange au sujet des mises à jour et un partage par l'intervenante quant à ses

frustrations envers les attentes et la spécification de l'utilisation des titres professionnels selon son ordre réglementaire provincial. La discussion porte aussi sur son horaire, les nouveaux processus sur *Teams* et la charge de travail. Je ressens une frustration de sa part ; elle exprime ses inquiétudes que les nouveaux processus l'empêchent d'être aussi efficace qu'elle l'était dans le passé. Je ressens aussi une certaine ambigüité.

Vignette 4 – Interprétation et résonnance d'émotions

Superviseure : *En écoutant ses émotions de colère et de frustration, ça me semble assez facile de gérer un espace de discussion et d'écoute. Je ressens un certain malaise lors des partages centrés plus sur la peine et le découragement. Je me sens comme si je m'impose dans une sphère qui ne n'appartient pas et je ne veux pas prendre le rôle de thérapeute. Je me dis que c'est une attente du rôle de superviseure de maintenir une certaine distance et d'éviter d'aller « trop loin » dans des sujets plus personnels. Je reconnais qu'en partie, je ressens aussi un besoin de régler le problème et ce n'est pas toujours le mien à régler. J'offre de l'appui et du soutien selon le besoin. Le paradoxe est que je veux créer une culture qui invite ce partage et je suis prête à écouter et offrir cet appui, tout en respectant les limites du rôle. Je dois aussi mettre cette discussion en contexte des autres demandes et attentes envers la supervision du programme venant de l'agence, de l'ordre professionnel règlementaire et des ressources humaines.*

Travailleuse sociale *: Par moments, la peine et le découragement sont plus faciles à entendre que la frustration et la colère. Même avec l'ambiguïté qui se présente, je tente de faire confiance aux informations partagées. Je veux être consciente de mon intuition et des questions qui émergent. Je n'ose pas trop creuser dans le moment, la personne a pris le risque d'être vulnérable et je ne veux pas interrompre ce qu'elle a besoin de dire. Est-ce les silences entre nos rencontres qui m'agacent ? Est-ce que ces discussions sont seulement périodiques et que les discussions sont centrées sur les demandes ? La relation est-elle simplement transactionnelle et je me sens comme si je n'ai pas un échange équitable. Est-ce que la travailleuse sociale s'attend à que je sois simplement là pour répondre à ses besoins ? Suis-je mal à l'aise avec le pouvoir et le sentiment du déséquilibre hiérarchique qui semble émerger dans cette discussion ? Je veux collaborer et trouver une solution, mais je ne suis pas certaine de ses intentions, mon intuition me signale quelque chose.*

Stagiaire : Les écrits nous parlent de l'importance de reconnaître les émotions chez autrui, et de créer un espace afin de reconnaître les nôtres. D'où vient l'importance de prendre le temps de développer sa réflexivité? Je questionne les attentes normatives qui dictent de supprimer les émotions et d'être « neutre » et « professionnelle » dans nos rôles. Qu'est-ce que c'est une « professionnelle » en travail social ? Nous accompagnons des personnes dans des moments difficiles. Selon O'Connor (2020), nous ne pouvons pas séparer nos identités professionnelles et personnelles. J'encourage les émotions et leur expression avec les TS, la discussion et l'analyse de celles-ci. J'ai reconnu pendant le premier mois de mon stage que je mettais mes émotions de côté. Maintenant, je comprends mieux l'importance d'apprécier les émotions au plan personnel ou professionnel et l'intersectionnalité entre le vécu et la pratique. Nos identités ont une influence, par exemple, un rôle maternel peut nous inciter à vouloir « prendre soin » d'une supervisée. Je me demande si certaines émotions sont plus « acceptables » que d'autres pour une superviseure ?

Lors de mon stage, j'ai pris conscience que j'ai tendance à me sentir confortable d'exprimer ma tristesse pour autrui lors d'une perte ou du décès d'un être cher. Suite à cette constatation, je me questionne si je les identifie comme étant plus acceptables. Je veux m'assurer que la supervisée se sente appuyée, et je tente de m'assurer que je n'ajoute pas à son fardeau. En plus, j'ai remarqué que je tente de réprimer ma colère dans le moment afin de ne pas la laisser prendre le dessus quand je ressens la frustration monter. À travers des exercices réflexifs, j'ai noté que j'ai tendance à donner une plus grande valeur à la colère qui est causée par une injustice faite à quelqu'un dans une situation vulnérable. Je suis donc plus apte à verbaliser cette colère que lorsque j'y attribue une moindre valeur pour une variété de raisons. Il semble que la colère est une émotion complexe pour moi et j'ai besoin de revisiter mes stratégies pour la gérer.

L'article d'O'Connor confirme qu'il y a des notions de professionnalisme qui croisent les attentes de nos identités, de notre passé et des enjeux du pouvoir. Ces croisements ajoutent une complexité au plan émotionnel au centre de notre pratique (O'Connor, 2020). Selon cet auteur, le paradoxe de l'ambivalence quant à l'habileté d'articuler la colère, la culpabilité ou la honte est lié au besoin de préserver un certain statut avec son employeur. L'auteur poursuit avec le fait de masquer, ou cacher la peur, la colère, ou d'autres expériences tel que l'abus genré était tissé dans le sens de soi au plan personnel et professionnel. Ainsi, le sens donné aux émotions est aussi imbriqué dans les préconstruits sociaux du genre et les habiletés de gérer ses émotions, faisant en sorte que l'on évite les émotions réelles (O'Connor, 2020).

En supervision en distanciel, est-ce que les outils numériques nous permettent de « lire » les émotions d'autrui, ou contribuent-ils à produire des interactions qui permettent la neutralisation des pratiques en travail social, évacuant l'interaction proprement humaine et affective ?

Malgré qu'elles soient subjectives, les émotions et leur expression peuvent en fait être professionnelles. Les études d'O'Connor ont montré le paradoxe quant aux croyances et aux opinions à ce sujet, soit que les travailleuses sociales tentent de neutraliser les émotions afin de garder leur travail plus objectif (O'Connor, 2020, p. 656).

Selon l'article de Myers, les êtres humains pensent qu'ils se servent du rationnel pour formuler une opinion, ou prendre une décision. Cependant, c'est notre intuition qui initie le processus (Myers, 2010). L'intuition nous permet donc de reconnaître le non-dit, les signaux de l'inconscient. Dans une situation donnée, je peux choisir de poser plus de questions, ou de laisser le sujet de côté pour le moment, afin d'y revenir plus tard. En prenant le pouls de mon intuition, je peux mieux répondre à mes besoins émotionnels et chez autrui, dans le but de continuer à construire notre relation en distanciel. Cette relation humaine dépend des outils technologiques. Cette prochaine vignette aborde la question de créer un espace pour l'expression des émotions, qui permet de joindre la personne sur le plan psychologique malgré la distance géographique.

8.3.2 Vignette 5 : Espace d'ouverture aux émotions

Pendant notre rencontre *Teams*, je vois que la travailleuse sociale devient émotive si elle parle de sa réalité quotidienne à la maison. Elle me confie que son rôle de proche aidante devient lourd et qu'elle aura peut-être besoin de prendre de temps pour s'en remettre. Je dois avouer que cette discussion me touche particulièrement sur le plan personnel, puisque j'ai récemment été proche aidante pour un parent en phase terminale du cancer. Je comprends les pressions et les demandes d'énergie que ça exige. Je lui demande si je peux alléger les pressions et les tâches de travail.

Vignette 5 : Espace d'ouverture aux émotions

Superviseure *: Je l'encourage à prendre le temps qui lui faut. Je l'encourage aussi à identifier les éléments avec lesquels je pourrais l'appuyer. Elle me dit qu'elle y pense et me reviendra bientôt. Elle s'excuse de ses larmes, et je lui dis que je suis contente qu'elle m'en parle et que je suis là pour l'écouter. Elle me remercie et me dit qu'elle me donnera des nouvelles si les choses changent. Je veux m'assurer qu'elle dispose des outils nécessaires pour accomplir ses tâches dans son rôle de travailleuse sociale avec la SHC.*

Travailleuse sociale *: Je veux qu'elle se sente à l'aise de m'en parler et qu'elle sache qu'elle a mon soutien. J'ai fait le travail qu'elle exécute dans son monde professionnel et j'ai vécu ce qu'elle vit au niveau personnel. J'ai une bonne idée des demandes de temps et d'énergie qui sont exigées d'elle en ce moment. Si je peux simplement l'appuyer dans son travail et lui enlever un peu de ce stress, au moins je n'ajoute pas à son fardeau.*

Stagiaire *: Ces discussions sont importantes pour la relation, elles renforcent que je veux être un appui pour la travailleuse, et que son bien-être est important. Je garde en tête que je ne suis pas sa thérapeute, mais je peux lui montrer de la compassion. Je peux lui créer un espace où elle peut se sentir à l'aise pour discuter de ses émotions et de laisser les larmes couler. Je réalise que j'invite les travailleuses sociales à le faire, mais de mon côté je garde mes émotions privées et j'en parle rarement avec mes collègues ou la directrice générale. Je ne veux pas m'imposer sur les autres. J'ai aussi peur que mes décisions et mes directives soient questionnées si on perçoit qu'elles sont influencées par mes émotions. De cette façon, en gardant mes émotions privées, les gens ne peuvent pas dire que je « dump » mes émotions sur l'équipe ou que mes émotions influencent mon travail. Je veux être « forte » pour l'équipe… j'ai peut-être peur qu'elle perde confiance en moi comme leader si mes émotions prennent le dessus.*

Dans cette vignette, la superviseure semble pouvoir diriger la discussion afin d'assurer que la travailleuse sociale se sente écoutée et vue. Dans la voix de la stagiaire, je réalise que je choisis de ne pas toujours partager mes émotions. Je crains parfois de pleurer pendant une réunion, surtout si le sujet est similaire à une expérience personnelle. Dans les réflexions notées dans mon journal, je me suis questionnée (à plusieurs reprises) si j'étais en mesure d'être présente pendant l'heure entière d'une réunion ou rencontre de supervision. En me relisant, je voyais une actrice qui performe afin d'être bien perçue. Je veux aussi mettre l'emphase sur les besoins des travailleuses sociales, leurs identités, valeurs et postures. Je ne fais que commencer à pouvoir verbaliser ma propre posture, mes propres besoins, explorer mes biais et ce qui appartient aux normes sociétales et aux discours dominants.

Simultanément aux lectures faites pour cet essai, j'ai aussi entrepris des lectures pour explorer ces domaines dans ma vie personnelle. Puisque je vise à développer mon authenticité, je reconnais que je dois aussi pouvoir partager les moments où je me sens moins sûre de moi et mes limites. Je dois aussi être en mesure d'apprécier et partager mes forces et mes talents. Ce dernier aspect est difficile pour moi car j'ai peur de me vanter ou de paraître orgueilleuse. À travers la réflexivité, je reconnais que je dois développer les deux côtés de l'humilité. Je veux cultiver une appréciation équitable de mes lacunes et limites ainsi que de mes qualités et forces.

Le virtuel permet une certaine flexibilité sur les détails qu'on se permet de partager avec la personne de l'autre côté de l'écran. On peut imposer une limite plus facilement, sur le temps accordé à la rencontre, ce qu'on laisse les gens voir à l'écran

et ce qu'on choisit de dire. Nous pouvons ainsi plus gérer les limites de partage d'émotions, selon notre discrétion. J'ai appris à me servir du silence afin de laisser la place aux paroles d'autrui. En prenant une pause avant de parler et en étant confortable avec le silence, je peux laisser la place dans les discussions. J'évite aussi de parler par-dessus l'autre personne. Dans un monde virtuel, c'est une réalité que plusieurs ont vécu en servant des plateformes en ligne pour les rencontres. Si j'ai besoin d'interrompre, je fais signe de la main – parfois je lève ma main physique ou parfois la main virtuelle. La personne peut donc choisir quand me céder la parole. Il semble que ce respect de l'espace pour le tour de parole encourage l'écoute des deux côtés. Avec cette écoute, les émotions peuvent être explorées. Une personne qui se sent écoutée aura l'espace nécessaire afin de trouver un sens à son vécu. Comme superviseure, je peux faciliter ce processus pour la travailleuse sociale même dans le contexte en distanciel. La relation peut s'épanouir dans un tel environnement.

En résumé, l'espace laissée aux émotions est indispensable pour la supervisée et pour la superviseure. En développant ma réflexivité, je reconnais les répercussions potentielles de mes émotions, sur mes identités variées ainsi que sur la relation dans ce contexte. Dans la prochaine section, les impacts des relations en supervision dans divers contextes, seront examinés de plus près.

8.4 Sensibilité aux traumatismes

Cette section abordera les résonances spontanées des relations avec les superviseures du passé et les émotions qui peuvent en être suscitées. Pendant le stage, j'ai exploré comment je tente de créer une culture de confiance dans la relation en supervision, et

comment cette confiance est perçue par la travailleuse sociale. Une des pistes empruntées pour cette exploration fut ma participation à une formation par webinaire sur la pratique de la supervision dans un contexte sensible aux traumatismes (Metter, 2022).

Les traumatismes peuvent être vécus au plan personnel et professionnel. Dans cette section, je vais me concentrer sur les traumatismes vécus dans l'exécution de la pratique du travail social. Ces traumatismes vécus lors de la pratique du passé teintent la façon dont la travailleuse sociale interprète les efforts faits pour établir cette confiance au sein de la relation de supervision au présent. Il devient donc nécessaire pour la superviseure de développer sa sensibilité aux traumatismes et de prendre le temps d'établir la confiance au sein de la relation avec la nouvelle travailleuse sociale.

Pour commencer, je veux faire la distinction entre une pratique sensible aux traumatismes et la thérapie pour les traumatismes. Les principes de la pratique sensible aux traumatismes sont la prise de conscience, la sécurité, l'honnêteté, les choix, le contrôle et la collaboration ainsi que l'accent mis sur les forces et l'*empowerment* (Mettler, 2022). C'est une pratique qui inclut ces éléments dans toutes les interactions et ne demande pas le partage de toutes les expériences traumatiques. La superviseure cherche simplement à créer une culture et une atmosphère propice à l'établissement d'un environnement sécurisant pour tous - pour les intervenantes ainsi que pour les clients (Mettler, 2022).

Un environnement sensible aux traumatismes est un des éléments qui contribue à développer la confiance. Certains des comportements propices à cette approche que

j'ai observés dans ma pratique inclut : les réponses en temps opportun aux questions via courriels, la rétroaction honnête et constructive, la reconnaissance des succès et des défis, ainsi que l'offre d'aide en temps et lieu. Ces comportements peuvent aussi contribuer à la construction de la relation en supervision en contexte du distanciel. Je crois aussi que le respect démontré à mes collègues et aux autres membres des autres équipes à l'agence peut aussi démontrer l'intégrité apporté au rôle du superviseur et aux relations sur l'équipe. Si dans la relation, nous pouvons nous sentir en sécurité, nous pouvons explorer les pensées et les sentiments qui affectent négativement nos interactions (Trevithick, 2014).

L'outil de connexion pour explorer ces éléments lors de la supervision en distanciel passe par l'écran du portable ou du moniteur externe. Il permet d'observer les communications non-verbales de la posture, du visage, du ton et du débit des paroles. À cause des problèmes avec Internet ou la technologie à différents moments, je me dois d'être intentionnelle et directe dans mes questions et mes commentaires. S'il y a une question au sujet d'une communication verbale et un problème avec le son, je peux demander une clarification ou une confirmation. Cette présence dans la communication et l'échange, permet que, petit à petit, la confiance dans la relation puisse s'épanouir.

La prochaine vignette aborde les résonances du traumatisme d'une ancienne relation en supervision qui sont ressenties dans la nouvelle relation. Malgré les divers styles d'intervention dans les relations en supervision, les bonnes intentions et les stratégies

que j'entreprends pour initier la relation, je n'avais pas anticipé ces retombées dans cette situation.

8.4.1 Vignette 6 : Bonnes intentions et retombées inattendues

Une travailleuse sociale me partage les expériences vécues dans ses emplois antérieurs. Elle m'avoue trouver difficile de me faire confiance malgré mon style de leadership et mes paroles. Dans ce moment de franchise, au cours d'une rencontre individuelle, elle me partage qu'elle attendait que mes « vrais couleurs » paraissent.

Vignette 6 : Bonnes intentions et retombées inattendues

Superviseure *: Je vois qu'elle se rend vulnérable dans cette discussion. Elle me partage des expériences passées avec ses autres superviseurs dans différents rôles. Mais je me sens frustrée d'entendre la façon dont ces superviseures se servent de leur rôle et de leur pouvoir pour tendre une embuscade. Je comprends pourquoi l'établissement de la confiance peut être déjà difficile dans un contexte en distanciel, avec l'absence de présence physique, mais quand il y a en plus de la peur, les défis prennent de l'ampleur. Je ressens une pression de plus à m'assurer de ne pas faire de faute et d'être claire dans mes communications. Il me semble qu'il y a des obstacles que je n'avais pas anticipés dans la construction de cette relation. Lorsque nous nous sommes rencontrées, elle m'a avoué qu'elle pensait que je l'allais la congédier lors de cette rencontre en présentiel. Elle m'a confié que dans son rôle antérieur, ces pièges étaient communs et qu'elle devait toujours être sur ses gardes lorsqu'elle avait des interactions avec sa superviseure. Elle me dit aussi qu'elle s'attend à ce que ça lui prenne du temps pour s'adapter et que ce fut un comportement appris qui lui permettait de survivre dans son ancien environnement. Je lui ai demandé si je pouvais faire quelque chose de différent pour l'appuyer dans son processus. Elle me dit que je n'avais rien à changer, qu'à ce moment elle n'avait même pas des critiques constructives. Elle m'a aussi dit qu'elle en avait parlé avec ses collègues qui avaient quitté le domaine avant elle et qu'elles lui avaient partagé que ça leur a pris plus de deux années à s'ajuster à un nouvel environnement. Elle me dit qu'elle se donne donc deux ans pour s'ajuster.*

Vignette 6 (suite)

Travailleuse sociale : *Je commence à comprendre à quel point elle a vécu des traumatismes dans ses relations avec ses superviseures du passé. Malgré mes bonnes intentions, celles-ci ont été interprétées selon les lentilles de ses anciennes relations. Même si je me considère accueillante et honnête, les intervenantes ne possèdent peut-être pas toutes l'habileté de démontrer la confiance généralisée à cause d'expériences marquantes du passé. De plus, je ne peux pas prendre sur moi les actions des superviseurs du passé, mais je peux au moins les prendre en considération dans mon approche.*

Stagiaire *: Dans le développement de la réflexivité, je dois être sensible aux traumatismes du passé lorsque j'initie et je construis une nouvelle relation de supervision en distanciel. J'ai lancé l'invitation par message chat directement avec l'intervenante. Afin d'éviter ces sentiments chez la travailleuse sociale, une autre façon de faire aurait été de faire une rencontre Teams pour qu'elle puisse voir mon visage et mon non-verbal lorsque je l'invitais. Donc, malgré l'aspect du présentiel promis dans la rencontre proposée, l'invitation peut avoir un impact sur le ton avant même que l'on se voit en présentiel. J'avais un sens que les interactions du passé pouvaient influencer les interactions du présent, mais sans la formation, je n'aurais peut-être pas pris conscience des avantages d'une supervision sensibilisée aux traumatismes du passé. En plus, même si je le lui demande, je ne peux pas m'attendre à ce que cette intervenante ait des critiques constructives si elle n'a pas confiance dans la relation à cause de sa peur d'être congédiée. La hiérarchie, le jeu de pouvoir et sa vulnérabilité sont trop intenses selon son expérience et sa perspective. Ces expériences antérieures ont des résonances que je n'avais pas anticipées. Dans mon approche je tente de considérer les conséquences de mes actions et de mes choix dans les interactions au présent et dans le futur. Je ressens de la frustration à cause des choix des superviseures du passé.*

Cette discussion référait à l'invitation envoyée pour une réunion en présentiel pendant que je serais dans la région. Je voulais permettre aux nouvelles intervenantes de faire leur connaissance comme collègues. Afin d'éviter que les intervenantes se sentent obligées d'accepter l'invitation devant leurs collègues, j'ai envoyé l'invitation à chaque personne individuellement au lieu d'envoyer un message de groupe.

On peut tenter son mieux pour communiquer son identité, qui nous sommes, mais on n'a pas le contrôle sur la perception d'autrui qui fut développée et filtrée selon leurs

expériences antérieures (Lowenthal et Dennen, 2017). Le message peut être envoyé avec un ton et contenu respectueux et diplomate, mais les filtres par lesquels il doit passer chez le destinataire déterminent son interprétation. Les messages électroniques (*chat* et courriel) sont rédigés noir sur blanc, et ne sont des messages qu'à deux dimensions. Même si le message est rédigé avec une bonne intention, un langage clair et précis, la personne qui le lit en fera une interprétation selon sa lentille, son expérience et sa vision du monde.

À travers cette situation, j'ai mieux saisi comment les expériences traumatiques du passé peuvent avoir un effet sur l'habileté de la personne à faire confiance à la relation et à l'approche de la superviseure présente. Même la confiance généralisée est difficile dans ces situations (Freitag et Traunmüller, 2009), je dois aussi reconnaître qu'il y a tout un chemin à faire avant que la confiance particularisée puisse être considérée et développée.

En adoptant une approche sensible aux traumatismes, une culture organisationnelle qui promeut l'apprentissage peut prendre forme. Cette culture organisationnelle permet aussi le développement d'une confiance et de remplacer la peur de se faire punir ; c'est apprendre et croître. Lorsqu'une telle culture prône et favorise l'apprentissage, chaque expérience devient un enseignement potentiel. Cet apprentissage n'est pas possible dans une culture organisationnelle qui se vit dans la crainte et la défensive puisque les gens dans une telle culture ne font que survivre et ne peuvent s'actualiser (Trevithick, 2011 dans Trevithick, 2014). La personne dans un tel contexte est toujours en attente d'une attaque quelconque et doit se préparer en

conséquence. Elle ne peut ainsi diriger ses énergies à apprendre de nouvelles choses (Trevithick, 2014). C'est un mode de protection et de survie qui ne peut promouvoir le développement de la personne ou de l'équipe, et où la confiance ne peut non plus s'épanouir. Dans cette vignette, la nouvelle travailleuse sociale se retrouvait dans un état défensif à cause des expériences antérieures et n'avait que les ressources pour m'observer et tenter d'apprendre à me connaître, et appréhender nos routines, mon style et la culture de l'agence. En plus, l'approche systémique soutient une approche sensible aux traumatismes, en privilégiant un mode interactionnel qui passe « d'un modèle moralisant-réparateur à un modèle explicatif-relieur » (Amiguet et Julier, 2014, p. 11). Il me permet donc de mieux comprendre la réalité de l'intervenante et d'avancer vers la création de liens entre ses vécus antérieurs et le présent.

Comme pratique organisationnelle à la SHC, toutes les travailleuses sociales peuvent communiquer avec moi par la fonction *chat* dans *Teams* ou par courriel. Les appels téléphoniques sont également une option. Au fil du temps, les réunions de supervision sont prévues aux deux semaines, ou plus. Je suis disponible au besoin et je réponds aux demandes dans un délai rapide et relatif à la demande présentée. Cette sensibilité aux besoins aide à compenser la distance géographique qui sépare les membres de l'équipe et favorise le lien et la présence. Je vise à combler le vide laissé par l'impossibilité de cogner à la porte de mon bureau pour une visite de cinq minutes. Le fait de répondre rapidement à ces demandes favorise également le renforcement des liens et de la confiance en soi, dans l'équipe et dans l'agence. Cette confiance est primordiale lors des situations cliniques difficiles et complexes des clients. La

présence, le soutien et l'appui aident à construire la relation. En adoptant cette approche centrée sur la relation, le rôle de la superviseure en distanciel peut tout de même être humain même si elle passe par la connexion numérique.

De ces expériences et de mes analyses de cette vignette, je retiens à priori, que mon approche, malgré le respect et l'inclusivité que je pensais modeler, peut être teintée par les expériences et des traumatismes des relations de supervision du passé pour la personne supervisée. En tant que superviseure, en prenant une approche sensible aux traumatismes, je peux créer l'espace nécessaire invitant des discussions et les laisser évoluer. Cet espace physique et dans le temps aide à établir les liens entre les émotions qui peuvent confronter la travailleuse sociale et les réalités du système dans lequel nous travaillons.

8.5 Espaces physiques et temps

Les espaces physiques et le temps ont émergé dans l'analyse à plusieurs reprises. Il importe d'abord de distinguer entre ces deux concepts. L'espace physique possède un impact dans « la façon dont [on] règle la proximité et la distance, les liens et les limites, l'être avec les autres et l'être soi, la socialisation et l'individuation » (Amiguet et Julier, 2014, p. 283). L'espace devient donc un concept important dans la supervision en contexte distanciel. Pour sa part, le temps se distingue de par « la manière dont [on] gère le maintien et le changement, la continuité et l'adaptation, la stabilité et la flexibilité » de quelque chose en évolution (Amiguet et Julier, 2014, p. 283). Le temps exerce donc lui aussi une influence sur la relation en supervision dans ce contexte.

8.5.1 Espaces physiques

Un sens de la présence sociale ou « *social presence* » est nécessaire afin de créer un esprit d'équipe et de proximité pour les membres d'une équipe séparée par de vastes distances géographiques. Les auteurs, Oztok et Kihrwald ont tenté de définir la présence sociale dans un monde numérique :

> [w]e define social presence as the subjective feeling of being with other salient social actors in a technologically mediated space. It is the sense of 'being there, together' when 'being there' does not involve a physical presence. This definition is predicated on the sense that there is another (or others) in the technology-mediated space and that the others are potentially viable partners for social interaction. (2017, p. 263)

Dans le contexte du distanciel en travail social, la présence sociale est primordiale afin de réduire le sens d'isolement. Pendant le stage, j'ai observé que ce concept de présence dans un monde numérique nécessite son propre temps à construire, même si c'est tout à fait possible. Cette démarche exige différentes stratégies afin d'assurer que les contacts, les ressources et les nombreux outils soient accessibles. Les membres de l'équipe savent qu'elles peuvent me signaler une demande, ou même à leurs collègues et cette présence devient un élément sécurisant qui aide à bâtir la confiance dans la relation. Si je ne suis pas disponible, les intervenantes peuvent joindre une mentore ou une collègue disponible pour répondre à la question ou pour faire un *debriefing*. De plus, régulièrement, les ressources qui appuient les démarches des pratiques, de documentation et tenue de dossiers, de ressources sur la maladie de Huntington ou pour les groupes d'appui sont mises à jour et disponibles dans *Teams*. Il devient très important d'assurer que le matériel écrit est à jour et facile d'accès, ou encore d'assurer

une disponibilité pour discuter des questions urgentes. Même dans un contexte de présentiel, il y a des moments où on ne peut pas être disponibles à cause de conflits d'horaire, de maladie ou d'autres demandes qui priorité. Ce qui prime dans les deux contextes (présentiel et distanciel) est la relation et la confiance dans la présence de la superviseure, de la personne supervisée et entre collègues.

Un autre aspect important à considérer est comment le monde numérique affecte notre rapport à autrui, selon les comportements appris ; dans un type d'interaction un-à-un ou en groupe ; et ce que le cadre de notre écran permet (ou ne permet pas!). Les biais peuvent apparaître malgré que nos intentions aient comme but de construire la relation. Ce qui est disponible visuellement dans ce cadre, sous les meilleures conditions, affiche une tête et le haut d'un torse, bref, seulement certaines parties du corps. Finalement, ce n'est seulement que ce que l'on choisit d'afficher et présenter de soi et de son environnement qui est rendu disponible. Cette perspective est affectée par la proportion de l'écran et l'image projetée. Ici, je pense particulièrement aux rencontres *Zoom* et *Teams* et aux arrière-plans virtuels que certaines personnes utilisent.

À un moment donné, j'ai commencé à me servir d'un arrière-plan virtuel. Pour moi ce fut une opportunité de changer d'espace dans ma maison et de rester consciente de l'image projetée. Je pouvais camoufler mon arrière-plan et préserver mon espace privé que je sois dans ma cuisine, mon salon, mon bureau ou ma chambre. Personnellement, j'avais besoin de changer de pièce dans la maison mais je voulais que les gens me voient dans le même environnement sur leur écran. En plus, il m'est

important de projeter une image calme et sereine. Pour cette raison je me sers de photos prises dans la nature lors de mes voyages en *camping.* Ces photos peuvent aussi servir de catalyseur de la conversation. Ces discussions permettent de garder un aspect humain malgré les outils numériques dont on se sert pour la rencontre. En me voyant dans ces environnements familiers, ça me permet aussi de m'ancrer dans ces moments paisibles et joyeux. Je peux traduire ces émotions aux moments de rencontres qui peuvent parfois être moins aisées ou plaisantes.

Un autre aspect important dans l'utilisation de cette technologie, est que, malgré mes efforts pour donner l'illusion que je regarde quelqu'un dans les yeux, je risque de manquer le non-verbal de l'individu puisque je me concentre sur le petit cercle de la caméra qui se retrouve en haut de mon écran. En me fixant sur la caméra, je ne peux pas toujours voir les yeux de la personne ou le reste de son non-verbal. Murphy (2020), dans son article des New York Times, propose que les rencontres vidéo peuvent diminuer la confiance envers autrui puisque on ne peut pas toujours se regarder dans les yeux.

D'autre part, si je veux partager un document à l'écran, l'image des participants à la rencontre est minimisée et je ne les vois qu'en toute petite proportion au document partagé. Ceci requiert un ajustement continuel pour s'adapter à un changement de taille et de proportion sur l'écran, particulièrement en passant d'un grand moniteur à la taille de l'écran d'un téléphone portatif, par exemple, où l'image de la personne devient si petite que ses expressions faciales ne sont plus distinguables.

L’angle de la caméra semble aussi avoir un effet sur la discussion. J’ai observé lors des rencontres, que si la travailleuse sociale positionne sa caméra à côté d’elle sur son portable pour me regarder à son moniteur, je me sens distraite. Dans ces moments, autant qu’elle croit me regarder, j’ai tout un ajustement à faire de mon côté, j’ai l’impression de parler à son profil, le côté de son visage. À d'autres moments, la caméra était trop basse, donc je ne voyais que le nez, les yeux et le front. Sans la bouche et le reste du visage, il me manquait une grande partie du portrait. Lors de mes rencontres en stage, j’ai pris conscience de ma frustration dans ces situations et j'ai dû le mentionner afin de régler cette distraction. J’ai tenté de le présenter en faisant une blague au sujet d’un personnage d’une ancienne émission à la télévision qui était reconnu pour toujours se cacher la partie inférieure de son visage. Cette stratégie fonctionnait parfois et on riait ensemble de la blague et l’intervenante ajustait l’angle de sa caméra. Par contre, lorsque cette blague ne fonctionnait pas, je devais être plus directe et nommer l’importance de capter l’ensemble du visage de la personne.

Une présence simple, directe et claire est importante, et le but étant de créer d’une interaction similaire à celle en personne. Je veux ressentir que la personne est présente. Lorsqu’un visage est tourné ou camouflé, j’ai l’impression de ne pas avoir toute l’attention de la personne ou encore que je parle à une personne distraite et je deviens alors moi aussi distraite. Tout comme lorsqu’il y a des problèmes de connexion internet et que l’écran fige, que son image ou le son ne sont pas clairs, la communication devient alors difficile pour plusieurs autres raisons. Non seulement la

transmission du message est-elle affectée, mais aussi parce que notre cerveau réagit à l'image figée. Niedenthal, dans un article du New York Times explique que :

> c'est une expérience commune puisque nos cerveaux aiment prédire et lorsqu'il y a un délai à cause d'une expression figée ou un problème avec la connexion, notre cerveau le perçoit donc comme une erreur dans la situation. Le cerveau et sa capacité de prédiction veulent nous signaler le besoin de régler l'erreur de façon consciente ou subconsciente. Notre cerveau a besoin de faire plus de travail et c'est très fatigant. (Murphy, 2020, traduction libre)

Ces délais peuvent donc affecter la perception de l'image de la personne de l'autre côté de l'écran. Un autre facteur qui peut affecter la perception de l'image est l'anticipation de la taille physique de l'autre individu. Ce que l'on perçoit, selon nos lentilles d'expériences antérieures, est un autre exemple de la distorsion de l'espace ; elle peut avoir des répercussions sur la relation. La prochaine vignette adresse les préconstruits qui peuvent entrer en jeu quant à la perception de la taille d'une personne.

8.5.2 Vignette 7 : La salutation lors de la transition du virtuel au présentiel

Les commentaires de plusieurs membres de l'équipe lors d'une première rencontre en présentiel m'ont surpris. La majorité des gens qui m'ont rencontré m'ont tous dit les mêmes paroles « tu es plus grande que je le pensais ».

La notion que nous pouvons attribuer une mesure imaginaire à la taille d'une personne lorsque nous ne voyons que ses épaules et sa tête est fort intéressante. Ce biais nous provient-il de nos expériences et nos relations antérieures ? Selon Nadan et Stark (2017), la notion d'identité et des stéréotypes dépendent surtout des préconstruits et du discours dominant. Le biais quant à la taille d'une personne après l'avoir vu via un écran d'ordinateur est nouveau depuis qu'on se sert de l'internet pour développer les

relations, et j’oserais dire encore plus depuis la pandémie. Par contre, le biais des images à l’écran n’est pas nécessairement nouveau comme phénomène puisque nous n’avions pas toujours des points de repères quant aux proportions des images diffusées à la télévision.

Vignette 7 : La salutation lors de la transition du virtuel au présentiel

Superviseure *: Je voulais accueillir les travailleuses sociales au siège social afin de s'introduire (enfin) en présentiel. Je suis arrivée dans la salle et les travailleuses sociales qui y étaient présentes m'ont toutes dit la même chose. Je ne me rappelle pas d'avoir entendu ces commentaires si fréquemment avant la pandémie. Je me demande si l'environnement actuel a influencé ces préconstruits. Je ne peux m'empêcher de me demander à quoi on me comparait pour en arriver à cette perception sur ma taille.*

Travailleuse sociale *: Je choisis un vêtement selon l'activité que j'entreprends et selon le groupe avec lequel je travaille. Lorsque je me rends au siège social, je choisis de porter un style « business casual » à cause des rencontres en présentiel. Cette identité de « professionnelle » m'influence, mais je me demande si l'énergie que je projette est très différente de ma présence en distanciel. Est-ce que j'assume ou je projette une posture plus imposante en présentiel et plus ou moins égalitaire en distanciel ? Est-ce pour cette raison que j'ai l'impression d'être moins grande à l'écran ? Est-ce que le fait que je travaille de la maison, dans mon environnement personnel, me donne un air plus relaxe ? Ou est-ce la façon dont je me porte dans le bureau au siège social ?*

Stagiaire *: C'est intéressant de voir comment la perception de sa posture et de sa taille peuvent varier d'un contexte à un autre. Je suis souvent d'une des personnes les plus grandes dans la salle. Mais dans le monde virtuel, on ne voit que le haut du torse, les épaules et la tête. Les proportions peuvent influencer les perceptions des gens qui sont de l'autre côté de l'écran. Quand je réfléchis sur les images dont je me sers, comme mes arrière-plans virtuels, ce sont souvent des scènes de nature avec des champs, des rivières ou des arbres. En y réfléchissant maintenant, je prends conscience que ces photos peuvent influencer la perception des proportions. Ce que je n'avais pas considéré fut l'impact possible sur comment les gens me perçoivent. Je m'assurais que les arrière-plans étaient professionnels. J'ignorais que les proportions des images sur l'arrière-plan pouvaient avoir une telle influence. Ce qui m'a aussi surpris fut le confort des gens à verbaliser leur biais sur ma taille. Je me demande si les gens auraient fait un tel commentaire si j'étais dans un fauteuil roulant. Je me demande aussi si le rôle qu'occupe la personne possède une certaine autorité ou un certain pouvoir et est, de ce fait, associé à un biais quant à la taille de la personne ? Est-ce que le virtuel permettrait alors une opportunité de réduire ou suspendre cette hiérarchisation et « d'égaliser le terrain »?*

Après une réflexion sur ces commentaires, ainsi que les biais et les préconstruits qui nous accompagnent dans nos interactions, je me questionne sur ces jugements inconscients que l'on porte sur les gens et les situations autour de nous. Dans le monde virtuel, il peut être difficile de déterminer si quelqu'un est de grande taille ou non dépendant des éléments inclus dans l'écran qui peuvent nous donner une certaine perspective. En plus, la taille d'autrui ne serait-elle pas proportionnelle et relative à notre propre taille ? Ce phénomène a été nommé le *disembodiment*, et il est de plus en plus commun. J'ai pu répertorier que ce phénomène a été étudié dans le contexte du développement de l'identité des adolescents dans le monde virtuel (Wiigquist et Frisen, 2016). Mais suite à la pandémie et l'usage plus fréquent des rencontres sur des plateformes virtuelles, il sera probablement plus fréquemment étudié.

8.5.3 Temps

Un autre concept à considérer dans la relation en supervision en distanciel et dans le monde numérique est le temps. « Le temps n'existe pas, ou plutôt il n'existe qu'au présent. Ce n'est que sur lui que nous pouvons avoir prise » (Amiguet et Julier, 2014, p. 279) Par contre, les exercices quotidiens, tels les demandes de rencontres futures et les plages horaires réservées, peuvent mettre en considération le futur. « La gestion du temps reste toujours centrale » (Amiguet et Julier, 2014, p. 280). De son côté, la documentation permet un point de référence au passé. Le stockage de décisions et d'informations soutient la coordination et la direction des activités et des approches (Amiguet et Julier, 2014).

Je veux aussi souligner que le temps est une notion qui est définie selon l'individu, le groupe, l'agence et la société. Pour chacun des contextes, une valeur différente peut lui être attribuée ; ainsi on peut avoir un rapport différent. (Amiguet et Julier, 2014) Le temps peut donc être vécu différemment par les membres d'une même équipe, surtout par le fait que l'équipe de la SHC est répandue sur six fuseaux horaires.

Dans le monde du numérique, grâce aux enregistrements, les moments présents peuvent être captés et diffusés dans un temps futur. Les enregistrements permettent un voyage dans le temps ; les moments captés évoluent à partir du moment présent, lors de l'enregistrement, vers le futur en ayant comme but de s'en servir dans un temps ultérieur. On note donc la perspective d'un temps décalé. L'information donnée dans la présentation se trouve alors dans le passé lorsqu'on visionne l'enregistrement. Les informations qui y sont partagées sont stockées, elles deviennent statiques et malgré le fait que le contexte de l'équipe continue à évoluer, le contenu demeure le même. Il devient donc important de différencier entre la perspective du temps présent et celle d'un temps décalé lors du visionnement d'un enregistrement.

Dans la prochaine vignette, j'explore les enjeux du temps en visionnant l'enregistrement d'une rencontre d'équipe à laquelle j'étais absente. En général, j'assiste aux réunions, mais dans ce cas j'ai dû m'absenter. J'ai visionné l'enregistrement la semaine suivant la rencontre.

8.5.4 Vignette 8 : Le décalage dans le temps et dans la présence

La perspective du temps décalé est entrée en jeu lorsque j'ai visionné un enregistrement d'une rencontre d'équipe où les travailleuses sociales ont partagé leurs

questions, leurs frustrations et leurs succès avec l'incorporation de *Teams* comme outils de stockage de ressources et de communication. *Teams* offrait une nouvelle façon de procéder dans le partage des informations. Le but était de réduire les courriels et de réorganiser les dossiers partagés. Nous avions utilisé le nouveau format pendant quelques semaines et nous voulions discuter des avantages, désavantages et des défis de ce nouveau système. Étant donné les horaires variés des membres et la fréquence mensuelle des rencontres d'équipe, je ne voulais pas attendre un autre mois pour recueillir les commentaires de l'équipe. La travailleuse sociale responsable de l'organisation et l'application de *Teams* avait géré la rencontre en mon absence.

Vignette 8 : Décalage dans le temps et la présence

***Superviseure** : J'ai trouvé un temps dans mon horaire afin de visionner l'enregistrement de la rencontre une semaine après qu'elle a eu lieu. Je me sentais comme si je retournais dans le passé. J'ai été surprise des émotions que j'ai ressenties. J'entendais mon nom, et les travailleuses sociales identifiaient qu'il y avait certains éléments à considérer (demandes et suggestions) et à identifier (processus et attentes). Avant la rencontre et le visionnement de l'enregistrement, j'avais eu des conversations avec différents membres de l'équipe. J'avais donc un contexte plus large que celui de la discussion de groupe. J'ai apprécié qu'une des travailleuses sociales ait encouragé ses collègues à se concentrer sur les solutions possibles, en soulignant les efforts de la personne responsable de TEAMS. En plus, elle a demandé à ses collègues ayant de l'expertise avec TEAMS de l'appuyer. Elle a aussi souligné qu'elle sait que tout le monde fait son possible. (Je me suis fait une note de lui donner de la rétroaction sur ce commentaire afin de la remercier d'avoir partagé ce commentaire avec l'équipe - qu'elle ait pris le risque de verbaliser une opinion moins populaire lors de la rencontre). J'ai apprécié que les gens aient un certain respect et des attentes quant à mon rôle, et le fait que les travailleuses sociales visaient les solutions et pouvaient verbaliser les frustrations de façon constructive.*

***Travailleuse sociale** : C'était très simple de visionner la rencontre, mais je suis tellement habituée d'être la leader pendant la rencontre et d'avoir un input que j'avais beaucoup de difficulté avec cette participation passive. Je n'avais aucun pouvoir ou capacité de diriger la discussion, de répondre et interagir avec les membres du groupe. Je n'avais aucune influence sur le déroulement de la discussion. Je ne pouvais que faire le suivi. Je me sentais comme si on m'avait enlevé ma voix.*

***Stagiaire :** En écoutant l'enregistrement, j'ai ressenti monter en moi une frustration. En essayant d'analyser la source de la frustration, j'y ai attribué quelques facteurs. Je me suis sentie comme un témoin, exclue de la discussion, mais nommée dans les échanges. Je ne pouvais pas contribuer ou répondre aux questions qui étaient abordées. En entendant mon nom, je me sentais séparée de moi-même – cette Angèle dont parlait les membres de l'équipe je la connais, et je crois que c'était la première fois je voyais la « directrice » comme un rôle séparé de moi-même… être hors de la situation, il y avait réellement une distance entre moi et l'équipe, moi et la discussion ainsi que moi et les résultats de la rencontre. Je me suis sentie sans voix et sans pouvoir, et comme si j'étais un fantôme dans la réunion. J'ai réalisé l'impact qu'une absence peut faire, ce sens d'être exclu et le sentiment d'impuissance qui en est sorti. Ce que je réalise en plus est comment cette absence a des effets pour toute l'équipe et à des niveaux que je ne pouvais pas apprécier sans cette expérience.*

Autant que ce fut un exercice frustrant, il a été fort informatif pour moi dans mon rôle de superviseure. Je sais que les membres de l'équipe ont des capacités et familiarités différentes avec *Teams*. Certaines sont très confortables avec la plateforme virtuelle, d'autres ne le sont pas du tout. Ceci fut évident lors de la discussion sur le repérage des nouveaux commentaires sur les canaux de Teams. Certaines des travailleuses sociales ne savaient pas que les titres en caractères gras démontraient une section avec des nouveaux commentaires. Elles ne savaient donc pas trouver les mises à jour dans les discussions sur Teams. En ayant cette discussion en équipe, les écarts entre les différents niveaux de capacités des membres de l'équipe furent flagrants pour moi comme observatrice.

Ce que cet enregistrement m'a permis d'observer fut au niveau personnel et au niveau du groupe. Autant que ces enregistrements peuvent servir à communiquer les détails des discussions des réunions pour celles qui s'absentent, ils peuvent aussi créer une expérience de séparation du groupe. Les questions de celles qui sont présentes sont discutées, et la personne qui est absente ne peut interagir avec les autres participantes. J'ai ressenti cette distanciation entre moi et les membres de l'équipe.

J'ai aussi eu un aperçu d' « Angèle la superviseure », selon la perspective des intervenantes par leurs propos lors de la rencontre. Ce fut un exercice concret pour moi, de développer cette habileté à nommer ses identités. Pour la première fois, j'ai vu, Angèle, la superviseure qui devait avoir les réponses, et les lignes directives. Il y avait une attente qu'elle agisse pour faciliter le processus. En fait, comme leader de

l'équipe, je sais que c'est ma responsabilité, mais je ne l'avais pas observé de l'extérieur de cette façon.

Quant au groupe, ces enregistrements et le fait qu'elles soient disponibles à être visionnées selon le besoin, servent d'outil de communication et d'administration des approches et des ressources disponibles. Ils permettent une flexibilité dans le temps pour celles qui ne peuvent être présentes et rendent les discussions accessibles à tous les membres de l'équipe. Il serait intéressant d'explorer, avec les membres de l'équipe, comment elles vivent l'expérience de visionner les rencontres où elles étaient absentes. Je me vois porter attention aux sujets discutés et aux informations partagés en reconnaissance du contexte futur, du contexte du passé et différent de chaque membre de l'équipe.

Ce décalage dans le temps est une considération importante. Avec le nombre de fuseaux horaires impliqués, le choix du temps de la journée choisi pour les rencontres est central pour assurer l'accessibilité. En plus, puisqu'il y a des membres de l'équipe qui sont à temps partiel, le jour de la semaine doit aussi être pris en considération afin d'assurer que toutes sont au travail. En assurant ces aspects de la structure dans le temps, elle tisse un sens de présence et d'inclusion malgré les distances géographiques.

J'ai ressenti toute une tension entre l'écoute de l'enregistrement de la réunion et le besoin d'interagir et d'y participer. Il y avait donc, pour moi, un blocage dans le temps (Amiguet et Julier, 2014). Les membres de l'équipe ont vécu leur discussion au présent, et je cherchais à interagir avec elles et la discussion qui parvenait en fait, du

passé. Je vois l'importance d'inclure et de rendre les personnes confortables afin d'éviter cette expérience de distanciation entre elles et le groupe. La participation dans les discussions d'équipe, en temps réel (ou présent) est intégrale dans ce lien et dans la relation en distanciel. En promouvant des discussions en mode synchrone, les échanges se font en temps réel. Cependant, je crois qu'il y a un espace pour des séances d'information asynchrones, où en fait, les membres de l'équipe ont accès aux informations et aux documents comme points de références dans le futur.

Cette question de temps nous demande de développer la capacité « de vivre dans le présent en intégrant le passé et en s'orientant vers l'avenir » (Amiguet et Julier, 2014, p. 296). La relation au temps est différente pour chaque membre de l'équipe et sera influencée par son contexte. Le contexte peut être influencé par le fuseau horaire dans lequel elles se retrouvent, les heures de travail par semaine, les années d'expérience dans le domaine du travail social ainsi que les années d'expérience avec la SHC. En considérant le temps et les espaces créés pour la supervision en distanciel, je peux me servir de la réflexivité afin de distinguer les avantages, les désavantages, les forces et les défis afin de mieux comprendre leurs impacts sur l'habileté de développer la confiance dans ces relations.

En résumé, ce chapitre a exploré le thème principal de la confiance au centre de la relation en supervision en distanciel. Les nuances de la confiance ont été explorées et les types de confiance, le rôle de l'intuition, l'expression des émotions, les impacts des relations du passé et des traumatismes ainsi que l'espace physique et l'espace dans le

temps. Chacune des vignettes a illustré la réflexivité, en offrant les perspectives de la superviseure, de la travailleuse sociale et de la stagiaire. La littérature a poussé la réflexion et a aussi aidé à compléter les boucles d'analyse de ces sous-thèmes. Les considérations pour la pratique en supervision en distanciel sont nombreuses. Certains constats clés inclus : les différences entre la confiance généralisée et la confiance particularisée et leurs rôles dans l'embauche de nouveau personnel ; l'importance de l'intuition dans le jugement professionnel ; l'identification et l'expression des émotions avant, pendant ou après une rencontre en supervision ; l'importance de la sensibilisation aux traumatismes du passé dans la relation présente ; et finalement, les considérations du temps, des fuseaux horaires et de la disposition de son écran et sa caméra pendant les rencontres. Il est évident que cet essai n'est qu'un début et que ce domaine de pratique est innovateur.

L'exercice d'analyse des données recueillies pendant le stage fut fort intéressant et en même temps, difficile. Le choix des exemples à analyser pour les sous-thèmes était un travail laborieux et j'aurais aimé pouvoir développer plusieurs autres exemples selon la perspective de la superviseure, de la travailleuse sociale et de la stagiaire. Toutefois, le temps pris pour dresser les liens entre la pratique et les écrits fut riche en nouveaux apprentissages et réflexions. Ces apprentissages seront présentés dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 9 – BILAN DU STAGE ET DE L'ANALYSE

Du moment de la préparation du stage spécialisé à la rédaction de cet essai, les apprentissages furent nombreux et riches. Ce chapitre explore les contributions possibles à la profession, le bilan des apprentissages clés et les influences sur ma pratique et sur l'analyse.

9.1 Contributions à la profession du travail social

En prenant le temps d'examiner ma pratique, j'ai aussi pris le temps d'y réfléchir dans son contexte, notamment la fonction des ordres professionnels règlementaires qui encadrent l'exécution de la pratique dans le domaine. L'opportunité de participer à des consultations organisées par l'Ordre provincial (OTSTTSO) et l'Association canadienne des travailleurs sociaux (ACTS) m'a permis d'apprécier la vaste portée de la profession du travail social. Les activités de l'OTTSTTSO en janvier 2022, étaient en lien avec la révision des normes de pratiques de la profession. Les spécialisations possibles dans le domaine, les secteurs plus généralistes, ainsi que les complexités et les croisements des besoins des clients, chacun de ces éléments, à leur façon, poussent la profession à persister dans son évolution afin de continuer à répondre aux besoins des diverses populations.

En janvier 2023, l'ACTS a aussi invité les membres à donner de la rétroaction sur le code de déontologie actuel. J'ai participé à une rencontre avec les consultants embauchés ainsi qu'un groupe de travailleuses sociales francophones afin de présenter les considérations relatives à la pratique en distanciel. J'ai profité de ces occasions afin

de relever ces points importants pour les superviseures et les travailleuses sociales qui pratiquent dans ce contexte.

Dans mon analyse de pratique, j'ai eu l'occasion de présenter un type de supervision en évolution, encore peu compris mais qui par nécessité, est devenu plus fréquemment utilisé avec et depuis la pandémie. Notamment, les éléments clés des apprentissages réalisés en lien avec la pratique du travail social et les contributions potentielles à la profession sont les suivants.

Tout d'abord, mes années d'expérience comme travailleuse sociale à recevoir et offrir de la supervision en distanciel me permettent d'approfondir une analyse au-delà de l'exécution des techniques de supervision, et d'examiner les subtilités dans cette pratique. En partageant mes opinions et suggestions dans les groupes consultatifs, j'ai eu l'occasion de formuler le ressenti de mon expérience. J'ai aussi pu partager les liens dressés entre les observations de ma pratique et certains concepts de la littérature. Ce fut un moment qui a permis de regrouper des éléments de mon poste en supervision et d'y donner un sens ; tout en écoutant le vécu et les priorités des autres professionnelles dans le domaine du travail social.

Les perspectives de la supervision varient selon les rôles, les cultures organisationnelles et les priorités qui y sont attribuées. Suite à mes réflexions en lien avec l'analyse, ainsi que les discussions en stage, je vois que les aspects de la supervision transcendent les composantes complexes du rôle de leadership. Les mêmes compétences qui servent en supervision peuvent aussi servir dans le développement de relations variées en leadership.

Étant donné que j'ai choisi ce contexte de pratique depuis plus d'une décennie, la perspective que j'apporte est différente de celle des superviseures qui en ont seulement fait l'expérience pendant la pandémie, et pour qui ce mode de supervision a été imposé. Je me questionne sur l'effet des émotions et anxiétés générées par les incertitudes de la pandémie, et qui peuvent malheureusement être associées à ce mode de supervision pour ces superviseures. Pour moi, et l'équipe à la Société Huntington du Canada ayant fait le choix de ce contexte de pratique, j'entrevois que ces anxiétés n'ont pas été les mêmes. Donc autant que l'outil dont on se sert pour les rencontres était nouveau, le modèle en supervision était le même ; nous avions déjà une stabilité en distanciel que les autres équipes n'avaient pas encore développée.

Je prévois partager les réflexions issues de mes analyses, mon vécu et mes expériences dans ce stage spécialisé aux groupes consultatifs de l'OTSTTSO afin d'assurer que les fonctions et les besoins de cette pratique soient plus explicités dans les lignes directives de la profession. Ces éléments pourraient mieux outiller les nouvelles superviseures ou celles qui cherchent à s'aventurer dans ce contexte de pratique.

Découlant de mes analyses et apprentissages, je note qu'au-delà de l'absence de lignes directives de la pratique de la supervision en distanciel, au-delà des critères de bases discutant du soutien technologique, la création d'une communauté de pratique pour les superviseures serait très pertinente afin de créer un réseau de professionnel dans ce domaine, rassemblant diverses perspectives et valider les expériences des superviseures dans ce contexte actuel en évolution. Les développements

technologiques touchant les modes de communication roulent à toute vitesse, et la profession du travail social doit continuer de questionner leur pertinence à la profession, leurs rôles accordés et les attentes de l'utilisation de ces outils dans le contexte de la pratique en distanciel. Une considération serait de collaborer avec les spécialistes de la technologie afin de pouvoir mieux comprendre l'intégration de ces outils, et d'en développer spécifiquement pour répondre aux besoins de la pratique en travail social. À cet effet, il nous faut aussi demander comment ces outils peuvent être intégrés dans la pratique au lieu de résister à leur utilisation, d'en avoir peur, ou de simplement les éviter en se justifiant que le travail social est un domaine essentiellement humain. Les outils technologiques sont un mode de connexion qui permet de créer des liens où il n'y en avait pas au préalable. Il a donc le potentiel de rejoindre des gens, dans ce cas particulier les travailleuses sociales, qui seraient autrement isolées dans leur pratique professionnelle.

En approfondissant cette discussion sur la supervision en distanciel dans la pratique du travail social, nous ouvrons la porte à une pratique innovante qui mène aussi à l'appui que permet de la réflexivité pour mieux comprendre le vécu des superviseures et d'anticiper les défis et les besoins à venir. La prochaine section aborde ainsi le développement de la réflexivité dans la pratique et dans l'analyse.

9.2 Développement de la réflexivité

Autant que la réflexivité a fait partie de la méthodologie de réflexion et d'analyse dans la démarche de ce projet, c'est aussi une habileté importante dans la pratique quotidienne de la supervision en distanciel. Pendant le stage spécialisé, la réflexivité a

été développée grâce au journal réflexif, le journal créatif et les outils[14] créés pour tenir compte de son développement et utilisation. Ils ont permis de créer un temps et un espace pour la réflexion qui fut par la suite incorporée dans l'action pendant la supervision. Ces boucles de réflexion au sujet de l'action et réflexion dans l'action ont été conclues périodiquement par un regard d'évaluation plus global. Ces réflexions prises en recul furent donc des occasions pour découvrir comment la réflexivité permettait d'identifier, d'explorer un thème, faire des lectures additionnelles dans la littérature, pour ensuite en faire des apprentissages additionnels. Elle permet aussi un temps pour prendre un recul d'un environnement imbu de pressions reliées au temps. La réalité du travail en distanciel est que les rencontres virtuelles sont minutées, incluant des rappels du nombre de minutes restant sur le même écran qui sert à la rencontre. Les rencontres peuvent être nombreuses en supervision et si on ne prévoit pas de pauses entre les réunions, il est facile de rester à l'ordinateur et d'entamer une session l'une après l'autre, sans prendre le temps de réfléchir aux échanges de la rencontre précédente.

La réflexivité m'a permis de développer mes connaissances au sujet des indices du ressenti de l'intuition, comment les interpréter et enfin, développer un plan pour y répondre. De ce processus, mes apprentissages les plus importants sont : de prendre le temps d'explorer ces indices intuitifs soit par l'écriture ou par une activité créative ; d'accéder à mon propre cadre de supervision afin d'entamer des discussions sur les

[14] Ces outils ont été présentés au chapitre 6.

éléments de la réflexivité ; continuer à consulter les écrits scientifiques afin d'explorer les recherches dans le domaine pertinent. Même si l'intuition se vit au plan individuel, c'est un outil qui peut influencer notre engagement dans les relations.

La réflexivité m'a ainsi permis d'identifier le rôle que j'occupais lorsque ces signes apparaissent - la travailleuse sociale, la superviseure ou la stagiaire. Parfois ces voix s'harmonisent, parfois elles étaient distinctes et divergentes. Ces moments de tensions et de chevauchements étaient explorés pendant les sessions de supervision avec la superviseure de stage.[15] Dans une synthèse de l'analyse, les vignettes présentées dans cet essai sont le fruit de ces discussions et des moments réflexifs.

9.3 Analyse de ma pratique

Le cadre théorique dont je me suis servi pour encadrer le stage inclut les approches humaniste (Santarpia, 2020), systémique (Lebbe-Berrier, 2019), et le concept du savoir-relier (Gauthier, 2014). Au fur et à mesure que le stage a progressé, le thème primaire ayant émergé fut celui de la confiance. Les diverses boucles d'analyses ont permis de : revoir les expériences du stage selon la littérature en lien avec ce thème ; décomposer ces expériences selon les rôles en supervision ; dresser des liens avec les identités professionnelles ; et finalement un retour au cadre théorique pour compléter la boucle. Le schéma présenté ci-dessous, intègre les assises théoriques, ainsi que les éléments clés ressortant des diverses analyses et réflexions.

[15] Kate Power était la superviseure terrain du stage spécialisé tel que nommée dans le chapitre 5.

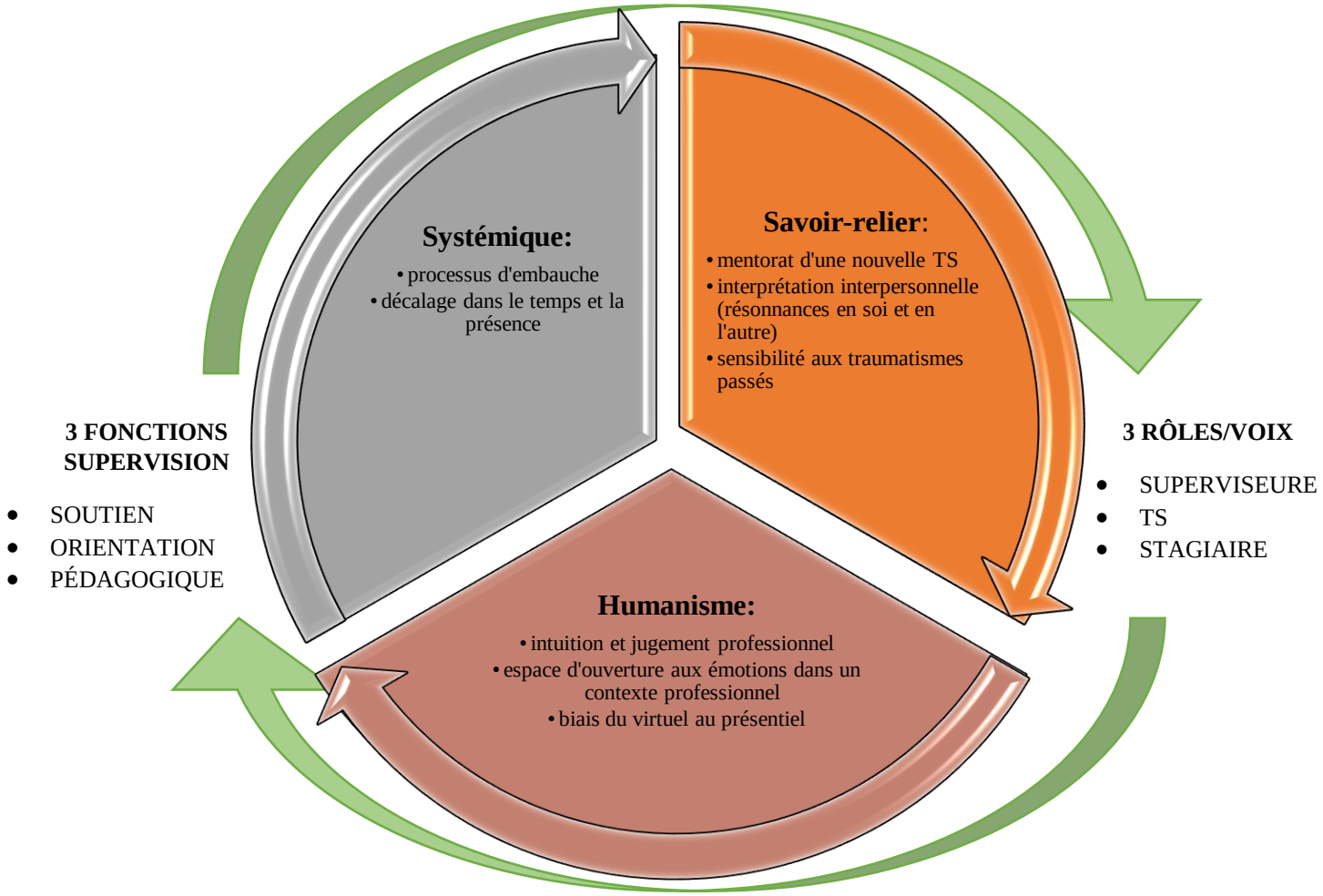

Schéma 9.1 Intégration des éléments du stage et de l'analyse[16]

Issue de cette analyse, l'élément de la confiance fut central pour permettre le développement de la relation en supervision en distanciel ; comme superviseure, la confiance joue un rôle important agissant sur multiples facettes. Selon les différents types de confiance, dans les relations en supervision, la confiance généralisée a aidé à élucider les racines de la confiance au sein des nouvelles relations. Tandis que la

[16] L'utilisation des lettres « TS », ce qui signifie travailleuse sociale, sert à alléger le texte dans le schéma.

confiance particularisée fut nécessaire pour le développement des relations de longue durée. Pour leur part, les outils technologiques ont aussi une influence considérable sur l'habileté de développer la confiance[17]. À titre de superviseure, je dois me fier à certaines normes pour évaluer la formation et la performance professionnelle des intervenantes, ces normes étant régies par des institutions universitaires ou des ordres professionnels provinciaux qui établissent les critères de bases pour développer et maintenir les compétences professionnelles des travailleuses sociales. Les normes de la pratique offrent un point de repère quant aux compétences requises chez la travailleuse sociale et ces normes aident à soutenir la confiance généralisée lors de l'embauche d'une nouvelle employée.

9.4 Influences

Cette prochaine section aborde à priori ma perspective sur certains facteurs qui ont une influence sur la pratique, le milieu et les outils dont on se sert. Je tiens par ailleurs à souligner que ce travail est le résultat d'une analyse de (ma) pratique et qu'il existe nécessairement plusieurs autres angles à explorer afin d'élucider et comprendre d'autres dynamiques possibles dans d'autres contextes de supervision en distanciel en travail social. De plus, je ne prétends pas posséder toutes les réponses, ni comprendre toutes les spécialisations en travail social ou encore, toutes les dynamiques d'équipe. J'élabore ici mon propre positionnement.

[17] Je veux noter que le risque de ne pas développer la confiance semble exister dans une nouvelle relation en supervision quoi qu'elle soit en présentiel ou en distanciel.

9.4.1 Influences du positionnement

Dans cet essai, j'ai analysé les activités entreprises au sein de 450 heures de stage répartis sur 6 mois. Étant donné que j'occupe ce rôle depuis presque huit ans, je possède une grande familiarité avec les membres de l'équipe et je connais la majorité des travailleuses sociales depuis plusieurs années, ayant aussi été leur paire dans le rôle qu'elles occupent. Malgré la distance qui sépare physiquement l'équipe, nous avons eu l'occasion de nous rencontrer en présentiel avant la pandémie, et depuis avec les nouvelles employées. De par les besoins particuliers de la population avec laquelle nous travaillons, les intervenantes doivent posséder une connaissance spécialisée dans un contexte de services volontaires, au sujet de cette maladie pour soutenir les individus et les familles. Des réalités propres à cette pratique, mes observations ne sont possiblement pas applicables à une expérience dans un contexte de services mandatés ou desservant une différente population.

L'analyse a permis de dégager le thème du vécu traumatique passé des travailleuses sociales et je me suis centrée sur l'exploration du vécu des intervenantes. Cependant, pendant l'analyse et la rédaction de l'essai, j'ai reconnu que mes propres expériences de traumatismes du passé ne sont pas explorées dans ce travail et qu'elles peuvent aussi avoir une influence sur ma pratique.

9.4.2 Influences de la technologie

Du côté technologie, il importe de noter que nous nous servons seulement du logiciel *Microsoft Teams*. L'intégration de cette plateforme a eu lieu avant et pendant mon stage. C'était donc un nouvel outil pour plusieurs membres de l'équipe. Nous étions

donc toutes sur un pied d'égalité, puisque c'était nouveau pour toute l'équipe. Nous continuons à raffiner nos processus, mais cet outil de communication fonctionne bien pour notre équipe.

Même avec un outil comme *Teams* qui nous permet d'augmenter l'efficience, le temps et ma croissance professionnelle tout au long des mois, a aussi une influence dans ce processus. Dans le stage spécialisé, des limites liées au temps ont été identifiées. Premièrement, ayant pratiqué les exercices réflexifs, et en prenant le temps de faire l'analyse de certaines des interactions qui se sont démarquées, j'ai vu mon approche dans les rencontres en supervision évoluer. Mes lentilles et perspectives entrant en jeu lors de la lecture des *e-mails* et des *chats* étaient plus nuancés et l'intuition ressentie était reconnue, examinée de plus près. Les outils que j'avais développés pour noter mes échanges, analyser les interactions et les activités de réflexivité ont tous contribué à cette évolution. L'évolution s'étend sur six mois, et même si les heures formelles du stage sont complétées, mes apprentissages continuent.

Cependant, des heures de stage maintenant terminées, il peut être plus difficile de maintenir une pratique visant à compléter tous les exercices réflexifs selon l'horaire dressé pendant le stage. Pendant les mois du stage, cette tranche de temps a créé un intervalle qui a permis le développement de la pratique réflexive. Je connais maintenant suffisamment mes outils pour les faire de mémoire, dans le moment de la rencontre ou à un moment ultérieur. Je suis en mesure d'analyser le scénario afin d'identifier les éléments à développer, à explorer, les défis et les succès. Je prends

aussi du temps pendant la journée pour vérifier ou valider mes indices intuitifs et pratiquer la réflexivité.

Au-delà des heures du stage spécialisé qui ciblait ma pratique de superviseure, cette tâche n’est qu’une partie des responsabilités desquelles je dois m'acquitter. Comme dans tous les postes de leadership, il existe une multitude d’exigences et de rôles à jouer. Une observation importante qui est ressortie de l’analyse des données du stage confirma un certain lien entre la priorité accordée au temps consacré aux sessions de supervision et le développement de la confiance dans la relation de supervision en distanciel.

La confiance peut aussi être influencée par les modes communicationnels utilisés lors des échanges, soit les sens de la vue et de l'ouïe. Dans cet espace numérique, il semble avoir un autre sens tout particulier relié au temps. Le rythme du temps peut créer un espace qui aide à construire la confiance. Un contact plus fréquent ne va pas nécessairement créer un espace de respect, et selon les motifs de la superviseure, son approche à l’écoute et les sujets discutés, la travailleuse sociale peut avoir un sens d’être invisible et ne pas être écoutée. Les outils numériques favorisent la connexion visuelle et auditive entre les personnes, et selon l’approche utilisée par la superviseure, cette dernière peut avoir un impact sur la confiance et la relation en supervision. Il est à noter, selon mes observations, que le décalage du temps, en raison des différents fuseaux horaires, ou lors du visionnement d’un enregistrement d’interactions passées, peuvent générer une tension malgré les meilleures intentions.

La superviseure se doit de prendre conscience de ces nuances afin de les mettre en contexte du temps actuel et de ses effets sur les interactions et relations.

De ce fait, le temps dédié pour poursuivre le développement de sa réflexivité est aussi important à souligner. Cette réflexivité permet d'offrir une supervision qui saura mieux répondre aux besoins des scénarios discutés dans les rencontres de supervision en distanciel. La relation demeure centrale peu importe la méthode du contact qui conduit à la construction et au développement de cette relation en supervision en travail social dans un contexte en distanciel.

9.5 Autres lentilles à considérer

Dans ce travail, la supervision en distanciel fut explorée selon les approches humaniste, systémique et du savoir-relier. Il est à noter que plusieurs autres approches pourraient aussi servir d'outil pour explorer cette pratique innovante. J'ose en identifier deux autres à considérer et quelques pistes qu'une analyse pourrait dégager.

Premièrement, la "théorie U" du changement et de l'innovation pourrait être un point de départ pour une analyse selon une approche axée sur l'intégration d'un changement (Mahy et Carle, 2012). Puisque ce mode de supervision est émergent, cette théorie pourrait offrir des pistes à considérer si c'est une nouvelle pratique dans une agence. L'adoption de la supervision en distanciel est un projet qui nécessite créativité, patience, une bonne préparation et des ressources pour en faire l'intégration. Dans un processus de changement, les gens sont souvent ouverts à l'exploration des idées. Par contre, lorsque vient le temps d'actualiser les changements, on rencontre souvent de la résistance pour une panoplie de raisons. L'accès aux outils, le

développement de connaissances afin d'en faire usage et la confiance dans les processus à intégrer sont tous importants. C'est un processus qui se vit selon le temps disponible, les expériences du passé et les buts pour l'avenir. À la longue, ce changement pourrait avoir plusieurs répercussions sur la culture organisationnelle ainsi que dans les relations entre collègues et superviseures. Donc cette théorie ouvrirait toute une autre discussion pour la supervision en distanciel.

En deuxième lieu, la lentille féministe ouvre un questionnement des rôles et de l'espace occupés par les femmes dans le monde de la technologie (Gardey, 2004). Notons les questions quant aux inégalités dans l'accès aux outils numériques, l'Internet, les stéréotypes qui demeurent quant aux habiletés des femmes dans les domaines des technologies, ainsi que la représentation des genres dans le travail social. Nous pourrions aussi considérer les types d'agence, dont la prévalence des agences du domaine de santé ou des services communautaires et quels genres auxquels s'identifient les personnes qui y sont en postes de leaderships, ainsi que quelles agences offrent la pratique en distanciel. Les intersectionnalités dans les postes, les services disponibles et l'accès aux outils et à la formation en technologie ont tous des répercussions dans la profession du travail social.

Quelques questions d'exploration qui émergent : comment le genre et la socialisation de la personne dans un poste de supervision affecte-t-il le regard que posent les travailleuses sociales sur la personne qui les supervise ; existe-il des influences quant à l'identité du genre de la personne et la création du lien de confiance en supervision en contexte distanciel ; ou encore, est-ce que l'expérience de se sentir

isolé dans une pratique en distanciel est influencée par le genre ? Pour la personne dans un rôle de supervision, il y a aussi la question de ce qui est présenté visuellement à l'écran et l'effet de ceci sur l'expérience de se voir sur l'écran à chaque session de supervision. Quel est l'impact sur sa perspective du « soi » selon son genre? Finalement, une lentille d'analyse féministe permet de rendre compte des questions au niveau de la distribution du pouvoir personnel et social et des relations hiérarchiques qui sont parties inhérentes des sessions de supervision. Cette approche peut éclairer comment ces éléments sont présents et quels facteurs favorisent le développement d'une atmosphère de collaboration selon l'identité genrée de la superviseure et de la supervisée (Degges-White, Colon et Borzumato-Gainey, 2013).

Ce chapitre a permis d'approfondir l'analyse des résultats présentée au chapitre précédent. Les contributions à la profession offrent un point de référence pour situer l'importance de la supervision dans ce contexte. Outillée de la réflexivité, nous sommes mieux situés pour saisir les implications de la confiance au sein de la supervision en distanciel. De ces apprentissages clés se dégagent des pistes de réflexion ou d'action pour la profession, les influences internes et externes ainsi que les autres lentilles théoriques qui peuvent offrir des pistes de réflexion.

Au final, la réflexivité permettra un questionnement qui explorera les assises de la supervision offertes à l'équipe. Elle aidera aussi à identifier les écarts dans les connaissances chez la superviseure et les travailleuses sociales, les signes de tensions

et la construction de la relation en supervision en distanciel sauront mieux satisfaire aux besoins des travailleuses sociales dans cette pratique.

CONCLUSION

Cet essai a présenté une démarche de stage spécialisé selon les exigences de la Maîtrise en service social. La pratique ciblée a exploré des facettes de mon rôle de superviseure en distanciel d'une équipe nationale de travailleuses sociales. Lors de ce stage, j'ai pu approfondir la réflexivité tout en analysant ma pratique dans ce contexte. Le domaine du travail social considère l'être humain dans ses interactions avec ses émotions, ses relations et les systèmes sociétaux qui l'entourent. Dans cet essai, je me suis servie de cette même approche humaniste et systémique pour faire l'analyse de mon rôle de superviseure en distanciel. En distinguant les voix qui s'entrecroisent dans ma pratique: la superviseure, la travailleuse sociale et la stagiaire, j'ai précisé les influences que chacune exerce sur les relations dans ce contexte. L'objectif de développer la réflexivité a permis de tisser un pont des éléments du cadre théorique humaniste, systémique et du savoir-relier avec les apprentissages spécifiques qui émanent de l'analyse de ma pratique. Voici les trois principaux apprentissages : a) la confiance joue un rôle pivot où elle doit croître au-delà de la relation en supervision ; b) la confiance doit s'enraciner dans sa propre pratique pour ensuite se réaliser dans les liens avec l'équipe et finalement envers les divers systèmes dans lesquels nous pratiquons ; c) la réflexivité permet d'explorer sa pratique pour appréhender l'implicite des interactions et l'espace intuitif.

Reliant la supervision en travail social à la technologie rendue disponible par le mode numérique, nous pouvons approfondir l'analyse au-delà des techniques de supervision

et des outils technologiques, afin d'examiner les subtilités dans ce contexte particulier de la pratique. Ce fut un moment opportun de faire le partage de mon expérience et de mon analyse afin de contribuer aux perspectives émergentes de cette pratique.

Une posture inductive a influencé le regard posé sur la démarche et le processus d'analyse privilégié. La confiance fut le thème principal ressortant de ces analyses. Les résonances de la confiance ont été notées dans le développement de la relation entre superviseure et supervisée à différents moments de son évolution. Ces résonances touchent aux mêmes domaines que la profession du travail social : les émotions et le vécu chez l'individu ; les relations entre les membres de l'équipe ; et les liens avec les systèmes dans lesquels œuvre la superviseure. Selon cette analyse, la confiance transcende les trois sphères de la profession nommées plus haut ; elle s'applique aux émotions et l'intuition de la personne, les relations professionnelles, ainsi qu'avec les systèmes qui l'entourent. La confiance est développée grâce aux outils technologiques qui permettent la connexion malgré la distance géographique et les différents fuseaux horaires.

La transposition de la perspective du mode virtuel à la réalité du présentiel a aussi apporté des réflexions intéressantes. Les biais inconscients et les effets des outils technologiques sur les perspectives ont apporté de riches réflexions sur les répercussions ressenties dans l'établissement et le maintien des relations en supervision. Le passage du temps et le rapport à ce dernier crée aussi des retombées quant au type et à la qualité de la présence ressentie ; l'exploration des effets du

décalage des expériences dans le temps et de la présence actuelle ou dans le passé sont des éléments émergents dans le monde numérique.

En somme, la supervision en distanciel est une pratique innovante en travail social et la profession s'adapte à l'évolution sociétale. C'est un terrain riche pour explorer le vécu des professionnels dans le domaine, les encadrements utiles et les considérations importantes pour l'exercice de la profession dans un monde changeant. Pratique en pleine émergence, l'outil technologique ne remplace pas l'être humain. Il est plutôt le moyen actuel de combler et pallier la distance physique et temporelle; une considération importante à la lumière de la crise climatique à laquelle nous sommes confrontés comme société. Cet outil détient le potentiel de transformer l'accès à plusieurs ressources, dont celles liées à une supervision de qualité, ou des pratiques dans des domaines spécialisés. Si nous prenons conscience des résonances potentielles des outils technologiques, sans les catégorisées comme un obstacle à la connexion mais plutôt un conduit pour la pratique et sur les relations qui en découlent, nous serons en mesure de faire valoir le potentiel de cet outil.

BIBLIOGRAPHIE

AMIGUET, Olivier et Claude JULIER. (2014). « *L'intervention systémique dans le travail social : Repères épistémologiques, éthiques et méthodologiques* », Genève, Éditions IES et ÉÉSP.

ANTOINE, Jenny. (2009). « Travail social, lien social et Internet ». *Empan*, Vol. 4, No. 76, p. 92-99.

ATUAHENE-GIMA, Kwaku et Haiyang LI. (2002). « When Does Trust Matter & Antecedents and Contingent Effects of Supervisee Trust on Performance in Selling New Products in China and the United States », *Journal of Marketing*, Vol. 66, p. 61-81.

BANKS et collab. (2020). « Practicing ethically during COVID-19: Social work challenges and responses ». *International Social Work*, Vol. 63, No. 5, p. 569–583.

BARAK, Azy, et John M. GROHOL. (2011). « Current and Future Trends in Internet-Supported Mental Health Interventions ». *Journal of Technology in Human Services*, Vol. 29, No. 3, p. 155- 196.

BELL, Debora J., et colab. (2020). « Health Service Psychology Education and Training in the Time of COVID-19: Challenges and Opportunities », *American Psychological Association*, Vol 75, No. 7, p. 919 — 932.

BERNHARD, Paula A. et Joshua S. CAMINS. (2020) « Supervision from Afar: trainee's perspectives on telesupervision », *Counseling Psychology Quarterly*, https://doi.org/10.1080/09515070.2020.1770697

BONJOUR, Audrey, et Elise DARAGON. (2018). « Technologies numériques et travail médico-social : retour d'expérience à partir d'une recherche action formation ». *Communication Organisation*, Vol, 1, No. 53, p. 197—204.

BROWN, Brené. (2021). « *Atlas of the Heart: Mapping Meaningful Connection and the Language of Human Experience* », New York, Random House.

BROWNLEE, Keith et collab. (2010). « Have Communication Technologies Influenced Rural Social Work Practice? ». *British Journal of Social Work*, Vol. 40, p. 622-637.

BRUNELLE, Eric. (2009). « L'art de gérer les distances psychologiques », *Revue Gestion*, Vol. 34, No. 2, 10-20.

CARLISLE, Robert M. et collab. (2013). « Distance Supervision in Human Services ». *Journal of Human Services*, Vol. 33, No. 1, p. 17-28.

CHRISTEN, Micheline. (2000). « La supervision en travail social : une approche de la complexité bricolée au quotidien ». *Droit et Société*, Vol. 46, p. 475-484.

COVEY, Stephen R. (2017). *Les 7 habitudes de ceux qui réalisent tout ce qu'ils entreprennent.* Paris, First Editions.

DEGGES-WHITE, Suzanne E., Bonnie R. COLON et Christine BORZUMATO-GAINEY. (2013) « Counseling Supervision Within a Feminist Framework: Guidelines for Intervention ». *The Journal of Humanistic Counseling*, Vol. 52, No. 1, p. 92-105

DELGAR FARRÉ, Gemma. (2015). « L'interaction orale en présentiel et à distance : une étude de cas en classe de français ». *Synergies Espagne*, No. 8, p. 111-122.

DE VIGNEMONT, Frédérique et Tania SINGER. (2006). « The empathic brain: how, when and why? », *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 10, No. 10, p. 435-441.

DRISCOLL, John et Allan TOWNSEND. (2007). « Alternative methods in clinical supervision: beyond face-to-face encounter », dans *Practicing Clinical Supervision: A Reflexive Approach for Healthcare Professionals*, éditions Bailière Tindall, p. 141-162.

DOUVILLE, Lyne. (2018). « Le legs sur cinquante ans de la supervision clinique en approche systémique », *Intervention*, No. 148, p. 121-134.

DUAN, Changming et collab. (2018). « Telesupervision-of-supervision across national boundaries: United States and China », *Journal of Clinical Psychology,* Vol. 75, No. 2 p. 302-312.

DUBÉ, Gabrielle. (2016). « L'autoethnographie, une méthode de recherche inclusive », *Présences,* Vol. 9, p. 1-20.

EGAN, Ronnie, MAIDMENT, Jane et Marie CONNOLLY. (2017). «Trust, Power and Safety in the Social Work Supervisory Relationship: Results from Australian Research », *Journal of Social Work Practice*, Vol. 31, No. 3, p. 307-321.

ELLIOT, A. et Leila MAZHARI. (2017). *Mobile Technology in the field of Social Work: a report for the BC Ministry of Children and Family Development*. University of Victoria, British Columbia, Ministry of Children and Family Development.

ELLIS, Carolyn et Arthur P. BOCHNER. (2000). « Autoethnography, personal narrative, reflexivity », éditeurs Norman Denzin et Yvonna Lincoln dans *Handbook of Qualitative Research : second edition*, Thousand Oaks, California, Sage Publications, 733-768.

FITCH, Dale. (2005). « The Diffusion of Information Technology in the Human Services: Implications for Social Work Education ». *Journal of Teaching in Social Work*, Vol. 25, No. 1-2, p. 191-204.

FORTIN, Marie-Fabienne et Johanne GAGNON. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche*, Montréal, Chenelière Éducation.

FOUCHER, Anne-Laure et Véronique QUANQUIN. (2018). « Hybridation et communautés d'apprentissage : quels liens entre les différents niveaux et types de communautés et la socialisation dans un dispositif hybride de formation en contexte universitaire ? », *Laboratoire de Recherche sur le Langage*, Université Clermont Auvergne, https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01898370/.

FREI, Frances et Anne MORRISS. (May-June, 2020). « Managing People: Begin with Trust », *Harvard Business Review*, https://hbr.org/2020/05/begin-with-trust .

FREITAG, Markus et Richard TRAUNMÜLLER. (2009). « Spheres of Trust: An empirical analysis of the foundations of particularized and generalized trust », *European Journal of Political Research*, Vol. 48, p. 782-803.

GAUTHIER, Valérie. (2014). *Le savoir-relier : vers un leadership intuitif et relationnel*, Paris, Groupe Eyrolles.

GARDEY, Dephine. (2004). « De la domination à l'action », *Réseaux*, No. 120, p. 87-117.

GRAYSON, Kent. (regardé le 13 juillet 2020) When Trust Works and When It Doesn't: Key Findings, https://www.kellogg.northwestern.edu/trust-project/videos/grayson-ep-2.aspx

GÜRBÜZ, Sait. (2014). « Revisiting of Theory X and Y: A multilevel analysis of the effects of leaders' managerial assumptions on followers' attitudes», *Management Decision*, Vol. 52, No. 10, p. 1888-1906.

HARRIS, B. et Rachel BIRNBAUM. (2015). « Ethical and Legal Implications on the Use of Technology in Counseling ». *Journal of Clinical Social Work*, No. 43, p. 133-141.

HURLEY, Robert F. (2006). « The Decision to Trust », *Harvard Business Review, p. 55-62.*

HURSLEY, Venessa. (2018). *The Impacts for Social Workers of Providing Social Work Services in Rural Northern ON Communities,* [mémoire de maîtrise], Sudbury, Ontario, Université Laurentienne 76 p.

INMAN, Arpana G. et collab. (2019). « Publication trends in telesupervision: A Content Analysis Study ». *The Clinical Supervisor*, Vol. 38, No. 1, p. 97-115.

INMAN, Arpana G., SOHEILIAN, Sepiden S. et Linh P. LUU. (2019). « Telesupervision: Building Bridges in a Digital Era ». *Journal of Clinical Psychology*, Vol. 75, p. 292-301.

JOBIN, Anne-Marie. (2020). *Le journal créatif : à la rencontre de soi par l'écriture, le dessin et le collage,* Montréal, Les éditions de l'Homme.

JORDAN, Shiloh E et Erika M SHEARER. (2019). « An exploration of supervision delivered via clinical video telehealth (CVT) », *Training and Education in Professional Psychology*, Vol. 13, No. 4, p. 323-330.

KAHNEMAN, Daniel et Gary KLEIN. (2009). « Conditions for Intuitive Expertise: a failure to Disagree », *American Psychologist*, Vol. 64, No. 6, p. 515-526.

KNIGHT, Carolyn. (2018). « Trauma-informed supervision: Historical antecedents, current practice, and future directions », *The Clinical Supervisor*, Vol. 37, No. 1, p. 7-37.

LADOUCEUR, Pauline, DIMITRI, Marie-Martine et Pierre POTVIN. (2013). « Rétroaction: réflexion et interaction », *Concepts de rétroaction et de pratique réflexive*, http://ecolestrategies.ctreq.qc.ca/materiel8/textes-de-reference.

LAUZIER, Martin (9 mars 2022). Le Télétravail en temps de pandémie : Quelques leçons tirées du work-from home experiment, [En ligne] [Courrier électronique de Martin Lauzier] Adresse par courrier électronique : martin.lauzier@uqo.ca.

LEBBE-BERRIER, Paule. (2019). *Supervisions éco-systémiques en travail social*, Toulouse, Ères.

LEONARD, Kate et Louise O'CONNOR. (2018). « Transitioning from 'outside observer' to 'inside player' in social work: practitioner and student perspectives on developing expertise in decision-making ». *Journal of Social Work Practice*, Vol. 32, No. 2, p. 205-218.

LIECHTY, Daniel. (2012). « Technology, Consciousness, and the Transitional Symbolic Self: Implications for Social Work Education ». *Journal of Teaching in Social Work*, Vol. 32, No. 4, p. 342-355.

LOWENTHAL, Patrick et Vanessa DENNEN. (2017). « Social presence, identity and online learning: research development and needs », *Distance Education*, Vol. 38, No. 2, p. 137-140.

LUKE, Melissa. (2019). « Supervision in the Counselor Education Context », dans *Counselor Education in the 21st Century: Issues and Experiences*, Alexandria, VA, American Counseling Association Éditeur, p. 35-52.

MAHY, Isabelle et Paul CARLE. (2012). *Théorie U : Changement émergent et innovation*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec.

MCADAMS, Charles R., et Kristi Lee WYATT. (2010). « The Regulation of Technology-Assisted Distance Counseling and Supervision in the United States: An Analysis of Current Extent, Trends, and Implications ». *Counselor Education and Supervision*, Vol. 49, No. 3, p. 179-192.

MARHEFKA, Stephanie, Elizabeth LOCKHART, et DeAnne TURNER. (2020). « Achieve Research Continuity During Social Distancing by Rapidly Implementing Individual and Group Videoconferencing with Participants: Key Considerations, Best Practices, and Protocols ». *AIDS and Behavior*, Vol. 24, No. 7, p. 1983-1989.

MARTIN, Rachel et Mark PRICE. (2021). « Co-constructed Transnational Learning in Postgraduate Research Supervision: Exploring Issues of Power and Trust », *African Perspectives of Research in Teaching and Learning*, Vol. 5, Special Issue 1, p. 158-165.

MATHIYAZHAGAN, Siva. (2022). « Field Practice, Emerging Technologies, and Human Rights: the Emergence of Tech Social Workers », *Journal of Human Rights and Social Work*, Vol. 7, p. 441-448.

METTLER, Kathryn. (2 et 3 juin 2022). Trauma-Informed Supervision. [En ligne]. SafeGuards Training: Trauma-Informed Training. https://www.safeguards-training.net/course/trauma-informed-supervision/

MILLER, Lisa. (2020). « Remote Supervision In Primary Care During the COVID-19 Pandemic—the "new normal"? », *Education for Primary Care*, Vol. 31, No. 6, p. 332-336.

MO, Yuen Han. (2020). « In Search of a Cyber Supervision Process: From the Perspective of Social Work Supervisees in Mainland China », *Journal of Evidence-Based Social Work*, Vol. 18, No. 1, p. 71-84.

MOREWEDGE, Carey et Daniel KAHNEMAN. (2010). « Associative processes in intuitive judgment », *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 14, No. 10, p. 435-440.

MURPHY, Kate. (2020). *Why Zoom is Terrible* dans New York Times du 29 avril, 2020.

MYERS, David G. (2010). « Intuition's Powers and Perils», *Psychological Inquiry*, Vol. 21, No. 4, p. 371-377.

NADAN, Yochay et Marina STARK. (2017). « The Pedagogy of Discomfort: Enhancing Reflectivity on Stereotypes and Bias », *British Journal of Social Work*, Vol. 47, p. 683-700.

NAYBERG, Yevgenia. (2016). Cultivating Trust is Critical—and Surprisingly Complex, Kellogg Insight, https://insight.kellogg.northwestern.edu/article/cultivating-trust-is-critical-and-surprisingly-complex

NELSON, Judith A., Mary NICHTER et Richard HENRIKSEN (2010). « On-line Supervision and Face-to-Face Supervision in the Counseling Internship: An Exploratory Study of Similarities and Differences », *VISTAS*, No. 46, p. 1-16.

O'CONNOR, Louise. (2020). « How Social Workers Understand and Use Their Emotions In Practice: A Thematic Synthesis Literature Review », *Qualitative Social Worker*, Vol. 19, No. 4, p. 645-662.

ORDRE DES TRAVAILLEURS SOCIAUX ET DES TECHNICIENS EN TRAVAIL SOCIAL EN ONTARIO (2020). *Perspective : Six considérations primordiales sur les services virtuels*, réf. du 14 novembre, 2020, https://perspective.ocswssw.org/six-considerations-primordiales-sur-les-services-virtuels/?lang=fr

ORDRE DES TRAVAILLEURS SOCIAUX ET DES THÉRAPEUTES CONJUGAUX ET FAMILIAUX DU QUÉBEC. (2010) *Guide sur la supervision professionnelle des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*, Sonia Bourque, conceptualisation et réalisation, Bibliothèque et Arches nationales du Québec, 66 p.

ORR, Penelope P. (2010). « Distance Supervision: Research, findings and considerations for art therapy ». *The Arts in Psychotherapy*, Vol. 37, p. 106-111.

PARISEAU-LEGAULT, Pierre. (2018). « De la clinique à la recherche : l'autoethnographie comme outil d'analyse des transitions identitaires du chercheur en sciences infirmières », *Recherches en soins infirmiers*, Vol. 135, No. 4, p. 38-47.

PARKER, Sharon, KNIGHT, Carolyn et Anita KELLER. (July 30th 2020). Remote Managers Are Having Trust Issues, *Harvard Business Review*, https://hbr.org/2020/07/remote-managers-are-having-trust-issues

PETIT Mathieu. (2016). « Caractéristiques d'une supervision à distance de stagiaires en enseignement en ce qui concerne la création d'un sentiment de présence », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, Vol. 32, No. 1., http://ripes.revues.org/1041

PETIT, Matthieu, Lucie DIONNE et Louis BROUILLETTE. (2019). « Supervision de stage à distance : état de la recherche dans différents domaines de formation postsecondaire ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, Vol. 21, No. 1, p. 96-118.

PETIT, Matthieu et Jean Gabin NTEBUTSE. (2015). « Présence et réflexivité à l'aide du blogue en supervision de stage à distance », *Research Gate*, : https://www.researchgate.net/publication/291348549

PHILLIPS, Lindsay A., Jade N. LOGAN et David B. MATHER. (2021). « COVID-19 and Beyond: Telesupervision Training Within the Supervision Competency », *Training and Education in Professional Psychology*, advance online publication, http://dx.doi.org/10.1037/tep0000362

PRECKEL, Katrin, KANSKE, Philipp and Tania SINGER. (2018). « On the interaction of social affect and cognition: empathy, compassion and theory of mind », *Current Opinion in Behavioural Sciences*, Vol. 19, p. 1-6.

QUANQUIN, Véronique et Anne-Laure FOUCHER. (2016). « Symétries et asymétries constitutives et émergentes dans un tutorat distanciel : l'exemple d'un dispositif de formation en français langue maternelle ». *Distances et médiations des savoirs*, Vol. 15, p. 1-17.

REAMER, F. G. (2013). « Social Work in a Digital Age: Ethical and Risk Management Challenges ». *Social Work*, Vol. 58, No. 2, p. 163-72.

RÖLVER, Michael et Andrew WHITTAKER. (2021). « Using intuition in social work decision-making », *European Journal of Social Work*, Vol. 24, No. 5, p. 772-787

RONDEAU, Karine. (2011). « L'autoethnographie : une quête de sens réflexive et conscientisée au cœur de la construction identitaire », *Recherches qualitatives*, Vol. 30, No. 2, p. 48-70.

SAHEBI, Bahareh. (2020). « Clinical Supervision of Couple and Family Therapy during COVID-19 ». *Family Process*, Vol. 59, No. 3, p. 989-996.

SANTARPIA, Alfonso. (2020). *Introduction aux psychothérapies humanistes*, deuxième édition, Paris, Dunod.

SCHMIDT, Glen. (2009). « Supervision in Remote Settings » dans *Northern and Rural Social Work Practice a Canadian Perspective*, Centre for Northern Studies, Northern Social Work Collection, Lakehead University, éditeurs Roger Delaney et Keith Brownlee, Vol. 6, No. 17, p. 275-283.

SICORA, Alessandro et collab. (2021). «Using Intuition In Social Work Decision Making », *European Journal of Social Work*, Vol. 24, No. 5, p. 772-787.

SINGER, Tania and Olga M. KLIMECKI. (2014). « Empathy and Compassion », *Current Biology*, Vol. 24, No. 18, p. 875-888.

SMITH, Marnie. (2022, 19 juillet). Leading in a Hybrid World. Association Travailleurs et Travailleuses Sociaux de l'Ontario (ATTSO) et Lighthouse Nine Group [En ligne]. Adresse par courrier électronique : marnie@lighthouse9.ca

SOCIÉTÉ HUNTINGTON DU CANADA. (2021) « Services aux familles », réf. du 18 octobre, 2021, https://www.huntingtonsociety.ca/wp-content/uploads/2020/03/26-HSC-Family-Services_FRE_FINAL.pdf

SORIN, François. 2019. « Les pratiques numériques des travailleurs sociaux : entre « savoir-faire » et « devoir-faire » ». *Vie sociale*, Vol. 4, No. 28, p. 33 –49.

STRETCH LoriAnn, DeeAnna NAGEL et Kate ANTHONY. (2013). « Ethical Framework for the Use of Technology in Supervision », *Therapeutic Innovations in Light of Technology*, p. 38-45.

STULTJENS, Éléonore et Florence VIERENDEEL. (2020). « La crise sanitaire du covid-19: révélatrice à grande échelle des failles notre système », Analyse FPS 2020, éditrice Noémie Van Erps, Bruxelles, consulté en lignes le 16 novembre 2020: https://www.femmesprevoyantes.be/wp-content/uploads/2020/04/Analyse2020-Coronavirus.pdf.

THIÉBEAUD, Marc. (2020). « Analyse de pratiques <-> supervision. Similitudes, différences : quelques réflexions pour aider à s'y repérer ». *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, No. 16, p. 81–103.

TREVITHICK, Pamela. (2014). « Humanising Managerialism: Reclaiming Emotional Reasoning, Intuition, the Relationship, and Knowledge and Skills in Social Work », *Journal in Social Work Practice*, Vol. 28, No. 3, p. 287–311.

VACHER, Yann. (2011). « La pratique réflexive : un concept et des mises en œuvre à définir », *Recherche et formation*, Vol. 66, p. 65-78.

VINIT, Florance. (2016). « Les conditions de l'interprétation : une "disposition" à la recherche », *Recherches qualitatives,* Vol. 35, No. 2, p. 64–77.

WÄANGQVIST, Maria et Ann FRISÉN. (2016). « Who am I Online? Understanding the Meaning of Online Contexts for Identity Development», *Adolescent Res Rev*, Vol. 1, No. 1, p. 139–151.

WIENBERG, Melinda. (2020). « Ethical Challenges for Social Workers during COVID 19: a Global Perspective », présentation pour l'Association Canadienne des Travailleurs Sociaux, novembre 2020, Dalhousie University, Halifax.

WINOGRAD, Wendy. (2022). « Connection and Separation Reconsidered » in *Social Work in the Age of Disconnection*, Taylor and Francis, p. 88–108.

WITKIN, Stanley. (2014). « Autoethnography, an opening act » dans *Narrating Autoethnography in Social Work*, Columbia University Press, p. 1-25.

WOO, Hongryun et collab. (2020). « A Content Analysis of the Counseling Literature on Technology Integration: American Counseling Association (ACA) Counseling Journals between 2000–2018 », *International Journal for the Advancement of Counseling*, Vol. 42, p. 319-333.