

Université de Montréal

**Identification des besoins de formation continue
des travailleurs sociaux pouvant intervenir
auprès des endeuillés**

Par Elisabeth Morin

École de travail social
Faculté des Arts et des Sciences

Mémoire présenté
en vue de l'obtention du grade de Maître ès Sciences (M.Sc.)
en travail social
option mémoire

Décembre 2020

© Elisabeth Morin, 2020

Université de Montréal
École de travail social, Faculté des Arts et des Sciences

Ce mémoire intitulé

**Identification des besoins de formation continue des travailleurs sociaux pouvant intervenir
auprès des endeuillés**

Présenté par
Elisabeth Morin

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Aline Bogossian
Président-rapporteur

André Anne Parent
Directeur de recherche

Edward Ou Jin Lee
Codirecteur

Jean-Marc Barreau
Membre du jury

Résumé

Ce mémoire vise à explorer les besoins de formation continue des travailleurs sociaux pouvant intervenir auprès des endeuillés. Il s'agit de mieux comprendre les besoins de formation continue concernant les pertes, le deuil et l'accompagnement des endeuillés. Se situant dans une perspective qualitative exploratoire, six travailleurs sociaux et agents de relations humaines du Centre intégré de la santé et des services sociaux (CISSS) de Lanaudière ont participé à des entrevues semi-dirigées. De plus, une analyse documentaire des formations continues offertes sur le deuil et inscrites au catalogue de l'Ordre des travailleurs sociaux, thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ) a été réalisée. Nous avons utilisé un cadre d'analyse intégrateur s'inspirant de plusieurs concepts clés (la formation continue, la motivation, le développement professionnel, le contexte organisationnel, les savoirs) et du modèle d'analyse des besoins de formation ressentis de Labesse (2008) afin d'analyser nos résultats de recherche. Avec une analyse de contenu thématique, ce modèle a permis de mieux comprendre les besoins de formation continue des travailleurs sociaux pouvant intervenir auprès des endeuillés. Cette recherche a aussi permis d'examiner les formations continues actuellement offertes et de déterminer la concordance entre ces dernières et les besoins identifiés par les participants.

Mots-clés : deuil, perte, accompagnement, endeuillés, besoin, formation continue, travailleurs sociaux.

Abstract

This thesis aims to explore the continuing training needs of social workers who may intervene with bereaved persons. Its goal is to better understand the continuing education needs regarding loss, mourning and bereavement support. From a qualitative exploratory perspective, six social workers and human relations agents within the Integrated Health and Social Services Centres (IHSSC) of Lanaudière participated in semi-structured interviews. In addition, an in-depth textual analysis of bereavement-related continuing education courses listed within the Order of Social Workers, Marriage and Family Therapists of Quebec (OTSTCFQ) catalogue was carried out. An integrative analytical framework was used, inspired by several key concepts (continuing education, motivation, professional development, organizational context, knowledge) and an analytical model related to perceived training needs (Labesse, 2008) was used to analyze collected data. Through thematic content analysis, this model made it possible to better understand the ongoing training needs of social workers who may provide services for bereaved persons. The research results also allowed us to review the current continuing education training offered and helped determine the degree to which these trainings met the needs identified by participants.

Keywords: bereavement, loss, mourning, support, bereaved, need, continuing education, training, social workers.

Table des matières

RÉSUMÉ	I
ABSTRACT	II
LISTE DES TABLEAUX	VI
LISTE DES FIGURES	VII
LISTE DES SIGLES	VIII
REMERCIEMENTS	IX
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE	4
1.1 CONTEXTUALISATION.....	4
1.2 LES ENJEUX DE LA FORMATION DES TRAVAILLEURS SOCIAUX	5
1.2.1 <i>L'importance de la formation</i>	5
1.2.2 <i>Le manque de formation</i>	6
1.3 ÉTAT DE LA SITUATION : QUE SAIT-ON DES BESOINS DE FORMATIONS CONTINUES DES TRAVAILLEURS SOCIAUX ?	8
1.4 LE CONTEXTE QUÉBÉCOIS.....	10
1.4.1 <i>La formation continue selon l'Ordre des travailleurs sociaux, thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ)</i>	10
1.4.2 <i>L'offre de formation continue sur le deuil et l'accompagnement des endeuillés</i>	11
1.5 QUESTIONS DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	14
1.6 PERTINENCE DE LA RECHERCHE	15
CHAPITRE 2 : RECENSION DES ÉCRITS	17
2.1 LE PHÉNOMÈNE DU DEUIL.....	17
2.1.1 <i>Introduction aux concepts de perte et de deuil</i>	17
2.1.2 <i>Les différents types de deuil</i>	19
2.1.3 <i>Les manifestations du deuil</i>	21
2.1.4 <i>Les facteurs influençant les réactions de deuil</i>	22
2.1.5 <i>Modèles et théories liés au processus de deuil</i>	23
2.2 L'ACCOMPAGNEMENT DES ENDEUILLÉS	28
2.2.1 <i>L'accompagnement formel des endeuillés</i>	28
2.2.2 <i>Rôles des travailleurs sociaux et modèles d'accompagnement des endeuillés</i>	30
CHAPITRE 3 : CADRE CONCEPTUEL	35

3.1 LES CONCEPTS CLÉS	35
3.1.1 <i>La formation continue</i>	35
3.1.1.1 Objectif de la formation	36
3.1.1.2 Les formes de formations continues	37
3.1.2 <i>La motivation</i>	38
3.1.2.1 Les motifs d'engagement en formation	39
3.1.3 <i>Le développement professionnel</i>	40
3.1.4 <i>Le contexte organisationnel</i>	41
3.1.5 <i>Les savoirs</i>	43
3.2 L'ANALYSE DES BESOINS	45
3.2.1 <i>L'analyse des besoins de formation ressentis</i>	46
3.3 PROPOSITION DE CADRE INTÉGRATIF DES BESOINS RESSENTIS DE FORMATION CONTINUE	48
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE	52
4.1 POSTURE PARADIGMATIQUE	52
4.2 POSTURE DE L'ÉTUDIANTE CHERCHEUSE	53
4.3 PERSPECTIVE DE RECHERCHE	54
4.4 LA COLLECTE DES DONNÉES (PHASE 1)	55
4.4.1 <i>L'échantillonnage</i>	55
4.4.2 <i>Population cible et critères de sélection</i>	56
4.4.3 <i>Recrutement</i>	57
4.4.4 <i>L'entrevue semi-structurée</i>	58
4.5 LA COLLECTE DE DONNÉES (PHASE 2)	60
4.5.1 <i>L'analyse documentaire</i>	60
4.6 ANALYSE DES DONNÉES	61
4.7 CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ	62
4.8 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	63
4.9 LIMITES DE LA RECHERCHE	65
CHAPITRE 5 : RÉSULTATS	67
5.1 RÉSULTATS DES ENTREVUES (PHASE 1)	67
5.1.1 <i>Portrait sociodémographique des participants</i>	67
5.1.2 <i>Parcours de formation en lien avec le deuil et l'accompagnement des endeuillés</i>	68
5.1.3 <i>Identification des besoins de formation continue</i>	70
5.1.4 <i>Dimensions des besoins de formation continue</i>	71
5.1.5 <i>Obstacles en matière de formation continue</i>	73

5.1.6 <i>Préférences en matière de formation continue</i>	75
5.2 RÉSULTATS DE L'ANALYSE DOCUMENTAIRE (PHASE 2).....	78
5.2.1 <i>Les savoirs et les contenus de formation continue</i>	78
5.2.2 <i>Caractéristiques des formations continues</i>	80
CHAPITRE 6 : ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	83
6.1 ANALYSE DES RÉSULTATS ENTREVUS (PHASE 1)	83
6.1.1 <i>Parcours de formation en lien avec le deuil et l'accompagnement des endeuillés</i>	83
6.1.2 <i>Identification des besoins de formation continue</i>	85
6.1.2.1 <i>Les savoirs</i>	85
6.1.2.2 <i>Les contenus de formation continue</i>	86
6.1.3 <i>Les dimensions des besoins de formation continue</i>	87
6.1.3.1 <i>Le genre de besoin</i>	88
6.1.3.2 <i>Bénéfices associés à la formation continue</i>	89
6.1.3.3 <i>Motivations à la formation continue</i>	90
6.1.3.4 <i>Le développement professionnel et le contexte organisationnel</i>	91
6.1.4 <i>Obstacles en matière de formation continue</i>	92
6.1.5 <i>Préférences en matière de formation continue</i>	95
6.2 CONCORDANCE ENTRE LES BESOINS DE FORMATION CONTINUE RESENTIS ET L'ANALYSE DOCUMENTAIRE	99
6.2.1 <i>Objectifs des formations continues</i>	99
6.2.2 <i>Les savoirs</i>	100
6.2.3 <i>Contenus de formation continue</i>	102
6.2.4 <i>Caractéristiques des formations continues</i>	103
6.3 APPORTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE.....	107
6.4 RECHERCHES FUTURES ET PISTES DE RÉFLEXION	108
CONCLUSION.....	110
BIBLIOGRAPHIE	112
ANNEXE 1 : COURS UNIVERSITAIRE OFFERT EN 2020 POUVANT DONNER DROIT À DES CRÉDITS DE FORMATION CONTINUE PAR L'OTSTCFQ.....	I
ANNEXE 2: RÉSUMÉ DES DIFFÉRENTS MODÈLES ET THÉORIES LIÉS AU PROCESSUS DE DEUIL.....	III
ANNEXE 3 : FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	VI
ANNEXE 4 : AFFICHE DE RECRUTEMENT	IX
ANNEXE 5 : GRILLE D'ENTREVUE.....	X
ANNEXE 6 : APPROBATION ÉTHIQUE.....	XI

Liste des tableaux

Tableau I. Formations continues portant sur le deuil et l'accompagnement des endeuillés offertes au catalogue d'activités de l'OTSTCFQ en 2019-2020.....	12
Tableau II. Formations continues portant sur le deuil et l'accompagnement des endeuillés offertes en 2019-2020, non inscrites au catalogue d'activités de l'OTSTCFQ ...	13
Tableau III. Typologie des types de deuil	20
Tableau IV. Les différentes manifestations du deuil.....	22
Tableau V. Caractéristiques des formations continues analysées	80

Liste des figures

Figure I.	Cadre intégratif de l'analyse des besoins de formation ressentis.....	50
-----------	---	----

Liste des sigles

ACTS :	Association canadienne des travailleurs sociaux
ARH :	Agent de relations humaines
CISSS :	Centre intégré de santé et de services sociaux
CISSSL :	Centre intégré de santé et de services sociaux de Lanaudière
CLSC :	Centres locaux de services communautaires
CER-SC :	Comité d'éthique de la recherche – Société et culture
CSE :	Conseil supérieur de l'éducation
COVID-19 :	Coronavirus SARS-COV-2
DPM :	Dual process model
Etc. :	Etcetera
ISQ :	Institut de la statistique du Québec
MSSS :	Ministère de la Santé et des Services sociaux
NASW:	National Association of Social Work
OTSTCFQ :	Ordre des travailleurs sociaux, thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec
RSSS :	Réseau de la santé et des services sociaux
TIC :	Technologies de l'information et de la communication
TS :	Travailleurs sociaux
UDEM :	Université de Montréal

Remerciements

Je tiens à remercier sincèrement ma directrice de recherche, André-Anne Parent, ainsi que mon codirecteur de recherche, Edward Ou Jin Lee, tous deux professeurs au département de service social de l'Université de Montréal (UdeM). Vous avez tous deux su m'accompagner et me guider tout au long de ce parcours avec beaucoup de patience, de transparence et d'encouragement. Je me considère privilégiée d'avoir pu bénéficier de votre complémentarité. En plus de m'avoir accompagnée étroitement dans la rédaction de mon mémoire, vous m'avez encouragée dans mes démarches d'application de bourses, incitée à suivre différentes formations et participer à des événements pertinents et appuyée lorsque des opportunités professionnelles se sont présentées. Merci encore !

Je tiens également à remercier les personnes qui ont contribué à réaliser ce mémoire, de près ou de loin. Merci à la Chaire de recherche Jean Monbourquette pour le soutien social des endeuillées pour le financement des entrevues et l'obtention d'une bourse d'excellence. Merci à toutes les directions du CISSS de Lanaudière qui m'ont appuyée dans ma démarche et ont soutenu le recrutement des participants. Merci infiniment à l'ensemble des participants qui ont généreusement consacré une partie de leur temps à ce projet de recherche, le rendant ainsi possible.

Je tiens aussi à souligner le soutien de mon milieu de travail pour la grande flexibilité accordée pour la conciliation travail-études et le soutien moral apporté par mes collègues de travail.

Pour terminer, j'adresse mes remerciements à ma famille, ma belle-famille et mes amis. J'aimerais souligner l'appui inconditionnel de mes parents dans mon parcours atypique, non seulement au cours de mes études de maîtrise en service social, mais aussi tout au long de mon parcours scolaire. Merci également à mon conjoint d'avoir valorisé mes efforts et de m'avoir toujours encouragée.

Introduction

Le deuil est un événement qui fait partie intégrante de la vie (Philippin, 2006). C'est une réponse naturelle et normale de l'être humain confronté à la mort ou à la perte (Séguin, 1995). Alors qu'un deuil peut entraîner des effets physiques, psychologiques, émotionnels et sociaux, certains endeuillés auront recours aux services de professionnels pour les soutenir dans leurs difficultés.

Les Québécois utilisent les services sociaux principalement via les différentes installations des Centres intégrés de santé et de services sociaux (CISSS) (ISQ, 2013). Compte tenu de la centralité du deuil en tant que réponse universelle à la mort et aux pertes et en raison de la prévalence du recours aux services psychosociaux, les travailleurs sociaux¹ peuvent s'attendre à fournir des services aux endeuillés. Que ce soit le motif de consultation principal ou une problématique sous-jacente, il incombe aux travailleurs sociaux d'être formés et préparés à soutenir les endeuillés. Ainsi, la question suivante se pose : quels sont les besoins de formation continue des travailleurs sociaux pouvant intervenir auprès des endeuillés ?

À notre connaissance, aucune recherche récente ne s'est attardée directement aux besoins de formation continue des travailleurs sociaux au Québec. Les études connexes effectuées ailleurs présentent plusieurs données intéressantes, mais aussi certaines limites. En lien avec les missions et objectifs de la Chaire Jean-Monbourquette sur le soutien social des personnes endeuillées, ce projet de recherche de type exploratoire vise à améliorer nos connaissances générales en déterminant les besoins de formation continue des travailleurs sociaux pouvant intervenir auprès des endeuillés. Nous nous intéressons plus précisément aux besoins de formation continue concernant les pertes, le deuil et l'accompagnement des endeuillés.

Ce projet se situe dans une perspective qualitative et comprend deux phases de recherche. Durant la première phase, six travailleurs sociaux et agents de relations humaines œuvrant au CISSS de Lanaudière ont été rencontrés. Les entretiens individuels semi-structurés ont permis de mettre en évidence les besoins de formation continue de ces professionnels. Au cours des entretiens, les participants ont été amenés à parler de leur parcours académique et professionnel ainsi que leurs perceptions et opinions quant à la formation continue. La seconde phase consiste en

¹ Tout au long de ce mémoire, lorsque nous référons aux travailleurs sociaux, nous y incluons les agents de relations humaines (ARH). Ce choix sera discuté au quatrième chapitre.

une analyse documentaire des formations continues inscrites au catalogue d'activités de l'Ordre des travailleurs sociaux, thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ) portant directement sur les sujets du deuil, des pertes et de l'accompagnement des endeuillés.

Les résultats ont été analysés avec un cadre d'analyse intégrateur s'inspirant de plusieurs concepts clés comme la formation continue, la motivation, le développement professionnel, le contexte organisationnel et les savoirs. Il intègre également le modèle d'analyse des besoins de formation de Labesse (2008), en se concentrant sur les besoins de formation ressentis. Avec une analyse de contenu thématique, ce cadre permet d'analyser les points de vue des participants.

Notre recherche est pertinente et opportune pour plusieurs raisons. D'abord, le deuil est une réalité universelle qui est appelée à affecter de plus en plus de personnes. De plus, la littérature suggère la prévalence du recours aux services psychosociaux ainsi que l'importance et le manque de formation initiale et continue. En outre, peu d'études ont été réalisées à ce sujet en travail social au Québec. Notre recherche pourra aussi être utile à l'avancement de la formation continue ainsi qu'à la pratique du travail social.

Pour faire suite à cette introduction, ce mémoire sera divisé en six chapitres. Le premier chapitre est consacré à la problématique. Il décrit le contexte entourant les besoins de formation continue des travailleurs sociaux pouvant intervenir auprès des endeuillés. Il abordera précisément la contextualisation, les enjeux de la formation des travailleurs sociaux, l'état de la situation, la question et les principaux objectifs de recherche et, finalement, la pertinence du projet.

Le deuxième chapitre est consacré à la revue de la littérature. Le chapitre est divisé en deux sections qui présentent les notions entourant le deuil et l'accompagnement des endeuillés, plus précisément les définitions du deuil et des pertes, les différents types de deuil, les manifestations du deuil, les modèles et théories liés au deuil, l'accompagnement formel des endeuillés, les rôles des travailleurs sociaux en contexte de deuil et les modèles d'accompagnement des endeuillés.

Le troisième chapitre est consacré au cadre conceptuel. Dans un premier temps, il s'agit d'exposer les concepts clés retenus à partir de la revue de la littérature et de la problématique. Dans un second temps, il présente le modèle d'analyse des besoins de formation ressentis de Labesse (2008). Dans un troisième temps, les concepts clés ainsi que le modèle de Labesse (2008) sont mis en relation dans notre cadre d'analyse intégrateur.

Le quatrième chapitre traite de la méthodologie et expose le processus de recherche de manière exhaustive. Les deux phases de recherche sont abordées, celles-ci comprenant : la posture paradigmatique, la posture de l'étudiante-chercheuse, la perspective de recherche, l'échantillonnage, la population cible, le recrutement, l'instrument de collecte des données, l'analyse documentaire ainsi que l'analyse des données. Enfin, il sera question des critères de scientificité, des considérations éthiques et des limites de la recherche.

Le cinquième chapitre contient la présentation des résultats de la recherche. En cohérence avec le cadre conceptuel retenu, les données obtenues lors des entrevues et de l'analyse documentaire sont présentées.

Le sixième chapitre comprend l'analyse et la discussion des résultats. La première section porte sur l'analyse des résultats des entrevues alors que la deuxième section s'attarde à la concordance entre les besoins de formation continue exprimés par les participants et l'analyse documentaire. Puis, les dernières sections exposent l'apport et les limites de l'étude, les recherches futures ainsi que les pistes de réflexion.

Finalement, la conclusion fait un retour sur les principaux éléments de cette recherche, allant de la problématique à la méthodologie, jusqu'à l'analyse des données et des éléments saillants. Elle cible également les apports et les limites de cette recherche ainsi que les pistes de recherches qu'il serait possible de mettre en place dans le futur, tout en considérant le contexte particulier (pandémie de la COVID-19) dans lequel ce projet s'achève.

Chapitre 1 : Problématique

Tous peuvent s'attendre à vivre un deuil au cours de leur vie, que ce soit le décès d'une personne significative ou d'autres types de pertes. Même si les travailleurs sociaux font partie des professionnels qui interviennent auprès des endeuillés, plusieurs auteurs relatent un manque de préparation et de formation concernant les réalités comme la mort et le deuil (Christ et Sormanti, 2000 ; Csikai et Raymer, 2005 ; Huff et al., 2006 ; Kovacs et Bronstein, 1999 ; Quinn-Lee, 2014). Ce chapitre s'attarde à contextualiser les besoins de formation continue des travailleurs sociaux pouvant intervenir auprès des endeuillés. Il se termine par la présentation de la question et des objectifs de recherche ainsi que la pertinence de ce projet.

1.1 Contextualisation

Étant donné la complexité et la subjectivité de la notion du deuil, il est difficile d'évaluer avec justesse le nombre moyen de personnes qui entament un processus de deuil. Si un décès laisse dans le deuil de cinq (Hazen, 2008) à dix personnes (Rando, 1993, cité dans Jacques, 1998), il semble ardu de dresser une démarcation définitive entre les personnes effectivement endeuillées et les personnes qui seraient moindrement touchées ou affectées. Néanmoins, le nombre de décès au Québec en 2019 (67 800 individus) laisse sous-entendre qu'il y aurait autant, sinon plus de personnes endeuillées (ISQ, 2020). Outre la mort d'un être cher, ajoutons une multitude de pertes comme le décès d'un animal, la rupture amoureuse, la perte de capacité physique, la perte d'un emploi, etc. Plus encore, le vieillissement de la génération des *baby-boomers* pourrait faire grimper la demande de soutien en matière de deuil, alors que ceux-ci expérimenteront différentes pertes et que les taux de décès augmenteront (Ober et al., 2012).

Selon les données les plus récentes, c'est un peu plus d'un Québécois sur dix (12 %) de 15 ans et plus qui consulte au moins un professionnel des services sociaux pour lui-même ou pour un proche (ISQ, 2013). Même si les principaux motifs de consultations psychosociales ne nous renseignent pas directement sur le deuil, ils incluent plusieurs difficultés pouvant impliquer un deuil : difficultés psychologiques (81 %), milieu de vie, emploi et études (43 %), maintien de l'autonomie (33 %) et vie conjugale (22 %). Dans plus de la moitié des cas (57 %), ces services sont desservis dans le réseau de la santé et des services sociaux par les CLSC (36 %) et les hôpitaux (16 %) (ISQ, 2013).

Certaines personnes en deuil auront recours aux services de professionnels pour les soutenir dans leurs difficultés. Alors qu'un deuil non résolu peut entraîner des effets physiques, psychologiques, émotionnels, sociaux et nuire à la qualité de vie (Cicchetti et al., 2016), 30 % des endeuillés seraient particulièrement vulnérables et 10 à 12 % auraient effectivement besoin d'un support professionnel (Aoun et al., 2012.). Or, l'accompagnement des endeuillés fait partie de la pratique des travailleurs sociaux (Chow, 2013 ; Cohen Konrad, 2010 ; Gordon, 2013 ; NASW, 2004 ; Sanders et al., 2017) et des professionnels des services à la personne (*human services professionals*) (McClatchey et King, 2015) comme les agents de relations humaines. Si parfois les clients demandent des services en particulier pour les aider dans leur deuil, à d'autres moments, le deuil survient au cours du processus d'intervention (Bethel, 2005) ou le motif de consultation constitue une problématique associée ou secondaire à une perte (Cicchetti et al., 2016). Selon les données disponibles, 76,5 % des travailleurs sociaux œuvrant à la protection des adultes interviennent quelques fois, souvent et très souvent dans des cas de deuil, pour une moyenne de 5.54 cas de deuils vus chaque mois (Csikai et al., 2011). Peu importe la façon dont la demande de soutien se présente, en raison de sa probabilité, il incombe aux travailleurs sociaux d'être formés et préparés à soutenir les endeuillés.

1.2 Les enjeux de la formation des travailleurs sociaux

1.2.1 L'importance de la formation

Si l'accompagnement de deuil semble une pratique régulière dans l'exercice du travail social, comparativement à d'autres problématiques, il serait assez difficile de travailler avec des cas de maladie grave, de décès et de deuil (Csikai et al., 2011). Pour cause, les travailleurs sociaux œuvrant à la protection des adultes soulèvent le manque de temps ainsi que le peu d'expérience professionnelle, personnelle et d'éducation (Csikai et al., 2011). À ceci, ajoutons que les intervenants psychosociaux œuvrant en contexte de mort et de deuil subissent plus de stress, plus d'épuisement professionnel et sont plus vulnérables à la fatigue de compassion et au traumatisme vicariant (Becvar, 2003 ; Chow, 2013).

Néanmoins, plusieurs facteurs peuvent protéger les professionnels intervenant en contexte de mort et de deuil comme la formation continue, la supervision ainsi que l'espace pour les réflexions (Becvar, 2003 ; Pereira et al., 2011, cités dans Chow, 2013). Concernant la formation

continue, diverses recherches menées aux États-Unis et en Asie auprès des travailleurs sociaux révèlent que celle-ci pourrait avoir une influence positive concernant le confort et les compétences perçues (Chow, 2013), l'efficacité personnelle (Supiano et Overfelt, 2018) ainsi que l'auto-efficacité et les compétences en communication (Bunting et Cagle, 2016). Au Québec, l'importance de la formation continue est démontrée par le Règlement sur la formation continue obligatoire des membres de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec. Cette politique représente un important moyen pour offrir des services de qualité, contrôler les compétences et assurer la protection du public.

La formation initiale et continue « façonne » l'intervenant et influence son accompagnement (Baussant-Crenn, 2004, p. 100). Considérant que le manque d'interventions efficaces pourrait avoir des conséquences négatives pour les personnes en deuil (Howarth, 2011), la formation devient importante, autant pour les endeuillés que pour les travailleurs sociaux. À ce sujet, Berzoff et al. (2005) suggèrent que le manque de formation ciblée pour les travailleurs sociaux concernant les soins de fin de vie constitue un obstacle important pour intervenir efficacement auprès des patients mourants, de leurs familles et des endeuillés. De même, les formations ciblées sur la mort et le deuil s'avèrent essentielles pour préparer les travailleurs sociaux à une pratique professionnelle compétente avec les clients mourants et les endeuillés (Christ et Sormanti, 2000 ; Kramer, 1998 ; Strom-Gottfried et Mowbray, 2006).

1.2.2 Le manque de formation

La plupart des travailleurs sociaux n'ont pas reçu ou reçu très peu de formation initiale concernant la mort, le deuil et l'accompagnement des endeuillés (Christ et Sormanti, 2000 ; Csikai et Raymer, 2005 ; Kovacs et Bronstein, 1999 ; Quinn-Lee, 2014).

Déjà en 2011, Provencher et al. établissent une tension entre les besoins émis dans la pratique du travail social et les priorités instituées par la communauté universitaire. Alors que le deuil n'apparaît pas comme un sujet obligatoire dans le curriculum en service social, aucun standard ne régit la formation concernant cette problématique (Quinn-Lee, 2014). Une recension des cursus universitaires au Québec (voir annexe 1) nous laisse croire que ces derniers offrent très peu de formations spécifiques au deuil, aux pertes et à l'accompagnement des endeuillés. Parmi les

vingt-sept cours recensés, seuls neuf renvoient au deuil et à l'accompagnement des endeuillés dont deux s'inscrivent dans le cheminement en travail social et aucun n'est obligatoire.

Ce manque sur le plan de la formation initiale laisserait les diplômés insuffisamment préparés à intervenir auprès des endeuillés et de leurs familles (Wass, 2004). L'étude de Mitchell et Murillo (2016) suggère d'ailleurs que les étudiants en travail social ne se sentent pas compétents pour intervenir auprès des endeuillés alors qu'ils affirment en majorité (87,4 %) devoir apprendre plus concernant les pertes et les deuils.

Si la formation continue revêt une importance non négligeable pour les professionnels (Baussant-Crenn, 2004), les études américaines révèlent des dissemblances notables sur la présence de ces derniers à des activités de formations continues. En effet, c'est un peu plus de la moitié des travailleurs sociaux qui ont assisté à un séminaire de formation continue axé sur le sujet du deuil (Csikai et al., 2011), alors que la majorité (93 %) a participé à une formation continue sur les soins de fin de vie (Csikai et Raymer, 2005). Alors que Quinn-Lee (2014) avait aussi noté cette disparité dans les niveaux de formation des travailleurs sociaux, l'auteure relate que certains ont tout simplement appris la pratique professionnelle en contexte de deuil entièrement au travail, par une méthode d'essais et d'erreur.

La formation disponible tend à focaliser essentiellement sur les notions de fin de vie (Breen et O'Connor, 2007) et de soins palliatifs (Wass, 2004), occultant la diversité des expériences de deuil (Breen et al, 2013). L'engouement des dernières années pour les soins palliatifs a produit un riche corpus scientifique et permis, entre autres, le développement des formations spécifiques aux soins de fin de vie et l'élaboration du Plan directeur de développement des compétences des intervenants en soins palliatifs (MSSS, 2008). Malgré tout, au Québec, le mémoire de maîtrise de Sirois (2012) suggère que les travailleurs sociaux œuvrant en soins palliatifs manquent de formation continue spécifique à leur profession. Même si le plan directeur peut servir à déterminer les besoins de formation et planifier des activités d'apprentissage, les compétences spécifiques qu'il propose ne semblent pas adaptées à l'accompagnement des endeuillés en général. Les interventions ainsi que les formations en soins palliatifs se concentrent essentiellement sur la phase précédant le décès ainsi que le décès lui-même. Alors que les politiques du MSSS prévoient l'encadrement des endeuillés après la perte, dans la réalité les travailleurs sociaux en soins palliatifs procèdent généralement à la fermeture du dossier (Tremblay, 2012). Très peu d'emphase semble

mise sur l'accompagnement des endeuillés dans leur travail de deuil. À l'instar de l'accompagnement en soins palliatifs, le soutien des endeuillés requiert des compétences et savoirs précis, tels qu'un savoir concernant les processus de deuil, un savoir-faire relatif aux techniques de communication, un savoir-être comme une attitude bienveillante ainsi qu'une prise de conscience et un cheminement personnel de l'accompagnant par rapport à ses propres deuils (Baussant-Crenn, 2004 ; De Broca, 2010). Dès lors, la question de la formation continue des travailleurs sociaux pouvant intervenir auprès des endeuillés se pose.

1.3 État de la situation : Que sait-on des besoins de formations continues des travailleurs sociaux ?

Au Québec, Gusew et al. (2010) ont examiné la capacité des travailleurs sociaux membres de l'OTSTCFQ à utiliser le plan de formation dans une démarche structurée de formation continue. En majorité (74,6 %), le plan de formation continue diffère du registre initialement proposé, principalement en raison de la difficulté des membres à bien évaluer leurs propres besoins de formation ainsi que de l'impossibilité de se libérer pour une activité de formation. L'analyse des plans de formation continue révèle que les besoins de formation des travailleurs sociaux émanent de deux catégories : l'acquisition de connaissance et le développement d'habiletés. Parmi la première, les auteurs définissent « l'intervention en contexte de mort et de deuil » comme un besoin répertorié dans les plans de formation (Gusew et al., 2010, p. 59).

La recherche nous renseigne aussi sur les activités de formation continue privilégiées par les membres : les plus populaires sont des activités de participation comme les formations offertes à l'extérieur et à l'intérieur de l'Ordre, les lectures, les colloques, congrès et séminaire, le co-développement ainsi que la supervision. Au contraire, les activités de réalisation qui mettent à contribution les savoirs comme la rédaction ainsi que l'élaboration et la réalisation de cours et de formation sont très peu utilisées. En ayant recours à la typologie de Carré (1998, 2001), l'étude démontre que la majorité des participants préconisent des activités de formation continue relevant de l'axe apprentissage/participation. Enfin, Gusew et ses collaborateurs (2010) révèlent que les travailleurs sociaux privilégient les activités de formation continue de la même manière que le fait Couturier (1999) en priorisant la formation continue qualifiante sans diplôme, la formation non qualifiante ainsi que la formation-socialisation entre pairs.

Ailleurs aux États-Unis et en Asie, plusieurs enquêtes suggèrent des données importantes concernant la formation continue des TS pratiquant en contexte de fin de vie, en oncologie et en soins de santé. La grande majorité (87 %) utilise les séminaires et les conférences (Csikai et Raymer, 2005), le matériel écrit (73 %) ainsi que les programmes extérieurs à leur agence (69 %) (Christ et Sormanti, 2000). Les formats et méthodes préférés de formation continue comprennent les lectures (88 %), les études de cas (54 %), lire seul (54 %), les vidéos (39 %) ainsi que les téléconférences (20 %) (Csikai et Raymer, 2005). En ce qui concerne les obstacles à la formation continue, les répondants identifient : les absences du travail (59 %), le coût de la formation (58 %), le formateur issu d'une autre discipline (30 %), le manque de contenu lié au travail social (25 %), la distance (10 %) (Csikai et Raymer, 2005), le manque de présentateurs issus du domaine du service social et le manque de support (Christ et Sormanti, 2000). La majorité (56 %) pense que leurs options de formation continue sont « plutôt satisfaisantes », mais pas suffisamment avancées pour répondre à leurs besoins (Christ et Sormanti, 2000).

Concernant les besoins perçus quant au contenu éducatif, les travailleurs sociaux citent les ressources pratiques (Csikai et al., 2011), les interventions psychosociales visant à réduire la détresse, l'influence de la mort sur la dynamique familiale (Csikai et Raymer, 2005) ainsi que les besoins psychologiques et sociaux (Csikai et Raymer, 2005 ; Csikai et al., 2011). En contrepartie, les domaines où les besoins en éducation sont jugés les moins importants sont les théories sur la mort et le deuil (Csikai et al., 2011). De plus, dans la recherche de Csikai et Raymer (2005) pour tous les contenus de formation, un plus grand niveau était perçu comme nécessaire plutôt que reçu. Cette donnée laisse sous-entendre que malgré l'importance moindre accordée aux notions comme les théories sur la mort et le deuil, il y aurait quand même un besoin perçu par les travailleurs sociaux. Plus particulièrement, les écarts les plus importants entre les besoins de contenu et les contenus reçus ont été constatés pour les différences culturelles ayant un impact sur l'expérience de la mort, les différences religieuses et spirituelles ainsi que les interventions psychosociales visant à atténuer la détresse (Csikai et Raymer, 2005).

Ensemble, ces données suggèrent que la formation sur le deuil est un besoin répertorié par les travailleurs sociaux, que ces derniers préconisent certaines activités et que plusieurs éléments peuvent faire obstacle à la formation continue. Toutefois, ces recherches présentent plusieurs limites méthodologiques et conceptuelles qui rendent difficile l'utilisation des résultats. Alors qu'elles utilisent en majorité une méthodologie quantitative, les faibles taux de réponse rendent

habituellement impossible la généralisation des données obtenues. En conséquence, la littérature disponible nous renseigne très peu sur les cadres d'analyse qualitatifs et les logiques conceptuelles sous-jacentes. Les études qui utilisent effectivement une méthodologie qualitative comme l'entretien individuel ne révèlent cependant pas leur cadre d'analyse. Elles nous informent toutefois par l'utilisation de l'analyse de contenu comme méthode d'analyse des données. Certaines études (Christ et Sormanti, 2000 ; Csikai et Raymer, 2005) portent exclusivement sur la pratique en soins de fin de vie, excluant plusieurs secteurs de pratiques et notions jugées importantes concernant les pertes et le deuil. Puisque la formation et la pratique du travail social diffèrent d'un pays à l'autre, il serait aussi difficile de transposer les données obtenues au contexte spécifique de la formation et de la pratique psychosociale au Québec. D'autres recherches (Csikai et Raymer, 2005 ; Csikai et al., 2011), incluent divers professionnels dans leur panel de participants. Même si le groupe des travailleurs sociaux représente la majorité des répondants, certaines appellations d'emploi sont propres au contexte québécois, comme celle des agents de relations humaines. Enfin, certaines recherches (Christ et Sormanti, 2000 ; Csikai et Raymer, 2005) ont été effectuées au début des années 2000. L'évolution de la formation continue, notamment en lien avec les diverses politiques de formation, pourrait rendre les résultats obsolètes.

1.4 Le contexte québécois

1.4.1 La formation continue selon l'Ordre des travailleurs sociaux, thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ)

L'OTSTCFQ représente l'organisme chargé d'encadrer les professionnels du domaine du travail social et de la thérapie conjugale et familiale. Tous les membres sont soumis à la même réglementation, même s'ils possèdent un champ d'exercices spécifique et clairement défini par le Code des professions du Québec. Au 31 mars 2020, l'Ordre comptait plus de 14 000 travailleurs sociaux, environ 300 thérapeutes conjugaux et familiaux ainsi que 121 membres portant les deux titres professionnels (OTSTCFQ, 2020). Depuis 2007, le renouvellement du permis d'exercice des membres est assujéti à la politique de formation continue. Celle-ci est ensuite remplacée en 2016 par le Règlement sur la formation continue obligatoire des membres de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec. Ce règlement stipule que tous les membres doivent compléter 30 heures d'activités de formation continue par période de référence

de deux ans (Légis Québec, 2020b). Soulignons que l'OTSTCFQ a adopté depuis le 6 décembre 2019 un projet de nouveau Règlement sur la formation continue obligatoire.

Alors que Gusew et al. (2010) affirment que plus de 80 % des travailleurs sociaux membres de l'OTSTCFQ ont effectué plus de 15 heures de formation continue pour l'année recensée, notons des disparités en ce qui a trait au nombre d'heures de formation continue requis entre le Québec et les provinces canadiennes. Si l'OTSTCFQ exige 30 heures par période de référence de deux ans, l'Association canadienne des travailleurs sociaux (ACTS) recommande un minimum de 40 heures par année de formation continue (Gusew et Berteau, 2011). Cette association nationale agit à titre de fédération et comprend les associations des provinces canadiennes, à l'exception du Québec et de l'Ontario qui ont choisi de se retirer. En se basant sur les recommandations de l'ACTS, les provinces canadiennes proposent leurs propres balises en matière de formation continue, allant de 25 heures par année pour le Manitoba et l'île du Prince Edward à 40 heures par année pour le reste des provinces. Toutefois, l'Ontario offre un Programme de maintien de la compétence sans égard aux nombres d'heures de formation continue.

Au Québec, l'OTSTCFQ impute aux membres la responsabilité de planifier son développement professionnel en organisant lui-même son plan de formation continue. Étant aussi responsable de l'application du règlement, l'Ordre propose des formations prédéterminées auxquelles les membres peuvent s'inscrire. À ceci s'ajoute les activités admissibles liées à l'exercice de la profession, mais non inscrites au programme de formation continue. En outre, un membre peut présenter une demande de reconnaissance individuelle d'une activité de formation continue. Par exemple : 1) participation à des cours, séminaires, colloques, conférences ou congrès ; 2) activités de formation en milieu de travail ; 3) autoapprentissage; 4) recevoir de la supervision ; 5) donner de la supervision ; 6) agir à titre de conférencier ou formateur ; 7) rédiger et publier des articles ; 8) participer à des projets de recherche ; 9) participer à des comités ou conseils d'administration. Aussi, les cours universitaires liés à l'exercice de la profession peuvent faire partie des activités de formation continue donnant droit à des crédits de formation.

1.4.2 L'offre de formation continue sur le deuil et l'accompagnement des endeuillés

Le plus récent bilan de l'OTSTCFQ nous renseigne sur les activités de formation continue en travail social au Québec. Au cours de la période 2019-2020, 128 sessions de formation continue

ont été offertes dans des structures externes (49), en milieu de travail (41), dans les bureaux de l'Ordre (35) et en ligne (3). Soulignons la place importante des formations en milieu de travail (41 sessions de formation) qui ont rejoint le tiers des membres ayant suivi des formations. Comparativement à la période de référence précédente (2018-2019), le bilan établit une augmentation de 16 % des sessions de formation continue offertes au calendrier de l'Ordre. De plus, le nombre de participants pour les sessions de formation continue a connu une hausse, passant de 1039 à 2375 membres. En examinant davantage la synthèse des sessions de formation en 2018-2019, on s'aperçoit que plusieurs activités n'ont eu aucune session de formation, dont la seule formation sur la mort « quand la mort est annoncée ».

Au moment de la collecte de donnée, trois organismes offrent de la formation continue sur le deuil et l'accompagnement des endeuillés qui sont prévus aux activités de formation continue adoptée par l'OTSTCFQ, soit : le Centre de développement professionnel de la Faculté des arts et des sciences (FAS) de l'Université de Montréal, Mire formation conseil et l'Association québécoise Plaidoyer-Victimes (AQPV) (voir tableau I).

Tableau I. Formations continues portant sur le deuil et l'accompagnement des endeuillés offertes au catalogue d'activités de l'OTSTCFQ en 2019-2020

Organisme formateur	Titre de la formation	Heures reconnues
Association québécoise Plaidoyer-Victimes	Trouble de stress post-traumatique et deuil compliqué	13 heures
Mire formation conseil inc.	Deuil et pertes multiples	7 heures
PRAXIS Centre de développement professionnel de la Faculté des arts et des sciences (FAS) de l'Université de Montréal	Sensibilisation au deuil	6 heures
	Sensibilisation au deuil en contexte de mort traumatique	
	Animation d'un groupe de soutien pour personnes endeuillées	12 heures

À ceci, ajoutons que d'autres organismes proposent des formations continues axées sur le deuil, les pertes et l'accompagnement des endeuillés (voir tableau II). Toutefois, ces activités ne font pas partie du programme de formation continue adopté par l'OTSTCFQ. En d'autres mots, ces

formations peuvent faire l'objet d'une demande de reconnaissance individuelle en tant qu'activité admissible liée à la profession.

Tableau II. Formations continues portant sur le deuil et l'accompagnement des endeuillés offertes en 2019-2020, non inscrites au catalogue d'activités de l'OTSTCFQ

Organisme formateur	Titre de la formation	Heures
PRAXIS Centre de développement professionnel de la Faculté des arts et des sciences (FAS)	Comment soutenir un employé en deuil Apprivoiser les étapes du deuil Mieux comprendre les aînés en deuil Introduction au deuil en contexte de mort traumatique	2 heures
	Le geste rituel comme outil d'accompagnement auprès des personnes endeuillées	3 heures
	Introduction à l'intervention systémique dans l'accompagnement des personnes endeuillées	4 heures
Académie impact	Le deuil et ses issues	6 heures
Lavoie Solutions	Deuils et traumas : favoriser la croissance post-traumatique	7 heures
Deuil-Jeunesse	Le deuil, tout simplement Comprendre les jeunes endeuillés ou qui vivent tous types de pertes pour mieux agir auprès d'eux Mieux accompagner les jeunes endeuillés ou qui vivent tous types de pertes Devenir un intervenant Deuil-Jeunesse	Entre 7 et 28 heures
Porte-Voix	L'accompagnement des personnes souffrant de deuil traumatique	12 heures
Centre de Formation Professionnelle en Relations Humaines (CFPRH)	Deuil et pertes	15 heures

Soulignons que divers organismes communautaires (Albatros, Pallia-Vie, Lumi-Vie, Les Amis du Crépuscule, etc.) offrent de la formation sur le deuil et l'accompagnement en fin de vie. Elles sont habituellement destinées aux bénévoles, mais aussi aux professionnels. Ces formations comprennent des éléments généraux tels que les processus du deuil, les besoins des mourants et

des endeuillés ainsi que les principes de l'accompagnement de deuil. Certaines proposent aussi des modules spécifiques sur les soins palliatifs, le deuil chez l'enfant et l'adolescent, les rituels et la spiritualité ainsi que les groupes d'entraide et la relation d'aide.

Comme mentionné précédemment, en plus des formations prévues au programme d'activités de l'OTSTCFQ et des activités admissibles liées à la profession, l'Ordre considère les cours universitaires comme des activités donnant droit à des crédits de formation. En examinant les programmes de formation universitaire disponible au Québec en travail social, psychologie, théologie, santé mentale, sciences infirmières, etc., nous avons recensé plus de vingt-cinq cours sur le deuil, la mort, les pertes et l'accompagnement des endeuillés (voir annexe 1). Il ressort que ces cours sont majoritairement des cours au choix peu disponibles dans le curriculum en travail social.

En conclusion, cette section fait le point sur les besoins de formation continue des travailleurs sociaux. Elle révèle comment la formation continue touche de nombreux acteurs comme l'apprenant, les institutions d'enseignements, les écoles de formation continue, les ordres professionnels, etc. Alors que plusieurs recherches précisent effectivement les besoins de formation continue des travailleurs sociaux, la seule formation offerte par l'OTSTCFQ portant sur la mort n'a eu aucune inscription en 2018-2019. Ce décalage nous amène à nous questionner sur les besoins de formation des travailleurs sociaux pouvant intervenir auprès des endeuillés.

1.5 Questions de recherche et objectifs de recherche

À la lumière des éléments présentés jusqu'à maintenant, ce projet de recherche a pour but de mieux comprendre les besoins de formation continue des travailleurs sociaux pouvant intervenir auprès des endeuillés.

Notre démarche de recherche se fonde donc sur la question suivante : quels sont les besoins de formation continue des travailleurs sociaux pouvant intervenir auprès des endeuillés ? Nous nous intéressons plus précisément aux besoins de formation continue concernant les pertes, le deuil et l'accompagnement des endeuillés. En corollaire, cette question de recherche nous conduit à des sous-objectifs précis qui seront également étudiés :

- a) Faire ressortir les principales dimensions des besoins de formation continue concernant le deuil et l'accompagnement des endeuillés ;
- b) Examiner les obstacles et les préférences en matière de formation continue ;

- c) Examiner les formations continues actuellement offertes sur le deuil et l'accompagnement des endeuillés ;
- d) Déterminer la concordance entre les formations continues offertes et les besoins identifiés par les participants.

1.6 Pertinence de la recherche

Nous pensons qu'une étude sur les besoins de formation continue des travailleurs sociaux pouvant intervenir auprès des endeuillés est importante et opportune. Tout d'abord, comparativement à d'autres thèmes de recherche, cette problématique est très peu, sinon pas du tout étudiée en travail social au Québec. La grande majorité des études présentées se sont déroulées à l'extérieur du Québec, principalement aux États-Unis, en Asie et en Australie. Si Edwards et al. (2006) émettent l'hypothèse que les curriculums en travail social sont similaires entre les États-Unis et le Canada, Breen et al. (2013) suggèrent plutôt qu'il existe de grandes différences entre ceux-ci, notamment en ce qui concerne l'emphase et la présence de l'éducation au deuil.

Étant donné la probabilité de fournir des services psychosociaux aux endeuillés, il est important faire le point sur la manière dont les professionnels sont formés et préparés. L'un des moyens est de se pencher sur les besoins de formation continue des travailleurs sociaux. Rappelons que la majorité des études disponibles utilisent une méthodologie quantitative. Ainsi, l'expérience, le vécu et les opinions des travailleurs sociaux quant à la formation continue en matière de deuil et d'accompagnement des endeuillés représentent une mine d'informations encore peu explorée par un processus qualitatif de recherche.

Nous sommes d'avis que ce projet de recherche est pertinent sur le plan social. La pertinence sociale d'une étude est établie « en montrant comment elle apporte réponse à certains problèmes des intervenants et des décideurs sociaux » (Chevrier, 1997, cité dans Turcotte, 2000, p. 48). Les implications d'une telle étude comprennent l'amélioration de notre compréhension face à cette problématique car ce projet pourrait amener de nouvelles connaissances quant à la formation continue et l'accompagnement des endeuillés en travail social. Nous estimons qu'enquêter sur les besoins de formation continue concernant le deuil et l'accompagnement des endeuillés représente une étape importante pour comprendre la valeur et le potentiel de ce type d'éducation. Sur le plan personnel, les participants pourront possiblement entamer une réflexion au sujet de leur propre

formation, ce qui pourrait encourager la poursuite d'opportunités de développement pédagogique. Plus globalement, les écoles de formation, ordres professionnels et associations concernées auront l'occasion de réfléchir aux priorités et aux possibilités d'amélioration de la formation continue. Les conséquences de cette recherche pourraient être de promouvoir la formation, de soutenir l'accroissement des compétences et de motiver l'intégration de normes professionnelles pour la formation continue et l'accompagnement des endeuillés en travail social. Une telle recherche se positionne en parallèle avec les travaux qui tentent de répondre à la question de savoir comment mieux accompagner les personnes en deuil. Elle s'enracine aussi dans les responsabilités éthiques des travailleurs sociaux pour contribuer au bien public.

La pertinence de ce projet réside également dans le caractère perpétuel et universel du deuil. Nous sommes consciente que ses réalités persisteront, tout comme la demande de services psychosociaux. Par ailleurs, comme mentionné précédemment, elle pourrait même être appelée à augmenter au cours des prochaines années. Ainsi, soulignons la pertinence de ce projet de recherche en raison de la situation exceptionnelle de la pandémie de la COVID-19. Si on peut s'attendre à une hausse du taux de mortalité à l'échelle de la province, particulièrement dans les régions les plus touchées, on peut également s'attendre à une hausse des demandes de soutien psychosocial pour les endeuillés. Puisque notre collecte de donnée a été réalisée avant l'avènement de la COVID-19 au Québec, nous avons choisi de ne pas intégrer cet élément dans notre objet d'étude. Nous reviendrons néanmoins sur cette situation exceptionnelle dans le dernier chapitre de ce mémoire.

Pour conclure ce chapitre, en raison de la prévalence du deuil et du recours aux services psychosociaux, les travailleurs sociaux peuvent s'attendre à fournir des services aux endeuillés. Toutefois, les connaissances scientifiques actuelles concernant leurs besoins de formation continue sur le deuil et l'accompagnement des endeuillés semblent limitées. En lien avec la problématique, dans le prochain chapitre, il sera question de la recension des écrits.

Chapitre 2 : Recension des écrits

Ce chapitre a comme objectif de présenter l'état des connaissances concernant le phénomène du deuil. La première section vise à donner un aperçu des définitions et des différents types de deuils afin de mieux saisir les multiples dimensions et terminologies inhérentes à ce sujet et de situer la définition utilisée dans ce mémoire. Elle a également pour objectif d'exposer les effets du deuil et de décrire les modèles théoriques qui tentent de comprendre et d'expliquer cette réalité. Dans un deuxième temps, ce chapitre aborde plus en profondeur l'accompagnement formel des endeuillés, les rôles des travailleurs sociaux ainsi que les modèles d'intervention.

2.1 Le phénomène du deuil

Cette section brosse le portrait des définitions du deuil, des différents types de deuils, des effets multidimensionnels de ce phénomène ainsi que des modèles théoriques pertinents.

2.1.1 Introduction aux concepts de perte et de deuil

Le deuil est un terme polysémique qui renvoie à différentes définitions selon les auteurs et leur discipline d'appartenance. Il correspond à une douleur et un processus psychologique de guérison (Monbourquette, 2007), un état affectif douloureux (Bacqué et Hanus, 2020), en passant par un ensemble d'émotions (Régner et St-Pierre, 2009) regroupant différentes dimensions (psycho-affective, culturelle, religieuse, sociale, et familiale) (Romano, 2015). Le deuil réfère principalement à l'état ressenti par l'endeuillé ainsi qu'au processus de guérison, donc de rétablissement et de mieux-être. Alors que certains auteurs associent le deuil à une perte de vie humaine (Régner et Saint-Pierre, 2009), d'autres soulèvent le caractère extensible de cette notion, projetée à d'autres réalités que la perte humaine (Bourgeois, 2003 ; Monbourquette, 2007 ; Philippin, 2006 ; Séguin, 1995).

Contrairement au vocabulaire français, la terminologie anglophone offre plusieurs possibilités de termes pour conceptualiser le deuil, néanmoins, des divergences existent entre les auteurs. Le terme *mourning* désigne autant le fait de porter le deuil ou de participer aux funérailles (Bacqué et Hanus, 2020), les manifestations sociales et publiques (Humphrey, 2009 ; Sanders et al, 2017 ; Stroebe et al., 2008 ; Therivel et Kornusky, 2018) ainsi que les rites sociaux (Séguin, 1995). Celui de *grief* serait une émotion générée par la perte ainsi que l'expérience personnelle et

interpersonnelle qui s'en suit (Humphrey, 2009). Cette notion est aussi utilisée pour identifier les états de douleur (Séguin, 1995), la tristesse inconsolable (Bacqué et Hanus, 2020) et l'ensemble des réactions (physique, psychologique, comportementale, sociale, spirituelle, émotionnelle) qui accompagnent la perte (Corr et Corr, 2007 ; Therivel et Kornusky, 2018). À ces définitions, on peut ajouter le terme *bereavement* qui « refers to the period after loss during which grief and mourning occur » (Buglass, 2010, p. 44). Ceci renvoie davantage à l'état objectif ou la perte en elle-même (Bacqué et Hanus, 2020 ; Corr et Corr, 2007 ; Stroebe et al. 2008). La terminologie anglaise est plus complète et souligne la complexité du phénomène, tout en permettant un découpage des différentes réalités qui y sont associées. Par le biais du terme *mourning*, elle assoit le caractère social et collectif du deuil, ce qui semble parfois manquer dans le vocabulaire français. Toutefois, comme le soulignent Humphrey (2009) et Buglass (2010), les différents termes associés au deuil peuvent créer un état de confusion puisque certains auteurs les utilisent de manière interchangeable, comme des synonymes, sans égard à leur définition précise.

Quant à la notion de perte, elle renvoie à « la suppression ou la séparation de quelque chose ou de quelqu'un : il s'agit d'une privation » (Jacques, 1998, p. 51). Il existe plusieurs types de pertes (matérielles, psychologiques, associées, secondaires, multiples, etc.) dont la nomenclature change selon les auteurs. Outre la mort d'un être cher, diverses pertes comme celle d'un animal, d'un emploi, d'une relation amoureuse sont susceptibles d'engendrer une expérience de deuil. Si l'être humain est appelé à vivre de nombreuses séparations au cours de sa vie, toute perte importante causant une souffrance ou un déséquilibre est susceptible d'impliquer un deuil (Humphrey, 2009 ; Jacques, 1998 ; Neimeyer, 2000). Le niveau de souffrance et de déséquilibre expérimenté par l'endeuillé permettraient de déterminer si une personne est en deuil.

Les définitions des notions de deuil et de perte varient selon les auteurs et la discipline d'appartenance. Soulignons que la littérature sur ses sujets provient presque exclusivement de domaines autres que celui du travail social tels que ceux de la psychologie, la psychiatrie et la médecine. Sans être exhaustive, cette section permet de mieux comprendre en quoi consistent ces phénomènes universels et les liens qui les unissent. Alors que pour certains, le deuil est une perte humaine, pour d'autres, il est plus large et représentatif des diverses pertes qui surviennent au cours de la vie. Malgré quelques nuances entre les auteurs, on remarque une certaine cohérence dans la plupart des définitions du deuil. De cette notion polysémique, il ressort que le deuil correspond à

des états, des réactions, des processus ou des manifestations normales liées à une perte importante ; c'est ainsi une expérience multidimensionnelle inhérente à la condition humaine.

Pour ce mémoire de maîtrise, nous avons choisi la définition proposée par Philippin (2006) qui décrit le deuil « (...) comme l'ensemble des réactions physiques, psychologiques, affectives et comportementales consécutives à toute perte significative, qu'il s'agisse notamment d'une personne aimée, mais aussi d'un idéal, d'un animal, d'un objet ou autre » (p. 163). Cette explication concorde avec l'idée de diverses pertes non humaines, ce qui a du sens pour nous. Elle précise aussi plusieurs réalités du deuil, comme les réactions dites comportementales qui incluent les rites et rituels associés à la perte. À cette définition, ajoutons la conception de Bourgeois (2003, p. 1) pour qui la perte entraîne « (...) un processus biopsychosocial de changement qui exige une adaptation » (p. 1). Contrairement à l'idée d'un processus de guérison qui participe à une vision médicale et curative du deuil, l'auteur propose une interprétation en cohérence avec la vision biopsychosociale du travail social. Le deuil a donc une visée adaptative, plutôt que curative, ce qui est logique pour nous. Dans le cadre de cette recherche, lorsque nous référons à la notion de deuil, nous faisons donc référence à l'ensemble des manifestations qui surviennent à la suite d'une perte significative, qu'elle soit humaine ou non, ainsi qu'au processus biopsychosocial d'adaptation. Ce faisant, tout au long de ce mémoire, lorsque nous référons au deuil, nous y incluons la notion de perte.

2.1.2 Les différents types de deuil

Comme pour les notions de deuil et de perte, il existe différentes terminologies ainsi qu'un vocabulaire non consensuel pour caractériser les différents types de deuils. Dans cette section, nous avons choisi de traiter uniquement les deuils les plus susceptibles d'être rencontrés dans la pratique en travail social (voir tableau III). Notons toutefois qu'il existe d'autres types de deuil comme : pathologique, psychiatrique, traumatogène, inachevé, dépendant, inadapté, atypique, dysfonctionnel, conflictuel, etc. D'ailleurs, Zech (2006) rapporte près de trente termes distincts décrivant des formes de deuils autres que normales.

Cette typologie des types de deuil interroge les critères de la normalité, eux-mêmes variables selon les époques et les cultures. Elle implique une distinction entre le normal et l'anormal qui semble d'autant plus difficile dans un processus multiple, variable et singulier. Klass et Silverman (1996, cité dans Goldsworthy, 2005) soulignent d'ailleurs un manque de recherche

empirique sur le sujet et contestent l'idée d'une séparation entre le deuil normal et tout ce qui s'écarte de cette norme.

Tableau III. Typologie des types de deuil

Typologie	Définitions
Deuil normal	Deuil « que vit une personne sans troubles particuliers lorsque les circonstances de la mort sont habituelles » (Hanus, 2006, p. 349).
Deuil intégré ou résolu	Lorsque l'endeuillé a traversé les étapes du deuil (Monbourquette et D'aspremont, 2011) et s'est adapté à la perte (Therivel et Kornusky, 2018).
Deuil difficile	Prolongation et aggravation des processus du deuil normal (sur le plan comportemental, physique et psychologique) (Hanus, 2006).
Deuil compliqué	« (...) une déviation cliniquement significative des normes (culturelles) (...) dans (a) la durée ou l'intensité des symptômes spécifiques ou généraux du deuil et/ou dans (b) le degré d'altération du fonctionnement social, occupationnel ou dans toute autre sphère de fonctionnement. » (Stroebe et al., 2008, p. 7). Trois sous-catégories de deuil compliqué : le deuil chronique (ou prolongé), inhibé (ou absent, réprimé) et différé (ou reporté, post-posé) (Hanus, 2006).
Deuil en contexte de mort traumatique (ou deuil non anticipé)	Survient lorsque le décès implique des circonstances traumatisantes, inattendues ou violentes (suicide, homicide, accident de la route, etc.). Particularités : intensité du choc, absence d'au revoir, stigmatisation sociale, difficulté à trouver un sens, possibilité de trouble de stress post-traumatique, médiatisation de l'événement, poursuites judiciaires, impossibilité de voir le corps, etc. (Viens, 2019b).
Pré-deuil, deuil anticipé ou préparatoire	« (...) l'ensemble des réactions d'ajustement à la perte qui se trouvent déclenchées avant le décès lorsque celui-ci est perçu comme inévitable » (Hétu, 1989, p. 197). S'applique quand le décès est prévisible, précédé d'une maladie ou de symptômes perceptibles et concerne aussi le mourant qui prend conscience de sa perte éminente et peut s'engager dans un processus d'anticipation de sa propre mort.
Deuil ambigu	Concerne deux réalités : 1) la personne aimée est physiquement présente, mais psychologiquement absente (maladie d'Alzheimer, maladie mentale, trauma crânien, etc.) et 2) la personne aimée est absente physiquement, mais présente psychologiquement (immigration, enlèvement, disparition, etc.) (Humphrey, 2009 ; McCoyd et Walter, 2016). Dans le contexte québécois, la première forme correspondrait au deuil blanc.

Deuil désaffranchi ou marginalisé (<i>disenfranchised grief</i>)	Deuil qui n'est pas reconnu, validé ou supporté par le monde social de l'endeuillé. Inclut cinq catégories : 1) associé à une relation non reconnue (ex. : relation extra-conjugale), 2) type de deuil non reconnu comme légitime ou minimisé (ex. : deuil périnatal), 3) l'endeuillé n'est pas reconnu par la société comme une personne ayant le droit ou le besoin de vivre un deuil, 4) les circonstances du deuil amènent une stigmatisation, 5) le deuil est exprimé par l'endeuillé de manière socialement sanctionnée (Doka, 2002).
Deuil ajouté ou non résolu	Lorsqu'un deuil récent réactive d'autres pertes plus anciennes qui sont non résolues. Une perte moindre agit comme élément déclencheur et peut entraîner des réactions intenses liées à un deuil plus ancien (Monbourquette et D'aspremont, 2011). Régnier et Saint-Pierre (2009) soulignent l'importance de travailler à la résolution du deuil le plus ancien.

Dans ces circonstances, nous pouvons comprendre que les types de deuils forment une (tentative de) catégorisation et de compréhension des processus du deuil. Considérant que l'intervention auprès des personnes expérimentant un deuil normal ne serait pas aidante et pourrait même nuire (Jordan et Neimeyer, 2003 ; Schut et al., 2001), les professionnels œuvrant auprès des endeuillés devraient être en mesure d'identifier différentes formes de deuil (Humphrey, 2009).

2.1.3 Les manifestations du deuil.

Le processus de deuil est associé à un ensemble de manifestations ou de symptômes parfois intense, mais généralement temporaire. Ces réactions sont variables en intensité et en durée en fonction de l'importance de la perte pour l'endeuillé (Jacques, 1998). Selon Stroebe et al. (2007), le deuil « (...) is associated with a period of intense suffering for most individuals (...) Adjustment can take months or even years and is subject to substantial variation between individuals and across cultures » (p. 1960).

Les manifestations du deuil s'entremêlent, s'influencent mutuellement et ont des répercussions sur les sphères relationnelle et sociale de l'endeuillé (Régnier et Saint-Pierre, 2009). Cette période fragilise la personne en deuil et augmente le risque de changements immunologiques, la sensibilité à la maladie ainsi que la mortalité (Stroebe et al., 2007, 2008 ; Zech, 2006). Étant donné les effets néfastes du deuil, il apparaît important que les professionnels intervenant auprès

des endeuillés soient efficacement préparés et formés à soutenir ces derniers. Par exemple, en connaissant les manifestations du deuil, en encourageant l'endeuillé à prendre soin de soi et en recommandant un examen médical par un médecin si nécessaire (McCoyd et Walter, 2016). Particulièrement en travail social, les manifestations du deuil devraient informer les travailleurs sociaux quant à l'état de l'endeuillé et le degré d'altération de son fonctionnement social.

Tableau IV. Les différentes manifestations du deuil

Nomenclature	Manifestations
Physiques ou physiologiques	Perte de poids et d'appétit, manque d'énergie, perturbations du sommeil (insomnie, dérèglement du rythme circadien), démangeaisons, douleurs musculaires, étourdissements, évanouissements, douleurs à la poitrine, maux de tête, palpitations, boule dans la gorge, gorge serrée, indigestion, nausées, vomissements, tremblements, engourdissement et perte de cheveux (Stroebe et al., 2007, 2008 ; Viens, 2019a ; Zech, 2006).
Cognitives	Apparition de rêves et/ou cauchemars, préoccupations envers le défunt, sentiment d'irréalité et/ou de présence du défunt, hallucinations auditives et visuelles, perturbation du fonctionnement cognitif (confusion, ruminations, manque de concentration, de clarté et de cohérence, raisonnement illogique, pensée ralentie, mémoire appauvrie), idéalisation du défunt, baisse de l'estime de soi, apparition de mécanisme de défense (Jacques, 1998 ; Stroebe et al., 2007, 2008 ; Viens, 2019a ; Zech, 2006).
Affectives ou émotionnelles	Choc, désespoir, tristesse, dysphorie, culpabilité, solitude, regret, colère, anxiété, irritabilité, hostilité, nostalgie et anhédonie (perte de plaisir) (Stroebe et al., 2007, 2008 ; Viens, 2019a ; Zech, 2006). Certains endeuillés peuvent ressentir un sentiment de soulagement notamment, lors de deuil anticipé ou de mort souffrante (Zech, 2006).
Comportementales	Isolement, agitation, hyperactivité, fatigue, pleurs, recherche du défunt, prise d'alcool, de tabac et de drogue, consommation de médicaments psychotropes, anorexie, boulimie, tentatives de suicide (Stroebe et al., 2007, 2008 ; Viens, 2019a ; Zech, 2006).

2.1.4 Les facteurs influençant les réactions de deuil

Le deuil est une expérience singulière vécue différemment selon l'endeuillé. Martin et Doka (2000) ont défini des facteurs susceptibles d'exercer une influence sur le processus de deuil, tels que la personnalité, les caractéristiques sociodémographiques (âge, genre, classe sociale, etc.),

certaines variables personnelles (santé, style de vie, etc.), les circonstances de la perte, le type de perte vécue, la relation et l'attachement à l'objet perdu, les réponses lors des pertes antérieures ainsi que les capacités d'adaptation de l'endeuillé. Dans la même veine, Jacques (1998) regroupe essentiellement les mêmes facteurs en quatre variables (physiques, personnels, circonstanciels, économiques et sociaux) qui influencent les réactions de deuil.

De manière plus approfondie, Régnier et Saint-Pierre (2009) proposent de concevoir les déterminants du deuil sur un continuum qui prend racine avant même la perte et se poursuit au-delà de cette dernière. Parmi les quatre catégories de facteurs proposés (personnalité, relation avec le défunt, circonstances du décès et facteurs subséquents), les deux premiers sont dits prédisposants, car ils façonnent l'endeuillé avant même la perte. Ces auteurs rappellent l'importance de considérer ces éléments de manière interreliée.

Les facteurs influençant les réactions de deuil révèlent le caractère unique et multidimensionnel du deuil. Les données présentées jusqu'à maintenant confirment l'importance pour les travailleurs sociaux de comprendre et de reconnaître les réactions de deuil, le type de deuil ainsi que les facteurs ayant une influence sur le vécu du deuil. En ce qui concerne la manière dont le processus de deuil se déroule, il existe de nombreuses théories à ce sujet.

2.1.5 Modèles et théories liés au processus de deuil

Le deuil est abordé selon différentes approches et modèles théoriques (voir annexe 2). Ces derniers tentent d'expliquer les origines des réactions du deuil ainsi que l'évolution de ce phénomène. Cette section présente un aperçu des principaux modèles pertinents pour la compréhension du deuil dans une perspective biopsychosociale congruente au travail social. Même si aucun paradigme ou discipline ne domine la recherche sur le deuil (Zech, 2006), peu de littérature provient du domaine du travail social. Pour cause, l'exploration et l'application des théories sur le deuil et les pertes n'ont reçu qu'une attention sporadique en travail social, référant davantage à un champ de spécialisation dans cette discipline (Goldsworthy, 2005).

Freud propose la première conception psychanalytique du deuil où il développe l'idée selon laquelle l'endeuillé doit se détacher de l'objet de la perte (Bourgeois, 2003). Cette vision très intrapersonnelle sera reprise par plusieurs auteurs comme Bowlby, Rando et Worden, avant d'être

abandonnée dans les conceptions plus sociales et relationnelles du deuil (*Continuing bonds*, *Meaning Making*, modèle du contexte social, etc.).

Dans le modèle de l'attachement, Bowlby émet l'hypothèse que le deuil représente une réponse innée à une séparation (Bourgeois, 2003). En plus de situer l'origine des réactions de deuil dans l'enfance, la théorie de l'attachement donne des pistes intéressantes pour la compréhension du deuil et de ses différentes réactions. Par exemple, les individus ayant un style d'attachement sécure s'ajusteraient mieux à la perte que les personnes insécures (Zech, 2006). Toutefois, ce modèle laisse peu de place à l'autodétermination et à l'évolution des individus dans la manière dont ils s'ajustent à une perte. Sans nier l'importance des premières relations d'attachement, ce modèle met de côté des éléments déterminants comme la nature de la relation avec le défunt ainsi que les facteurs individuels, culturels et sociaux.

Plusieurs auteurs théorisent le deuil comme une série d'étapes ou de phases généralement progressives, mais aussi faites d'avancées et de reculs (Gendon et Carrier, 1997). Puisqu'aucune personne ne traverse les étapes du deuil au même rythme et selon le même cheminement, le processus est actif, dynamique et individuel. Même si le modèle de transition est largement reconnu, les auteurs ne s'entendent toutefois pas sur le nombre et l'ordre des différentes phases du deuil. Elles s'étendent de deux étapes distinctes à dix phases (Gendon et Carrier, 1997 ; Séguin, 1995) qui se chevauchent d'une conception à l'autre. Le point de départ est toujours le déni ou le choc, tandis que la fin du deuil est marquée par l'acceptation et le renouveau. Bien qu'aucun consensus n'existe sur la nomenclature et le nombre d'étapes, il semble que la plupart des auteurs s'entendent pour concevoir le deuil selon le même processus : un cheminement évolutif avec un début agité et une fin paisible. Alors que les étapes intermédiaires changent d'un auteur à l'autre, le déséquilibre du début implique toujours un processus adaptatif visant la résolution du deuil. Ceci laisse croire que la principale différence entre ces conceptions serait d'ordre terminologique.

Parmi les principales critiques, notons le manque de recherches empiriques ainsi que le caractère linéaire et restrictif de ces modèles (Séguin, 1995). Alors que certains auteurs soulignent le caractère non linéaire et non consécutif des étapes du deuil (Gendron et Carrier, 1997), d'autres précisent qu'elles sont consécutives (Hanus, 1994) et nécessaires pour s'ajuster à une perte (Monbourquette, 2007). S'apparentant à un processus mécanique, le modèle des transitions occulte pour la plupart les éléments sociaux, relationnels et environnementaux et minimise l'individualité

de l'expérience du deuil. Soulignons que le modèle en huit étapes de Monbourquette (2007) est le seul qui propose des composantes comportementales, relationnelles et spirituelles aux processus de deuil. Alors que certains auteurs comme Bowlby et Parkes incluent une conception en étape à l'intérieur même de leur modèle théorique plus large, ceci nous amène à nous questionner sur la manière dont le modèle de transition peut expliquer, à lui seul, les processus de deuil. D'ailleurs, Gendron et Carrier (1997) émettent l'hypothèse que les étapes du deuil servent de repères plutôt que d'explication théorique, alors que Humphrey (2009) souligne que les approches non séquentielles qui mettent de l'avant les variations interindividuelles sont préférables.

Pour leur part, Rando (1993) et Worden (2009) proposent des modèles orientés vers des tâches que l'endeuillé doit accomplir. Puisque les tâches se chevauchent et s'alimentent entre elles, l'endeuillé est actif dans son processus de deuil. Dans ce type de modèle, les interventions visent à aider la personne en deuil à réaliser une ou plusieurs des tâches du deuil (McCoyd et Walter, 2016 ; Zech, 2006). Cette conceptualisation propose une évaluation du cheminement de l'endeuillé ainsi qu'une marche à suivre lors de l'intervention. Soulignons que la dernière tâche du modèle de Worden (2009) a été modifiée et adaptée depuis la première édition en 1982 (elle implique désormais qu'il ne faut pas briser les liens avec le défunt, mais bien les transformer), ce qui laisse croire que les conceptions du deuil ne sont pas figées et peuvent être adaptées à l'évolution de la pensée et de la recherche entourant le deuil.

Stroebe et Schut (1999) se sont inspirés de diverses théories en lien avec le stress et l'attachement pour conceptualiser le Modèle d'ajustement en double processus (*Dual Process Model of Coping with Bereavement* ou DPM). Ils conceptualisent le deuil comme un processus dynamique et flexible qui suppose une multitude de stratégies d'adaptation et une progression vers la récupération. Cette perspective nous semble moins prescriptive, plus souple et permet d'inclure une panoplie de réactions de deuil, tout en reconnaissant son caractère multidimensionnel. Le DPM intègre de nombreux éléments pertinents comme le contexte social et culturel, l'attachement ainsi que l'existence de différences individuelles générées dans l'orientation habituellement privilégiée par les endeuillés (Stroebe et Schut, 1999 ; Zech, 2006). Nous pouvons toutefois critiquer cette l'approche générée qui contribue à une vision hétéronormative du deuil. Fenge (2014) souligne d'ailleurs que l'approche générée implique une lacune dans les connaissances des travailleurs sociaux. Enfin, dans la version adaptée de leur modèle, Stroebe et Schut (2015) proposent une extension qui permet de mieux rendre compte de la dynamique familiale puisque le comportement

des proches pourrait avoir un impact sur le processus de deuil. Il s'agit donc d'une grande force qui permet au DPM de connecter la personne en deuil avec son environnement.

Contrairement aux modèles qui sous-tendent l'idée d'un détachement dans le processus de deuil, le modèle des liens continus (*Continuing bonds*) considère le lien subjectif qui perdure après la perte d'un être cher. À l'inverse des conceptions qui suggèrent que le processus de deuil ait une fin (modèle psychanalytique, modèle de l'attachement, modèle de transition, modèle de tâche), dans cette perspective, « (...) a person's grieving never ends. Instead it goes through a lifelong process of adaptation and change (Wilson, 2014, p. 130). En lien avec le modèle de la création de sens (*Meaning Making*), le maintien du lien implique que l'endeuillé négocie et renégocie le sens de la perte au fil du temps (Corr et Corr, 2007). Bien que cette conception place l'endeuillé de manière active et dynamique dans son processus de deuil, elle implique toutefois la reconnaissance et l'acceptation, autant cognitive qu'émotionnelle, de la réalité de la perte.

Plusieurs auteurs se sont attardés à l'idée de la quête de sens comme élément central du processus de deuil. Pour Neimeyer (2000) le deuil est perçu comme une remise en question du récit personnel (*self-narrative*) de l'endeuillé. Comme d'autres modèles (*two-track model of bereavement*, quatrième tâche de Worden), cette conception propose d'établir une nouvelle relation avec l'objet de la perte. Basé sur une perspective constructivisme, le modèle de la création de sens permet de (re)donner du pouvoir à l'endeuillé qui devient alors le mieux placé pour réinvestir son histoire personnelle. Si le deuil est considéré comme un processus universel, le sens qui y est donné est singulier (Neimeyer et al., 2014). Plus que simplement personnel et intime, le sens est également ancré dans la culture où « [a]ny individual griever may engage in this process at different time, in different ways, and in different connections with his or her culture and community » (Corr et Corr, 2007, p. 136). Ainsi, le professionnel accompagnant les endeuillés devrait reconnaître la singularité et la diversité des histoires. Son travail consiste alors à questionner l'endeuillé de manière à ce qu'il puisse s'ouvrir à de nouvelles perspectives, tout en laissant la possibilité de rejeter ces possibilités ; « we are to help the client create their own coherent story while illuminating blind spots » (McCoyd et Walter, 2016, p. 19).

Les modèles des liens continus et de la quête de sens proposent une vision itérative et interactive du processus de deuil. S'ils permettent de s'adapter aux différences individuelles et culturelles, ils sont aussi relativement restreints dans leur compréhension des multiples facettes du

phénomène, notamment en occultant divers éléments comme les pertes secondaires, les aspects comportementaux et sociaux, les différentes stratégies d'adaptation, etc. Alors qu'une étude souligne que seulement la moitié des endeuillés ont effectivement trouvé un sens à leur perte (Davis et al., 2000), ce ne serait donc pas toutes les personnes en deuil qui présentent une dissonance ou le besoin de faire sens à la suite d'une perte.

Alors que la majorité des modèles se concentrent sur une vision individuelle du deuil, Shapiro (1996) ainsi que Walsh et McGoldrick (2013) proposent une perspective familiale systémique pour comprendre les répercussions de la perte sur le système familial. Dans le *family developmental systems framework* de Walsh et McGoldrick (2013), le deuil est perçu comme un processus transactionnel influencé par les pertes antérieures et impliquant un cycle familial multigénérationnel partagé entre les mourants et les survivants. Shapiro (1996), quant à elle, conçoit le deuil en tant que processus de développement familial qui se déroule dans un contexte culturel donné. Contrairement aux modèles qui proposent une vision unique du processus de deuil, ces théories systémiques soulignent sa pluralité, vécue et exprimée de façon différente par les membres d'une même famille.

Plusieurs modèles ont été discutés dans cette section. Précisons néanmoins qu'il existe d'autres conceptions qui tentent de comprendre les processus du deuil. Par exemple, les modèles de crises, les théories du stress, l'approche comportementale, le constructivisme social, la théorie du deuil adaptatif (*adaptive grieving style*), le modèle des cercles du deuil (*Circles Model of Grief*), la gamme de réponses aux pertes (*Range of Responses to Loss*) (Bacqué, 2002 ; Bourgeois, 2003 ; Humphrey, 2009 ; Wilson, 2014 ; Zech, 2006).

Si la plupart des modèles théoriques présentent des éléments importants pour la compréhension des processus du deuil, diverses faiblesses ont aussi été mises à jour. Hazen (2008) souligne que les théories dites traditionnelles (psychanalytique, attachement, transition et tâches) ont une portée limitée, car elles ne permettent pas l'inclusion des aspects sociaux, interpersonnels et relationnels du deuil. De surcroît, ces théories comprennent rarement des éléments liés aux pertes secondaires, à l'environnement, à la culture et aux différences de genres (Stroebe et Schut, 1999). En outre, peu de modèles soulignent le rôle des facteurs externes sur l'expérience du deuil, comme la communauté, la société, la culture et la religion. D'ailleurs, les approches dites occidentales qui ont été présentées seraient inadéquates pour comprendre le processus de deuil dans une perspective

internationale (Doughty et Hoskins, 2011, cités dans Sanders et al., 2017). Alors que ces modèles ne permettraient pas de s'ajuster aux cultures, manières de pensées et religions autres qu'occidentales, rappelons que les attitudes et les croyances culturelles influencent le processus de deuil (Murty et al., 2015). Si peu de théories proposent une vision psychosociale du processus de deuil, d'autres modèles comme celui de la création de sens sont pertinents pour les travailleurs sociaux et concordent avec les valeurs de ce domaine de pratique (Goldsworthy, 2005).

Dans cette perspective, ces différents modèles théoriques représentent des outils donnant aux professionnels des points de repère et une meilleure compréhension des processus entourant le deuil. En ce sens, Wilson (2014) et Humphrey (2009) suggèrent d'ajuster l'approche théorique en fonction de ce qui a le plus de sens pour l'endeuillé. Dans la même veine, Therivel et Kornusky (2018) proposent que les travailleurs sociaux utilisent un ou plusieurs modèles théoriques. Ceci correspond à une compréhension plus aiguisée de l'hétérogénéité des réponses du deuil, tout en impliquant le fait que les professionnels intervenant auprès des endeuillés devraient connaître plusieurs théories. Les différents modèles concernant le processus de deuil ont comme principale force leur capacité à expliquer, au moins en partie, la réalité des endeuillés et à donner des pistes diversifiées pour l'accompagnement des personnes en deuil.

2.2 L'accompagnement des endeuillés

Cette seconde section aborde l'accompagnement formel des personnes en deuil, les rôles des travailleurs sociaux ainsi que les modèles et approches d'accompagnement des endeuillés. Si plusieurs termes existent pour qualifier la relation entre l'intervenant et la personne aidée (soutien, intervention, accompagnement, etc.) nous avons choisi de mettre de l'avant celle qui nous paraît la plus englobante. Ainsi, l'accompagnement se présente comme une posture large qui intègre des éléments comme le soutien (Lavoie, 2000).

2.2.1 L'accompagnement formel des endeuillés

L'accompagnement des endeuillés peut s'effectuer à deux niveaux : formel et informel. Le soutien informel est constitué des membres de la famille, de la parenté ainsi que des amis et se distingue du soutien formel par sa provenance et sa souplesse (Beauregard et Dumont, 1996). Considérant le but de cette recherche, nous avons choisi de développer uniquement le concept de

soutien formel qui fait référence aux structures officielles d'aide professionnelle comme les services gouvernementaux, privés (Beauregard et Dumont, 1996) et communautaires. L'accompagnement formel s'effectue donc par un professionnel de la relation d'aide (TS, ARG, psychologue, etc.) et peut prendre diverses formes (individuel, familial, en couple et en groupe) :

Grief support is provided by actively listening and allowing clients and families to discuss their emotions. If appropriate for the setting, the social worker can provide individualized or family counseling to address grief issues. Grief support may also include providing clients and families with information on support groups and other resources in the community that will help in processing their grief. (Therivel et Kormusky, 2018, p. 1)

Selon Romano (2015), cet accompagnement devrait s'adapter aux besoins précis de chaque endeuillé et à l'évolution spécifique du deuil. Dans l'accompagnement individuel, les tâches du travailleur social devraient être de : réduire l'isolement, discuter des perceptions personnelles, permettre l'expression des émotions, surveiller les symptômes physiques, psychologiques et émotionnels, surveiller les besoins ou l'anxiété liés aux anniversaires, aider l'individu à honorer et créer des rituels, inclure les membres de la famille et les ressources communautaires et reconnaître et encourager la résilience et la spiritualité (Therivel et Kornusky, 2018).

Quant à l'accompagnement en couple et en famille, cette forme implique plusieurs endeuillés unis par la même perte, ce qui aiderait à limiter les non-dits (Masson, 2019) et encourager un meilleur fonctionnement de la famille (Kissane et al., 2006) ou du couple. Parmi les avantages, les mêmes auteurs notent le renforcement la capacité de la famille à faire face aux sentiments difficiles ainsi que l'amélioration des relations entre les membres de la famille.

Alors que l'accompagnement de groupe occupe une place centrale dans l'histoire du service social (Mizrahi et Davis, 2008), ce type de soutien serait un moyen privilégié pour accompagner les endeuillés (Forte et al., 1996). Il existe une grande variabilité quant au fonctionnement et à la structure des groupes : ouvert/fermé, formel/informel, permanent/limité dans le temps, de soutien/de thérapie. Les groupes pour personnes en deuils sont variés et peuvent accueillir diverses catégories et types d'endeuillés (enfant, parents, suicide, maladie, etc.) de manière homogène ou hétérogène. Dans tous les cas, le groupe offre un soutien direct aux endeuillés pour partager leurs émotions et travailler sur leurs deuils, car « ce soutien psychosocial permet aux endeuillés de savoir qu'ils ne sont pas seuls à souffrir » (Romano, 2015, p. 200). Selon Vlasto (2010), les avantages de l'intervention de groupe incluent le contact social, le soutien, la normalisation du deuil ainsi que la

création d'une culture de partage honnête. À l'inverse, les pièges comprennent la concurrence, la surexposition ainsi que la non-divulgence des sentiments.

Rando (1993, cité dans Jacques, 1998) précise les principales qualités d'un bon accompagnement de deuil : la présence (disponibilité physique et affective), la permissivité (être à l'aise dans son rôle d'accompagnant), la perspicacité (utiliser ses connaissances et son expérience pour comprendre le vécu de l'endeuillé et lui refléter) ainsi que la patience et la persévérance. Romano (2015) rappelle l'importance de prendre soin de soi pour l'intervenant afin de limiter les impacts négatifs comme l'épuisement professionnel, le traumatisme vicariant et la fatigue de compassion. Enfin, quel que soit le type d'accompagnement, il est indispensable que les intervenants soient formés à l'accompagnement des endeuillés (Romano, 2015).

2.2.2 Rôles des travailleurs sociaux et modèles d'accompagnement des endeuillés

Il apparaît important que les travailleurs sociaux aident les endeuillés à naviguer à travers le processus de deuil. L'accompagnement des endeuillés interpelle les TS à assumer plusieurs rôles. Le premier « est de préciser la teneur de son travail » en expliquant sa fonction, le cadre du suivi ainsi que ses obligations (Masson, 2019, p. 334). Ensuite, le travailleur social devrait aider l'endeuillé à exprimer ses besoins et vérifier qu'il constitue la ressource appropriée. Tout au long du processus, le travailleur social devrait adopter plusieurs rôles selon les besoins des personnes en deuil. Par exemple, offrir un support psychosocial (APCSW, 2016 ; Chow, 2013), fournir de l'information et de l'éducation ainsi que procurer des conseils et de la défense des droits (Lloyd, 1997 ; Murty et al., 2015 ; NASW, 2004). Alors que l'information permet de soulager et de rassurer les endeuillés, Masson (2019) rappelle que ce rôle suppose de posséder des connaissances préalables sur le sujet. De manière plus générale, les travailleurs sociaux appliquent à l'accompagnement des endeuillés les rôles habituels de ce domaine de pratique comme celui de coordonnateur des services, d'aiguillage des ressources disponibles et de facilitateur (Drolet et al., 2017).

Les professionnels œuvrant auprès des endeuillés doivent composer avec différents modèles et approches pour l'accompagnement. Peu importe l'adhésion du professionnel à une école de pensée, Humphrey (2009) rappelle que l'intervention choisie devrait être adaptée au besoin de l'endeuillé. Le travailleur social a donc tout intérêt à connaître différents modèles

d'accompagnement. En plus d'identifier le type d'intervention requise par l'endeuillé, il devrait pouvoir statuer sur sa durée, son intensité et l'objectif (Sanders et al., 2017). Nous avons choisi de présenter uniquement les modèles pertinents au travail social.

Dans un premier temps, plusieurs approches pertinentes pour l'accompagnement des endeuillés en travail social découlent de disciplines comme la psychologie et la psychiatrie ou de partenariat entre des auteurs issus de divers champs de pratique. Par exemple, alors que la pleine conscience tire son origine dans la tradition bouddhiste (Bondolfi et al., 2011), les psychologues Cacciatore et Flint (2012) proposent le modèle de soins aux personnes en deuil basé sur la pleine conscience (*ATTEND*). Caractérisée par une posture d'ouverture, de curiosité et de non-jugement (Smalley et Winston, 2010, cités dans Sanders et al., 2017), cette approche concorde avec les valeurs et les attitudes privilégiées en travail social. Alors que la pleine conscience peut aider à gérer les sentiments liés au deuil et à changer la vision du processus de deuil (Bruce et Davies, 2005), le modèle *ATTEND* requiert une grande expérience professionnelle de la pleine conscience. Bien que cette approche se fonde sur la réflexivité (composante importante en travail social), notons que l'évaluation de son efficacité reste à faire.

Bien que l'origine de l'approche narrative s'inscrive dans le domaine du travail social (Gusew, 2017), le psychologue américain Neimeyer (1999) l'applique au contexte de deuil pour aider les endeuillés à exprimer leurs sentiments. Pour Sanders et al. (2017), l'approche narrative est en cohérence avec les valeurs du travail social, car elle inclut une méthode fondée sur les forces, le respect des résistances et de la confidentialité ainsi que la valorisation du processus thérapeutique et des résultats de l'intervention. Elle s'avère aussi pertinente puisqu'elle remet la personne en deuil au centre de l'accompagnement, permet de lui redonner du pouvoir et d'exposer la subjectivité des histoires. Parmi les principales critiques, l'approche narrative peut être porteuse d'oppression en réclamant que l'endeuillé puisse s'exprimer verbalement ou par écrit. Dans une certaine mesure, elle suppose également que la personne en deuil ait conscience et souvenir de sa perte ; elle pourrait donc être difficilement applicable pour une variété d'endeuillés (trauma crânien, maladie mentale, etc.).

Chochinov et al. (2005) proposent l'intervention axée sur la dignité auprès des mourants qui est née d'un partenariat entre la psychiatrie, la psychologie et la médecine. Ils utilisent neuf questions pour aider le mourant à résoudre les problèmes liés à la fin de la vie et se concentrer sur

la création de sens. En focalisant sur l'empathie, l'espoir et le respect, cette approche concorde avec les valeurs du travail social. Bien qu'elle permette d'améliorer la communication avec la famille, en contrepartie, elle s'inscrit dans des problèmes très spécifiques (fin de vie) et suppose encore une fois la conscience et la capacité orale. Elle exclut également des éléments importants comme la famille et la spiritualité.

Issus de discipline comme la psychiatrie et la thérapie familiale, plusieurs auteurs proposent des modèles d'accompagnement centrés sur la famille. Par exemple, Betz et Thorngren (2006) suggèrent un modèle d'intervention auprès des familles lors de deuils ambigus. Les auteurs combinent la théorie du stress familial avec des techniques de thérapie narrative pour aider les familles à articuler et définir leurs pertes, explorer les ressources actuelles et potentielles et élaborer des récits significatifs de leur perte. Cette approche évalue autant les facteurs de stress, les ressources ainsi que les perceptions des familles. Dans la même veine, Kissane et Bloch (2002) utilisent le modèle des soins axés sur la famille pendant les soins palliatifs et le deuil (*Model of Family-Centred Care During Palliative Care and Bereavement*). Brève, ciblée et limitée dans le temps, l'intervention vise à prévenir les complications du deuil en améliorant le fonctionnement de la famille. Bien que l'accompagnement débute pendant les soins palliatifs, il se poursuit dans le processus de deuil de la famille. Alors que plusieurs approches adoptent une posture d'accompagnement individuelle, les modèles familiaux permettent une perspective systémique holistique qui focalise sur l'ensemble des éléments (croyances religieuses, attitudes, besoins, etc.) d'un système (la famille) avec flexibilité. Parmi les principales critiques, notons que ces modèles mettent peu d'accent sur la variabilité individuelle des expériences de deuil.

Dans un second temps, certaines approches d'accompagnement des endeuillés ont été développées directement en travail social ou en collaboration avec ce domaine. Par exemple, combinant la sociologie, la biologie, la psychologie et le travail social, Van Pevenage et ses collaborateurs (2019) proposent une cartographie des facteurs influençant l'expérience des aidants naturels face aux pertes. Cette dernière comprend neuf catégories de facteurs qui permettent de structurer l'intervention et mieux comprendre les ressources de l'endeuillé. Les auteurs présentent cette cartographie comme un outil basé sur un code de couleurs afin de différencier les facteurs pouvant faire office de ressources et d'obstacles. Alors que ce modèle est pratique et simple, il permet de rendre compte d'une diversité de facteurs et facilite la transmission d'informations entre professionnels. Cependant, sa nature statique l'empêche de tenir compte de l'évolution de la

situation (Van Pevenage et al., 2019). En outre, la catégorisation des facteurs tend à minimiser leur complexité et leur dynamique.

Dans le même sens, le modèle des 3-A de Silverberg (2007) a été développé pour les proches aidants de personnes atteintes de démence, mais il peut être appliqué à d'autres situations comme lors d'un deuil anticipé. Ce modèle psychosocial souligne : 1) la reconnaissance de la perte (*Acknowledging*), 2) évalue le type d'intervention requise ainsi que le style de deuil (*Assessing*) et 3) assiste à la gestion du deuil (*Assisting*). Alors que cette approche est particulièrement pertinente pour l'accompagnement en travail social avant et après le décès, son caractère spécifique la rend relativement restreinte. De plus, le modèle fournit peu de balises spécifiques quant à la durée de l'accompagnement et la gestion concrète du deuil.

Spécifiquement développé pour l'accompagnement en travail social, le modèle d'intervention du deuil compliqué (*Complicated Grief Intervention Model*) de Drenth et al. (2010) comprend la conception du DPM de Stroebe et Schut (1999) ainsi que l'approche du travail social centré sur les tâches. Cette approche éclectique et intégrative se concentrent sur la réalisation des tâches d'orientation à la perte et d'orientation à la récupération pour aider l'endeuillé à intégrer la perte. Pertinent au travail social, ce modèle inclut des techniques comme la visualisation, les métaphores, les rituels et le génogramme. Parmi les limites, notons que l'approche structurée et prescriptive laisse peu de place à la créativité, présuppose la connaissance du modèle du DPM et s'attarde à un seul type de deuil.

Quant à eux, Kintzle et Bride (2010) proposent un modèle basé sur une conception interdisciplinaire entre le travailleur social et le médecin légiste : le modèle du travailleur social-examineur médical (*social work-medical examiner model*). Selon ce dernier, l'accompagnement du travailleur social est intégré au processus du médecin légiste en fournissant l'intervention de crise et le soutien de deuil. Tout en respectant la mission de l'examineur médical, le travailleur social fournit l'intervention sur la scène de décès, le suivi psychosocial et les références. Alors que l'intervention en situation de crise est ancrée dans la discipline du travail social, la pertinence de ce modèle réside dans la rapidité du service psychosocial, la créativité, la flexibilité, l'écoute active ainsi que l'accent sur les forces et les solutions. Toutefois, l'approche est limitée dans le temps et son cadre est relativement restreint et spécifique.

Contrairement aux interventions qui mettent l'accent sur le problème, l'approche basée sur les solutions se concentre sur les forces de l'individu. Ce modèle vise à résoudre les problèmes en s'appuyant sur les ressources existantes et les solutions efficaces précédemment appliquées. Certains auteurs (De Castro et Guterman, 2008 ; Gray et Wilker, 2008) ont appliqué l'approche axée sur les solutions à l'accompagnement de deuil. En harmonie avec les valeurs du travail social, cette approche coopérative place l'endeuillé au centre de la démarche, car il est le mieux placé pour savoir ce qui est le mieux pour lui. Parmi les principales critiques, soulignons que cette approche peut occulter ou sous-évaluer certaines difficultés ou éléments du problème, comme les caractéristiques familiales et structurelles.

La majorité de la littérature concernant les modèles d'accompagnement de deuil provient de régions en dehors du Québec, ce qui nous amène à nous questionner sur la manière d'adapter ces derniers au contexte québécois. Notons qu'il existe d'autres approches tout à fait appropriées à l'accompagnement des endeuillés comme la musicothérapie, la restructuration cognitive, l'intervention communautaire, etc. Alors qu'il n'existe pas de consensus quant au modèle le plus efficace, « clinicians should not assume that “one size fits all” in terms of the types of interventions required by mourners » (Jordan et Neimeyer, 2003, p. 782). En ce sens, les travailleurs sociaux devraient connaître plusieurs approches d'accompagnement et s'ajuster en fonction de l'endeuillé.

Pour conclure cette section, soulignons que peu de littérature documente l'accompagnement de deuil en travail social. Néanmoins, l'examen des modèles existants permet d'établir la pertinence du travail social auprès des endeuillés. En lien avec la définition du deuil retenu pour cette recherche, l'accompagnement des endeuillés en travail social devrait inclure une approche holistique permettant d'appréhender la complexité de l'expérience de deuil et favoriser l'adaptation sur les plans physique, comportemental, psychologique, social, spirituel et émotionnel. On peut penser par exemple à une approche humaniste intégrant la résilience, le pouvoir d'agir ainsi que l'amélioration ou la restauration du fonctionnement social.

Plus largement, cet état des connaissances révèle l'intérêt des chercheurs pour ce phénomène complexe qu'est le deuil, mais aussi le manque de consensus entre les auteurs et les disciplines. Comment donc appréhender le phénomène du deuil dans une perspective psychosociale ? À la lumière de cet état des connaissances, le prochain chapitre expose le cadre conceptuel de cette recherche.

Chapitre 3 : Cadre conceptuel

Ce troisième chapitre précise les concepts théoriques et modèles d'analyse se rapportant à l'identification des besoins de formation continue. Dans la première section, nous présentons les concepts centraux qui s'inscrivent dans ce projet de recherche. Dans la seconde section, nous délimitons notre cadre d'analyse à partir du modèle des besoins de formation ressentis. Dans la dernière section, nous articulons nos choix conceptuels et proposons un modèle intégratif de l'analyse des besoins de formation continue qui permettra d'analyser les données émergentes.

Le cadre conceptuel renvoie à « l'agencement logique d'un ensemble de concepts (...) liés entre eux et réunis en raison de leur affinité avec le problème de recherche » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 109). Ce cadre de référence est un outil pour le chercheur, fait de repères interprétatifs et de connaissances générales à propos de l'objet d'étude (Paillé et Mucchielli, 2003, cités dans Mucchielli, 2005). En lien avec le paradigme constructiviste dont il sera question dans le quatrième chapitre, le cadre conceptuel doit être de nature flexible et large.

3.1 Les concepts clés

Avant de préciser le cadre d'analyse retenu, il importe d'explorer les concepts qui participent à la compréhension de notre objet d'étude. En cohérence avec la recension des écrits et la problématique explicitées dans les chapitres précédents, les concepts clés sont les suivants : la formation continue, la motivation, le développement professionnel, le contexte organisationnel et les savoirs.

3.1.1 La formation continue

Le terme de formation continue renvoie à plusieurs notions, concepts et définitions. S'il est fréquemment confondu avec celui de développement professionnel (Gusew et Berteau, 2011), « le sens et les connotations diffèrent d'une organisation, d'une société, d'une aire linguistique, d'une époque à une autre » (Perrenoud, 1994, p. 4).

Selon Peretti (1998, p. 99), la formation continue inclut « (...) un ensemble d'actions, de moyens, de méthodes, et de supports planifiés à l'aide desquels les salariés sont incités à améliorer leurs connaissances, leurs attitudes, leurs compétences (...) ». Cette définition nous renseigne sur

l'ensemble des processus d'apprentissage ainsi que la population visée, les salariés. En ce sens, la formation continue est inévitablement liée à la formation initiale puisqu'elle en présuppose l'existence (Masselter, 2004). En lien avec le travail social, Mizrahi et Davis (2008) indiquent que l'éducation continue (*continuing education*) fait référence à l'ensemble des démarches par lesquelles le professionnel augmente ses savoirs et compétences. La formation continue est directement ancrée dans des réalités professionnelles, pouvant même être considérée comme une pratique professionnelle en soi (Couturier, 1999). Elle vise aussi un processus de changement et de transformation de l'individu formé (Masselter, 2004). Alors que la formation continue relève d'une activité qui accompagne, qui est dépendante et tributaire du travail, elle répond spécifiquement à un ou plusieurs besoins. Elle inclut également diverses méthodes et supports, dont l'analyse des besoins devrait tenir compte. Dans le cadre de notre étude, nous envisageons la formation continue comme l'ensemble des processus d'apprentissages en lien avec la pratique professionnelle.

Le Conseil supérieur de l'éducation (1994) mentionne plusieurs facteurs dont il faut tenir compte pour assurer le succès d'une formation continue. Par exemple, les activités de formation doivent recevoir l'adhésion des salariés, répondre à des besoins identifiés et ciblés, permettre un apprentissage cumulatif, la construction de compétences vérifiables et reconnues, être poursuivies à l'aide de moyens appropriés, tout en répondant aux besoins et aux disponibilités des personnes concernées. Dans le même ordre d'idées, trois éléments donnent sens aux connaissances dans les activités de formation continue. Ces dernières doivent être nouvelles pour le participant, être susceptibles d'être intégrées à son expérience professionnelle et permettre de réaffirmer son engagement envers la profession (Daley, 2001).

3.1.1.1 Objectif de la formation

La formation continue comporte plusieurs objectifs selon l'acteur concerné (l'organisation ou les salariés) (Laourt, 1991). Pour les premiers, elle permet d'ajuster les savoirs et savoir-faire des salariés ainsi que d'adapter les qualifications aux besoins de l'organisation. Pour les seconds, elle entraîne une meilleure maîtrise de son travail, la préparation aux changements professionnels ainsi que l'amélioration de ses qualifications, aptitudes, compétences et savoirs (Laourt, 1991). La formation ne relève pas uniquement d'une motivation extrinsèque, mais répond aussi à différentes aspirations personnelles et singulières. Bien plus que le développement des compétences, elle favorise l'enrichissement et la mise à jour des connaissances, habiletés et aptitudes.

Plus spécifiquement au domaine du travail social, Gusew et al. (2010, p.55) font état de cinq grands objectifs de la formation continue : 1) l'acquisition de nouvelles connaissances ; 2) le développement de la réflexivité ; 3) le renforcement de l'identité professionnelle ; 4) l'intégration des connaissances par le contact avec les pairs ; et 5) la protection du public (Apps, 1989 ; Barker, 1992 ; Daley, 2001 ; Funk, 2007 ; Guzzetta, 1978 ; McDonald, 2001 ; McMichael, 2000 ; NASW, 2002, OPTSQ, 2007a ; Zimmermann, 1978).

L'acquisition de nouvelles connaissances permet l'approfondissement et l'intégration des savoirs dans le but d'enrichir les compétences et la pratique des professionnels (OPTSQ, 2007, cité dans Gusew et al., 2010). En ce sens, la formation continue favorise l'association entre le théorique et la pratique qui se complètent et s'alimentent réciproquement (Donnay et Charlier, 2008). Elle implique également le développement d'un processus de réflexivité pertinent pour l'élucidation de situations problématiques (McDonald, 2001). Quant au renforcement de l'identité professionnelle, la formation continue favorise les échanges et le sentiment d'appartenance à la communauté par des discussions formelles et informelles entre les participants. Le partage des expériences et des connaissances favorise aussi l'intégration des connaissances par le contact avec les pairs en rassemblant des professionnels provenant de différents milieux, intervenant auprès de diverses clientèles et utilisant des méthodes d'intervention variées. Enfin, la formation continue constitue l'un des moyens d'assurer la qualité des services et de protéger le public (NASW, 2002). Puisqu'une mauvaise analyse de la situation ou une compréhension limitée peut porter préjudice au client, elle représente une obligation éthique et déontologique (Raïche, 2007, cité dans Gusew et al., 2010). Le caractère varié des objectifs de la formation continue entraîne ainsi une personnalisation de la démarche.

3.1.1.2 Les formes de formations continues

Les auteurs proposent diverses nomenclatures en ce qui concerne les formes de formation continue. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1998), la formation continue se divise en cinq programmes. Les programmes d'adaptation à la tâche correspondent aux formations qui répondent à des besoins spécifiques, permettant d'utiliser des outils et procédés limités à une activité donnée. Les programmes de formation structurée et qualifiante ont pour objectif la mise à jour des connaissances et habiletés en vue d'un enrichissement continu des compétences. Ils permettent aux employés de s'adapter à de nouvelles tâches. Les formations « sur le tas » visent à répondre à des

besoins ponctuels de formation. Les programmes de formation qualifiante correspondent à « un processus structuré par lequel les individus acquièrent les connaissances, les habiletés et les attitudes fonctionnelles (compétences) reconnues et nécessaires à l'exercice d'une tâche donnée ou requises pour l'exercice d'une nouvelle tâche » (CSE, 1998, p.11). Enfin, les formations transférables sont des programmes de formation qualifiante étendue à plusieurs contextes de travail. Ceux-ci réfèrent donc aux connaissances, habiletés et compétences nécessaires à divers environnements de travail.

Pour sa part, Couturier (1999) propose une taxonomie de six formes de formation continue. La formation qualifiante est essentiellement liée à un projet de développement continu reconnu et nécessaire comme les programmes de niveau universitaire et les formations long terme liés à une spécialisation. La formation continue qualifiante sans diplôme correspond aux activités reconnues par les employeurs et les associations professionnelles, telles que la supervision, la participation à des congrès, colloques, recherches, la production de rapports et d'articles, etc. La formation continue non qualifiante relève d'activités qui n'accroissent pas directement le capital professionnel comme les lectures, les expositions et l'autodidaxie sur un sujet particulier. La formation-socialisation entre pairs correspond aux activités d'échanges et de circulation des savoirs basés sur un mode relationnel tel que les consultations, les débats et les regroupements professionnels. La socialisation aux environnements de travail renvoie aux activités qui s'inscrivent dans le contexte organisationnel selon un mode relationnel (comités, tables de concertation, activités politiques et syndicales, etc.). Enfin, la formation-socialisation personnelle relève des activités de formation continue utilitaire, mais considérées comme moins formelles parce que moins connectées à la pratique professionnelle.

3.1.2 La motivation

Vallerand et Thill (1993) décrivent la motivation comme « un construit hypothétique censé décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (cité dans Carré, 2001, p. 15). La motivation fait donc référence à l'élément actif qui compose le rapport entre l'individu et son environnement (Carré, 2001). Elle correspond à un facteur de succès d'une formation puisque « [l]es salariés arrivent en formation avec des niveaux de motivation qui diffèrent selon la perception qu'ils ont de son utilité et de sa transférabilité dans le travail » (Guerrero et Sire, 1999, p. 6). Pour ce projet de recherche, nous

avons choisi de mettre de l'avant les conceptions de la motivation de Bourgeois (2009), Couturier (1999) et Carré (1998, 2001).

Alors que la motivation est considérée comme polysémique et difficilement observable, Bourgeois (2009) décompose cette notion en trois catégories (l'engagement, les construits motivationnels, les facteurs individuels et situationnels) plus intelligibles, donc plus facilement observables. L'engagement se fonde sur les indicateurs comportementaux, émotionnels et cognitifs et représente « à la fois l'acte d'entrée et l'implication du sujet dans le processus d'apprentissage » (Bourgeois, 2009, p. 237). Les construits motivationnels font référence aux perceptions de l'apprenant quant aux indicateurs d'engagement, comme le sentiment d'efficacité personnelle, l'autodétermination ainsi que l'espérance de réussite. Les facteurs individuels et situationnels sont des composantes « en interaction qui conditionnent les construits motivationnels » (Bourgeois, 2009, p. 237). Les premiers désignent les caractéristiques de l'individu actualisées en formation, telles que la dynamique identitaire, l'estime et l'image de soi, etc. Les seconds renvoient aux caractéristiques de la situation de formation, comme le climat de la classe, les pratiques pédagogiques du formateur, le dispositif d'évaluation, etc.

Pour sa part, Couturier (1999) propose d'étudier la formation continue des professionnels de manière globale, par la prise en compte de multiples éléments, tels que la motivation à se former, le choix des contenus de formation, la position sociale du professionnel, etc. L'auteur rapporte qu'un professionnel peut entretenir quatre types de rapport (événementiel, environnemental, promotionnel, compétences) avec des activités de développement professionnel. Le rapport événementiel correspond aux occasions saisies selon les besoins et les désirs. Celui environnemental réfère au désir de conserver ses compétences et habiletés à jour ainsi que suivre l'évolution des savoirs et des pratiques. La logique promotionnelle renvoie à la progression de la carrière ou de la formation vers une formation diplômante. Enfin, le rapport aux compétences correspond au désir de maintenir ses habiletés ou de combler des carences.

3.1.2.1 Les motifs d'engagement en formation

Puisque « la notion de motivation à la formation représente la dimension dynamique du rapport à la formation » (Carré, 2001, p. 16), nous avons choisi un modèle de la motivation qui s'inscrit directement dans les conduites éducationnelles : le modèle des motifs d'engagement en formation proposé par Carré (1998, 2001).

Carré (1998, 2001) a développé une typologie divisée en deux axes bipolaires d'orientation motivationnelle, soit l'axe intrinsèque/extrinsèque et l'axe apprentissage/participation. Le premier axe propose une distinction entre les motifs qui relèvent directement de la formation et ceux qui sont extérieurs à celle-ci. Le second axe établit la séparation entre les motifs d'engagement centrés sur l'acquisition de savoirs et ceux qui s'orientent vers la participation. Dans cette conception dynamique, les motivations des apprenants sont multiples et représentent dix motifs d'engagement qui favorisent l'identification précise des dimensions structurant les motivations.

Le motif épistémique réfère à l'engagement en formation pour la connaissance qu'elle procure. Le motif socio-affectif est lié à la possibilité de nouer des relations et fait référence au fait « de participer à une formation pour bénéficier de contacts sociaux (...) et des occasions d'échanges avec d'autres » (Carré, 2001, p. 47). Le motif hédonique renvoie au plaisir retiré des conditions dans lesquelles se déroule la formation comme l'ambiance, le confort des lieux, les outils utilisés, etc. Le motif économique correspond aux avantages financiers obtenus grâce à la formation. Le motif prescrit réfère à la participation à une formation imposée par autrui, que ce soit de manière explicite, par la contrainte ou de manière implicite par la pression ou le conseil. Le motif dérivatif fait référence à « l'évitement de situations ou d'activités vécues comme désagréable qui est visé dans l'inscription en formation » (Carré, 2001, p. 50) comme éviter des conflits familiaux, une vie sociale pauvre, une mauvaise ambiance au travail, etc. Le motif opératoire professionnel renvoie à la recherche de compétences utiles à la pratique et au développement professionnel. Le motif opératoire personnel tient quant à lui à la possibilité d'accroître des compétences qui seraient utiles en dehors du travail. Le motif identitaire vise l'acquisition de savoirs permettant de maintenir ou de modifier l'identification professionnelle, culturelle ou sociale. Enfin, le motif vocationnel correspond à l'engagement en formation en vue d'obtenir des savoirs favorables au maintien ou au développement de la trajectoire professionnelle. Notons que Carré (1998, 2001) considère que les différentes combinaisons de motifs d'engagement peuvent avoir des effets variables sur l'implication de la personne dans une formation.

3.1.3 Le développement professionnel

Le développement professionnel est considéré comme une notion polysémique qui englobe d'autres concepts comme celui de la formation continue (Gusew et Berteau, 2011). Pour Donnay et Charlier (2008), le développement professionnel peut être interprété chronologiquement, comme

un cycle de vie ou compris comme une série de stades de développement. Même s'il existe diverses définitions du développement professionnel, nous avons retenu la suivante :

(...) un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans les valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là enrichit et transforme son identité professionnelle. (Donnay et Charlier, 2008, p. 15)

Cette définition met de l'avant la notion de développement des compétences. Dans le domaine du travail social, cet élément se traduit par le Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux. Soulignons la place importante qu'occupe le développement professionnel, représentant une compétence à part entière (être capable d'assurer son développement professionnel). De surcroît, dans les savoirs précis du référentiel, on retrouve les « [c]onnaissances liées aux notions de développement professionnel et de formation continue » (OTSTCFQ, 2012a, p. 23).

Toujours selon Donnay et Charlier (2008), sept éléments essentiels caractérisent le développement professionnel qui : 1) est orienté par des valeurs ; 2) est alimenté par les interactions avec l'altérité; 3) découle à la fois des logiques bureaucratiques et professionnelles ; 4) ne constitue pas toujours un processus intentionnel ; 5) est un processus dynamique et récurrent ; 6) est lié au développement personnel puisqu'il relève également des acquis ainsi que des caractéristiques et des projets du professionnel ; 7) est fonction de l'image que le professionnel se fait de son rôle et de sa fonction, et donc lié au processus de construction identitaire.

Gusew et Berteau (2011) affirment que le développement professionnel est soutenu par deux éléments, soit : les activités de formation continue et les savoirs d'expérience. Si la formation initiale s'inscrit comme la première étape (Donnay et Charlier, 2008), « la formation continue est un moyen privilégié de soutenir le développement professionnel » (Gusew et al., 2010, p. 53).

3.1.4 Le contexte organisationnel

Pour Couturier (1999, p. 134), la formation continue « est inscrite dans un espace et un temps » et est fortement liée aux conditions organisationnelles de pratique, par exemple le statut d'emploi, le rapport marchand ainsi que le rapport de service.

Au Québec, cette intrication de la formation continue dans la pratique professionnelle est soutenue par la loi. En effet, les entreprises sont assujetties à la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre. Depuis 2007, elle oblige l'« employeur, dont la masse salariale à l'égard d'une année civile excède le montant fixé par règlement du gouvernement » à investir au moins 1 % de la masse salariale dans des activités de formation des employés (Légis Québec, 2020a). Pour être admissibles, les formations doivent répondre à l'objectif fondamental de la loi d'améliorer la qualification et les compétences de la main-d'œuvre. Cette loi reconnaît la diversité des méthodes de formation (interne, externe, webinaires, l'auto-apprentissage, etc.) et inclut, en plus du coût de la formation, les salaires ainsi que les dépenses connexes à la formation (fourniture de personnel et de matériel, octroi de congés de formation, etc.). La formation doit également être dispensée par des partenaires reconnus comme un établissement d'enseignement, un organisme formateur, un ordre professionnel, ou la formation issue du plan de formation de l'entreprise. Ce cadre législatif influence le contexte organisationnel. Nous sommes conscients que d'autres aspects légaux existent (code de déontologie, loi sur la santé et les services sociaux, etc.). Toutefois, nous avons choisi de ne pas aborder ces éléments qui sont moins pertinents à l'analyse des besoins de formation continue.

Concernant le réseau de la santé et des services sociaux, les trois réformes de 1991, 2003 et 2015 ont eu plusieurs impacts sur les conditions de pratique du travail social en milieu institutionnel. De la rationalisation des services en passant par la standardisation et l'uniformisation de la pratique, jusqu'à la nouvelle gestion publique (NGP) qui infuserait un véritable changement de paradigme par la quantification de toutes les actions (Grenier et al., 2016). Ces changements majeurs impliqueraient une mutation de l'action sociale où l'impossibilité d'agir les valeurs et fondements de la profession entraîneraient une forme de souffrance psychique au travail. Parmi les facteurs susceptibles d'influencer le niveau de détresse des travailleurs sociaux, notons certains déterminants organisationnels comme la surcharge de travail, l'isolement, la perte de soutien social et l'effritement du soutien du gestionnaire (Lemire Auclair, 2017). Comme nous pouvons le voir, le contexte organisationnel touche autant les aspects axiologiques que la pratique professionnelle et les conditions du travail social en milieu institutionnel.

3.1.5 Les savoirs

Les travailleurs sociaux utilisent différents savoirs dans leur pratique professionnelle. Puisqu'il n'existe ni classification ni définitions standard, le choix des savoirs retenus, leur définition et leur classification comportent un certain nombre de difficultés. Certains auteurs conceptualisent les savoirs selon l'objet sur lequel ils portent (savoir, savoir-faire, savoir-être, etc.) (Bellier, 2004 ; Labruffe, 2008 ; Paradis, 2002 ; Roman, 2017 ; Scallon, 2004). D'autres se basent davantage sur les modes de production des savoirs (savoir théorique, savoir d'action, savoirs pratiques, etc.) (Drury Hudson, 1997 ; Osmond, 2005, cités dans Trevithick, 2008). Malgré ce foisonnement de conceptualisations, soulignons qu'aucun schéma ne couvre entièrement l'ensemble des savoirs associés au travail social (Pawson et al., 2003).

Plusieurs auteurs (Drury Hudson, 1997 ; Osmond, 2005, cités dans Trevithick, 2008) se sont attardés aux connaissances des travailleurs sociaux. Toutefois, ces modèles se basent sur les modes de production des savoirs (théorique, empirique, reçu, d'action, etc.). Étant donné la complexité de ces derniers, nous avons choisi de nous baser sur le Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux (OTSTCFQ, 2012a). Sa pertinence réside dans le fait qu'il représente le cadre de référence de la pratique du travail social au Québec et qu'il lie la formation à la pratique professionnelle. Il s'inspire des travaux de Le Boterf (2002), qui explique qu'un « professionnel compétent doit combiner l'ensemble des savoirs (connaissances, savoir-faire, savoir-être) dans un savoir-agir, soit une capacité d'intégrer » (cité dans Leblond, 2004, p. 158). Alors que le référentiel énonce les principaux savoirs qui sont associés à chacune des compétences des travailleurs sociaux, il intègre « les savoirs classiques (connaissances, habiletés, attitudes, valeurs) dans une perspective large et dynamique » (OTSTCFQ, 2012a, p. 5).

Le référentiel de compétences se présente comme un outil indiquant au milieu de formation les compétences et les savoirs attendus au terme de la formation donnant accès au permis de pratique du travail social. Ainsi, la capacité du travailleur social à effectuer le processus d'intervention psychosociale « (...) suppose l'intégration de l'ensemble des savoirs (connaissances, savoir-faire/être/dire/écrire) amenant à se mobiliser et à continuer de se développer » (OTSTCFQ, 2012a, p. 14). De la même manière, Gwyther et al. (2005) proposent de classer les compétences en soins de fin de vie et soins palliatifs en travail social selon trois domaines : les connaissances, les aptitudes, ainsi que les attitudes et valeurs.

Plusieurs auteurs (Labruffe, 2008 ; Roman, 2017 ; Scallon, 2004) parlent de la dynamique qui lie les différents savoirs entre eux. La modélisation de Roman (2017) démontre bien l'interconnexion entre le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Premièrement, le savoir renvoie aux connaissances « en tant que système structuré d'information » (Roman, 2017, p. 84). C'est un outil important, étant donné son caractère communicable et transférable (Roman, 2017). En plus de ce savoir détenu sous forme de connaissances, les travailleurs sociaux disposent d'un savoir expérientiel basé sur le tacite et l'expérience. Notons que les intervenants psychosociaux accordent généralement une très grande importance aux savoirs issus de la pratique professionnelle (Berteau, 2003 ; Racine, 2000).

Deuxièmement, le savoir-faire correspond à la mise en pratique des connaissances, c'est « (...) la capacité de mise en œuvre, en situation réelle, d'actions qui reposent sur les analyses effectuées à partir des savoirs théoriques » (Lindsay et al., 2010, p. 18). Le savoir-faire renvoie aux habiletés et aux capacités puisqu'il s'exerce dans l'action et la pratique en rendant les connaissances utilisables (Roman, 2017). Selon Beaudry et Trottier (2001), l'habileté correspond à l'« ensemble de comportements de l'ordre du savoir-faire, mis en œuvre dans une situation donnée » (p. 3). Alors que le savoir-faire concerne plusieurs dimensions (cognitive, affective et psychomotrice), les mêmes auteurs proposent une catégorisation des habiletés d'intervention en travail social dont l'OTSTCFQ s'inspire dans le référentiel d'activité professionnelle. Beaudry et Trottier (2001) distinguent les habiletés de compétence de base (empathie, respect, authenticité, observation, etc.) des habiletés de communication (écoute active, reflet, reformulation, etc.) ainsi que des habiletés d'intervention (recadrage, soutien, renforcement, etc.). Cette posture suppose que le travailleur social ait une connaissance (un savoir), par exemple, des techniques d'intervention, avant de savoir faire une intervention et donc, d'en avoir les habiletés.

Troisièmement, le savoir-être correspond à la dimension sociale des savoirs comme les attitudes et les manières d'agir (Roman, 2017). Il renvoie plus précisément à des qualités (respect, empathie, authenticité, etc.) ou dispositions de base de l'individu (attitudes, personnalité, motivation, identité, etc.) (Paradis, 2002). Bellier (2004) précise que dans certains métiers relationnels, le savoir-être est un élément central qui procure deux types d'informations soit, les comportements adéquats et les règles permettant de lire les bons comportements. En ce sens, le savoir-être est directement lié à l'activité professionnelle (Bellier, 2004 ; Labruffe, 2008) et s'observe dans l'action (Scallon, 2004) et les comportements (Roman, 2017). Dans le domaine du

travail social, le référentiel d'activité professionnelle nous renseigne quant aux attitudes et aux comportements professionnels attendus, visant effectivement les qualités personnelles et les savoir-être utiles, tels qu'avoir confiance en soi, faire preuve d'autonomie professionnelle, faire preuve d'humilité et d'ouverture, faire preuve de rigueur, etc. (OTSTCFQ, 2012b).

À ceci, ajoutons que le référentiel d'activité professionnelle comprend les notions de savoir-dire et savoir-écrire. Toutefois, ces notions sont difficiles à cerner, car contrairement aux autres savoirs, elles ne possèdent ni définition standard ni littérature scientifique pertinente. Concernant le savoir-dire, les travailleurs sociaux doivent être capable de « [c]ommuniquer au client et à toute personne visée ou tout partenaire concerné le résultat de l'évaluation ou l'opinion professionnelle » (OTSTCFQ, 2012b, p. 37). Par exemple, prendre contact avec le client, la justesse, la précision, la pertinence et la clarté des renseignements transmis, de l'information, des propos tenus et du niveau de langue utilisé, etc. Quant aux savoir-écrire, les travailleurs sociaux doivent « être capable de rédiger l'ensemble des documents appropriés (...) » et pertinents (OTSTCFQ, 2012a, p. 28). Ceci renvoie à la rédaction de lettres et de rapports, à la justesse du choix, la pertinence, la clarté et la précision des renseignements inclus, le respect des règles de production écrite, etc.

Après avoir fait le tour des différentes visions des auteurs en lien avec les savoirs, nous avons choisi de nous concentrer uniquement sur les savoirs les plus facilement identifiables dans la pratique professionnelle et par la méthodologie choisie, soit : le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-dire. Soulignons que cette conceptualisation n'est pas exhaustive et tient uniquement compte de l'objet sur lequel portent les savoirs. Si elle permet d'identifier et de reconnaître plusieurs possibilités de savoirs tout en reconnaissant leur nature dynamique et complexe, elle ne tient pas compte, a priori, de la notion de compétence. Alors que cette dernière est largement utilisée en travail social et en éducation, selon Le Boterf (2006), elle résulte, au moins en partie, des savoirs et savoir-faire. Rappelons que le travail social se base « (...) sur un large éventail de connaissances provenant de diverses assises scientifiques (...) » (Turcotte, 2013, p. 122), ce qui rend particulièrement difficile l'identification des savoirs qui y sont associés.

3.2 L'analyse des besoins

Lapointe (1992) conceptualise le besoin selon trois éléments (la situation désirable, la situation réelle et l'écart entre les deux situations) où le besoin renvoie à l'écart entre la situation

souhaitée et la situation actuelle. Le besoin implique deux dimensions : objective et subjective. La première tient du fait que « le besoin correspond objectivement à une nécessité, naturelle ou sociale, à une exigence, à une norme, à une obligation » (Ouellet et Mayer, 2000, p. 258). C'est dans cette optique que la satisfaction du besoin traduit un idéal lié au bon fonctionnement des individus et des communautés. La seconde implique que le besoin représente le sentiment provenant de la nécessité ou de l'exigence. Ainsi, « le besoin n'a d'existence que pour le ou les individus qui le ressentent » (Ouellet et Mayer, 2000, p. 258). L'analyse des besoins est un processus d'identification et de mesure des écarts (Nadeau, 1988) qui suppose d'avoir accès à l'information concernant la situation actuelle ainsi que la situation souhaitée afin d'en déterminer l'écart et donc, le besoin. En ce sens, l'analyse des besoins est « une procédure systématique utilisée pour déterminer des priorités et prendre des décisions » (Nadeau, 1988, p. 25).

L'analyse des besoins passe par plusieurs procédures : l'approche inductive, l'approche déductive ou l'approche mixte qui combine induction et déduction (Ouellet et Mayer, 2000). Alors que l'approche inductive « (...) part de la définition que la population elle-même donne de ses besoins (...) », l'approche déductive prend le chemin inverse en examinant l'étendue et l'importance des besoins étudiés (Ouellet et Mayer, 2000, p. 263). Dans un souci d'efficacité et de rapidité, l'approche mixte est souvent utilisée.

3.2.1 L'analyse des besoins de formation ressentis

L'analyse des besoins de formation tente de mettre à jour les objectifs éducatifs d'une population donnée ainsi que les priorités qui y sont associées. Elle vise donc « une description précise du type de formation qui est adaptée à la situation actuelle des professionnels et du milieu dans lequel ils évoluent » (Labesse, 2008, p. 1). L'analyse des besoins de formation permet aussi de transposer l'ensemble des besoins obtenus en objectifs d'apprentissage puis en activités de formation appropriées (McConnell, 2003). C'est dans ce sens que l'analyse de besoins de formation garantit la pertinence des activités de formation continue (Labesse, 2008). D'autant plus qu'elle représente un élément fondamental lors de l'élaboration et la conception d'une formation puisqu'elle constitue une banque d'information pertinente précisant les besoins de formation de la population à l'étude.

Alors que l'analyse des besoins de formation est un élément souvent négligé dans l'élaboration d'activités d'apprentissage (Pérusse, 2001), elle représente pourtant une étape cruciale qui doit précéder l'activité de formation puisqu'elle en assure la réussite (Labesse, 2008). Puisque l'analyse des besoins de formation constitue un élément incontournable dans le contexte organisationnel (McConnell, 2003), elle demande habituellement l'analyse d'au moins deux groupes, soit : les professionnels et les gestionnaires (Labesse, 2008). Toutefois, pour des raisons d'ordre méthodologique, temporel et financier, nous avons choisi de nous consacrer uniquement à un groupe cible, c'est-à-dire les professionnels.

Les besoins de formation incluent deux dimensions pertinentes à l'analyse, soit individuelle et collective. De la dimension individuelle, émane la dimension collective, car « [l]e besoin collectif est déterminé à partir de l'ensemble des besoins individuels dont on dégage le plus petit dénominateur commun » (Labesse, 2008, p. 6). Le besoin exprimé collectivement devient ainsi l'élément le plus approprié pour développer ou améliorer une activité de formation. De ce fait, l'homogénéité de la population à l'étude facilite le repérage des besoins collectifs. Labesse (2008) décline cinq besoins de formation : normatifs, institutionnels, comparatifs, démontrés et ressentis. Si l'analyse des besoins de formation se fait habituellement à plusieurs niveaux d'analyse, dans le cadre du présent projet, pour des raisons méthodologique et temporelle, nous avons choisi de nous attarder uniquement aux besoins de formation ressentis.

L'analyse des besoins de formation ressentis s'intéresse plus précisément aux « (...) lacunes que perçoivent les professionnels en lien avec leur formation dans le cadre de leur pratique quotidienne » (Labesse, 2008, p. 27). Ce processus permet de recueillir le point de vue des professionnels de façon directe en examinant ce qu'il souhaite posséder comme connaissance, compétence, capacité, aptitude, etc. Concrètement, le professionnel détermine lui-même ses besoins au regard de sa pratique. Les besoins de formation ressentis émanent donc d'une démarche réflexive, fondée sur le cadre de référence du professionnel, lui-même issu de ses connaissances et ses expériences (Labesse, 2008).

L'avantage d'une démarche orientée vers l'analyse des besoins de formation ressentis provient du fait qu'elle permet d'examiner les besoins de formation de façon directe en étudiant les opinions et les points de vue. Or, qui de mieux placé pour révéler ses informations que les personnes concernées, soit les travailleurs sociaux ? Toutefois, ce type d'analyse comporte une

principale limite qui provient du « fait que les professionnels ne peuvent pas ressentir un besoin pour quelque chose dont ils ignorent l'existence ou la nécessité » (Lawton, 1999, p. 326, cité dans Labesse, 2008, p.7). L'analyse des besoins de formation ressentis permet uniquement de mettre à jour un besoin conscient.

3.3 Proposition de cadre intégratif des besoins ressentis de formation continue

Cette section présente l'articulation des concepts clés et modèles présentés dans ce chapitre afin de proposer un cadre d'analyse singulier et intégrateur (voir figure 1) qui ait du sens pour l'analyse des besoins de formations continues ressentis par les travailleurs sociaux. En lien avec la question et les objectifs de recherche, ce cadre permettra d'interpréter les données émergentes.

D'abord, notre cadre intégratif repose sur les concepts de besoins de formation ressentis et de besoins individuels et collectifs expliqués par Labesse (2008). Se retrouvant au centre de notre modèle, ils représentent le noyau de notre cadre d'analyse. Dans un premier temps, ceci renvoie à la forme de besoin et aux acteurs que nous avons choisi d'interroger. Rappelons que l'analyse des besoins de formation ressentis s'effectue habituellement avec des professionnels, en recueillant leurs points de vue et leurs perceptions. De plus, la catégorisation des besoins de formation dits individuels et collectifs représente deux éléments importants pour une analyse des besoins de formation orientée vers une finalité sociale et éducative. C'est ainsi que nous espérons répondre à l'un de nos objectifs de recherche : déterminer la concordance entre les formations offertes et les besoins identifiés par les participants.

Étant donné que le modèle d'analyse des besoins de formation de Labesse (2008) ne précise pas le type de formation investiguée, nous avons choisi d'ajouter la notion de formation continue. En opposition à la formation initiale, nous nous intéressons à la formation continue des salariés. La première section de ce chapitre nous informe au sujet de plusieurs éléments importants de la formation continue (définition, objectifs, formes de formation) qu'il convient d'inclure dans ce modèle intégrateur. Si la définition proposée par Peretti (1998) nous renseigne quant aux méthodes et supports, la pertinence d'intégrer les objectifs de la formation continue du point de vue des apprenants réside dans leur caractère varié, entraînant une personnalisation de la démarche de formation. Nous avons aussi inclus le concept de formes de formations continues comme proposé par Couturier (1999). La pertinence de ce modèle s'inscrit dans sa capacité à rendre compte des

formes de formations dans une perspective globale et large, en cohérence avec notre posture paradigmatique. C'est ainsi que nous croyons répondre à l'un des objectifs de recherche : examiner les obstacles et les préférences en matière de formation continue.

Le second noyau clé que nous avons assimilé à notre modèle intégrateur renvoie aux différents savoirs. Si jusqu'alors les concepts clés de notre modèle s'inscrivent dans la perspective des sciences de l'éducation, rappelons que très peu de littérature se penche sur la formation continue en travail social. Nous avons choisi de reprendre la nomenclature habituellement utilisée en travail social et de nous concentrer uniquement sur les savoirs les plus facilement identifiables par la méthodologie choisie, soit le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-dire. Ces différents savoirs se trouvent à l'intermédiaire entre le besoin de formation et la motivation. En ce sens, ils constituent des catégories qui informent les besoins de formation continue ressentis. Nous nous sommes basée sur la conception de Roman (2017) ainsi que le référentiel de compétences et le référentiel d'activité professionnelle de l'OTSTCFQ. Dans une visée d'identification des besoins de formations continues des travailleurs sociaux, nous trouvons judicieux d'utiliser un langage commun ainsi qu'un outil important dans l'élaboration des programmes de formation et l'identification des savoirs attendus en travail social. Cette conception des savoirs est pertinente, car elle permet d'identifier et de reconnaître plusieurs possibilités de savoirs tout en reconnaissant leur nature dynamique et complexe.

Puis, à la base de notre modèle d'analyse, nous avons intégré la notion de motivation, plus précisément le modèle des motifs d'engagement en formation de Carré (1998, 2001). Rappelons que ce dernier a développé une typologie divisée en deux axes bipolaires où dix motifs d'engagements en formation sont répartis. Cette conception est particulièrement pertinente, car elle s'inscrit directement dans les conduites éducationnelles et favorise l'identification précise des dimensions structurant les motivations des apprenants. En amont des différents savoirs, les motifs d'engagement en formation nous renseignent quant aux motivations des travailleurs sociaux. La pertinence d'un tel modèle tient du fait que la motivation apparaît comme une dimension nécessaire à la compréhension du lien dynamique de l'individu à la formation (Carré, 2001). C'est ainsi que nous croyons que le modèle de Carré (1998, 2001) peut répondre, au moins partiellement, à l'un de nos objectifs de recherche : faire ressortir les principales dimensions des besoins de formation continue concernant le deuil et l'accompagnement des endeuillés.

Notre modèle d'analyse des besoins de formation ressentis incorpore la notion de développement professionnel. Si Donnay et Charlier (2008) proposent une définition fort pertinente du développement professionnel, ils nous renseignent également sur sept éléments essentiels qui le caractérisent. Dans notre cadre d'analyse, la notion de développement professionnel se trouve en périphérie des besoins de formations ressentis, car elle accompagne souvent la notion de formation continue. La pertinence de ce concept réside dans le fait que le développement professionnel s'inscrit directement dans les compétences des travailleurs sociaux dans le référentiel de compétences de l'OTSTCFQ. C'est ainsi que nous croyons que cet élément peut répondre, au moins partiellement, à l'un de nos objectifs de recherche : faire ressortir les principales dimensions des besoins de formation continue concernant le deuil et l'accompagnement des endeuillés.

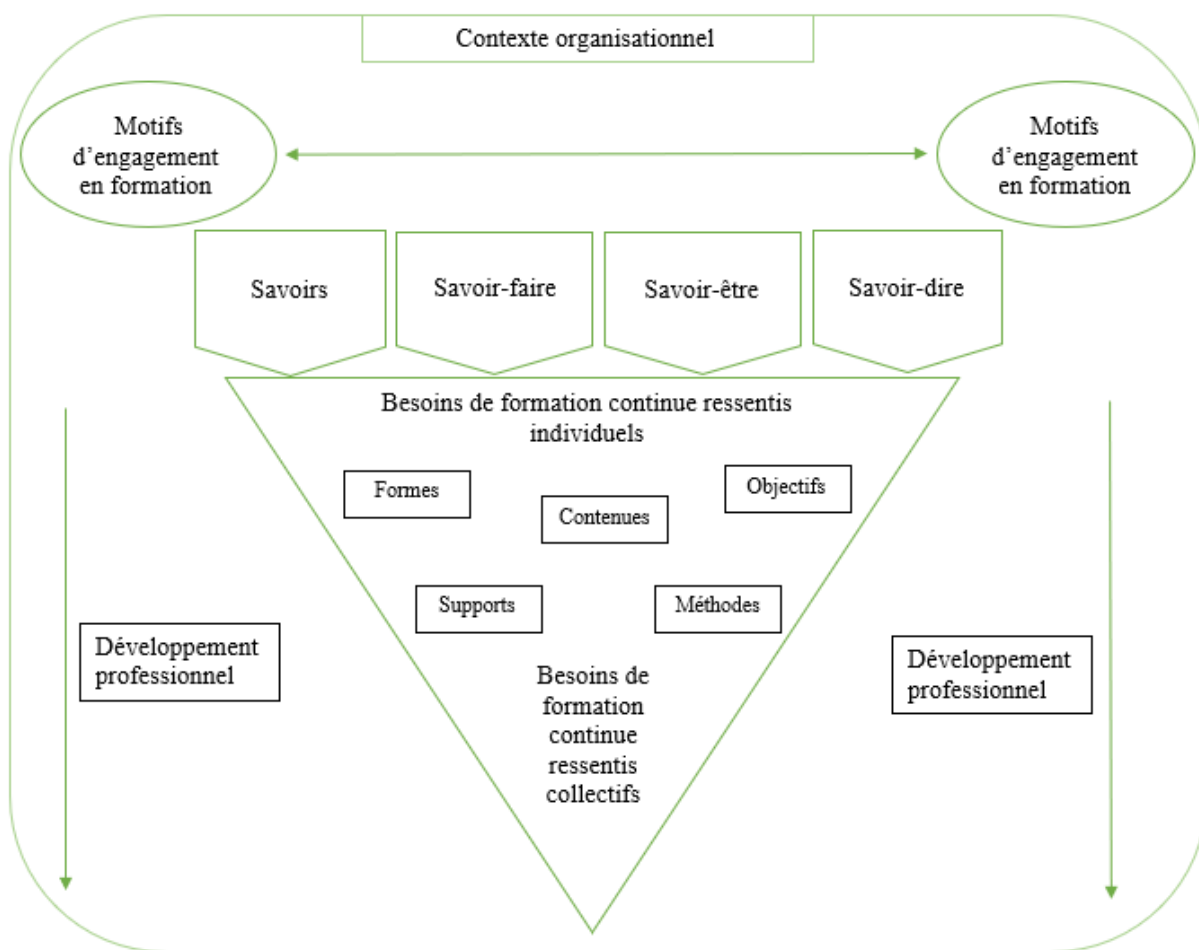


Figure I. Cadre intégratif de l'analyse des besoins de formation ressentis

Enfin, notre modèle intégrateur s'inscrit dans un contexte organisationnel précis. Rappelons que la formation continue est fortement liée aux conditions organisationnelles de pratique (Couturier, 1999). Plus spécifiquement au Québec, le cadre législatif influence le contexte organisationnel et la formation continue par la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre. Plus spécifiquement au réseau de la santé et des services sociaux, les nombreuses réformes ont eu plusieurs impacts sur les conditions de pratique du travail social en milieu institutionnel dont il faudra tenir compte dans l'analyse des besoins de formation continue.

Ce modèle intégrateur s'avère particulièrement pertinent puisqu'il permet de rendre compte des multiples facettes entourant les besoins de formation continue dans une construction flexible et large qui concorde avec notre orientation paradigmatique. Soulignons que ce cadre sera utilisé dans les deux phases (entrevues et analyse documentaire) de la présente recherche. Pour la seconde phase, nous avons néanmoins choisi d'y dégager les éléments liés aux perceptions et aux opinions comme la motivation, impossibles à analyser par l'entremise d'un matériel informel.

En conclusion, ce chapitre présente les concepts et modèles clés qui participent à l'élaboration d'un cadre intégrateur pour l'analyse des besoins de formation continue ressentis par les travailleurs sociaux. C'est ce cadre qui permettra de décomposer les données émergentes des entretiens semi-dirigés et de l'analyse documentaire. Ces éléments seront d'ailleurs abordés dans le prochain chapitre sur la méthodologie de recherche.

Chapitre 4 : Méthodologie

Aborder une recherche sur les besoins de formation continue des travailleurs sociaux nécessite une enquête de terrain dans laquelle les participants peuvent se livrer à propos de leur parcours et prendre position en tant qu'acteurs concernés par la question de recherche. Le présent chapitre explique les éléments relatifs à la méthodologie choisie : posture paradigmatique, posture de l'étudiante-chercheuse, perspective de recherche ainsi que les étapes de la collecte, du traitement et de l'analyse des données. Pour finir, nous précisons les critères de scientificité, les considérations éthiques ainsi que les limites de la recherche.

4.1 Posture paradigmatique

S'il existe divers courants de pensée qui renseignent quant à la connaissance d'un objet d'étude, le paradigme renvoie à un système de représentation qui guide son utilisateur dans une vision précise du monde (Fortin et Gagnon, 2016). La posture paradigmatique fait donc référence au paradigme ou à la vision du monde privilégié par un chercheur pour aborder un sujet de recherche. Ce choix représente une décision importante qui détermine la conception de l'objet d'étude, la démarche scientifique et l'interprétation des résultats.

Le paradigme constructiviste est celui qui semble le mieux adapté à notre sujet de recherche. Alors qu'il existe plusieurs variantes et évolutions de cette conception, nous avons choisi de privilégier le paradigme épistémologique constructiviste tel que défini par Guba et Lincoln (1989, 1998, cités dans Avenier, 2011). Dans ce modèle qui nie l'existence d'une seule réalité et qui s'oppose à l'idée de nature et d'inévitabilité, l'expérience n'est pas donnée ; elle est produite socialement. Partant d'une ontologie relativiste, la réalité est multiple et socialement construite. Ce paradigme implique un postulat subjectiviste, car la connaissance d'un phénomène est hautement contextuelle et subjective ; elle ne peut être séparée du sujet connaissant – de l'individu – puisqu'elle émane de ce dernier (Avenier, 2011). Dans notre cas, le sujet connaissant renvoie aux travailleurs sociaux qui détiennent la connaissance qui nous intéresse. Le constructivisme s'inscrit comme une méthodologie qualitative (Gohier, 2004) dont l'entrevue représente l'une de ses techniques de collecte de donnée (Savoie-Zajc, 2009b). En conséquence, « la richesse et la complexité des faits humains rendent impossible la généralisation du savoir produit » (Savoie-Zajc, 2009a, p. 226).

4.2 Posture de l'étudiante chercheuse

Expliciter notre posture de recherche demande non seulement de préciser l'orientation paradigmatique, mais aussi de réfléchir à notre posture de chercheuse par rapport à l'objet d'étude. Préalablement au début du projet, l'étudiante chercheuse a entamé un travail réflexif sur l'expérience personnelle de la mort et du deuil. Cette réflexion a permis de prendre du recul et d'entamer une prise de conscience du vécu, des attitudes et des valeurs. Cette introspection nous amène à nous questionner sur notre propre rapport à la mort ; sur la manière dont la société occidentale et les représentations de la mort façonnent l'expérience des endeuillés ; sur la manière dont l'usure des idéaux, du lien social et la disqualification des institutions qui donnaient autrefois sens à la mort, nous convie, à l'ère de la modernité avancée, à une société individualiste, où le deuil est vécu en vase clos selon un sens propre à chacun.

Puis, durant la réalisation de ce projet de recherche, l'étudiante chercheuse a participé à plusieurs activités sur le deuil et l'accompagnement des endeuillés (formation sensibilisation au deuil, sensibilisation au deuil en contexte de mort traumatique et animation d'un groupe de soutien pour personnes endeuillées, conférence sur le soutien social des personnes endeuillées, atelier mieux accompagner les personnes endeuillées, atelier repenser le soutien social des personnes endeuillées en contexte de COVID-19). Durant celles-ci, nous avons expérimenté une double posture, étant à la fois étudiante chercheuse et participante à des formations continues sur le deuil. Ce faisant, nous avons pu continuer de réfléchir à notre expérience personnelle concernant le deuil, tout en expérimentant directement notre objet d'étude en entamant une réflexion quant aux obstacles, préférences et besoins de formation continue comme future travailleuse sociale.

En lien avec la posture d'étudiante chercheuse, il est pertinent de s'attarder à la position ou la distance qui nous lie au sujet que nous étudions. Pour notre part, c'est dans un mouvement graduel de rapprochement avec notre sujet que notre posture peut être définie. Alors que nous avons amorcé le présent projet de recherche dans une posture de distanciation par rapport au sujet abordé, notre embauche à titre d'agente de relations humaines au CISSS de Lanaudière nous en a rapprochés. Tout en conservant notre rôle d'étudiante, nous nous sommes retrouvée à faire nous-même partie de la population ciblée par notre projet d'étude. Il en découle une mutation de notre positionnement ; passant *d'outsider*, nous nous rapprochons de celui d'*insider*. En lien avec les écrits qui délaissent la dichotomie entre ces postures au profit d'un continuum (Kerstetter, 2012),

nous définissons notre posture comme étant *outsider-insider*. Cette tension entre ces deux positionnements semble d'ailleurs être la norme et résume notre posture :

There are complexities inherent in occupying the space between. Perhaps, as researchers we can only ever occupy the space between. We may be closer to the insider position or closer to the outsider position, but because our perspective is shaped by our position as a researcher (which includes having read much literature on the research topic), we cannot fully occupy one or the other of those positions. (Dwyer et Buckle, 2009, p. 61)

Ce questionnement sur la posture d'étudiante-chercheuse nous amène à effectuer un cheminement réflexif plus large. Alors que Le Boterf (2007) définit la réflexivité comme la capacité de se distancier des situations vécues et de sa propre pratique, nous opérons une prise de conscience des attitudes, expériences, valeurs, déterminations sociales et la manière dont ces dernières influencent la présente recherche. Si nous nous positionnons comme une femme, blanche, québécoise, hétérosexuelle, étudiante, de classe moyenne, ces différentes identifications définissent la manière dont nous agissons, raisonnons, analysons et interprétons le monde social ; elles s'entremêlent à l'intérieur de nous pour créer des catégorisations qui nous habitent et nous définissent. En ce sens, Paillé et Mucchielli (2016) parlent de construction continue de l'univers interprétatif du chercheur.

4.3 Perspective de recherche

Dans le but de répondre à la question de recherche et d'atteindre les objectifs de cette étude, une logique qualitative a été privilégiée. Ce choix méthodologique paraît être le plus pertinent à la finalité de notre projet de recherche. Il permet d'obtenir des données verbales singulières et précises comme les expériences, les opinions, les comportements et les attentes (Turcotte, 2000). Par l'utilisation de cette approche, nous espérons faire apparaître des données différentes des recherches actuellement disponibles qui sont principalement de nature quantitative.

Le choix d'une méthodologie qualitative trouve aussi sa justification dans le caractère exploratoire de la présente étude. Habituellement de nature inductive, ce type de recherche vise à amener de nouvelles connaissances sur des sujets peu étudiés (Fortin et Gagnon, 2016). Ainsi, « souvent, en recherche qualitative, les études sont de nature exploratoire, (...) elles visent à mieux comprendre des sujets peu ou mal définis ou encore à examiner sous un nouvel angle un problème pour lequel il n'y a pas de réponse satisfaisante » (Côté et Turgeon, 2002, p. 83). Partant d'un petit

nombre de répondants, nous cherchons à explorer une réalité contemporaine peu documentée en sciences sociales au Québec. Or, la recherche qualitative favorise les « échantillons plus restreints, mais étudiés en profondeur » (Deslauriers, 1991, p. 6).

4.4 La collecte des données (Phase 1)

Cette section traite de la première phase de la collecte des données, dont l'échantillonnage, la population ciblée, le recrutement ainsi que de la méthode de collecte des données.

4.4.1 L'échantillonnage

Notre échantillonnage s'appuie sur une procédure non probabiliste où « (...) la probabilité qu'un élément d'une population donnée soit choisi n'est pas connue et il est impossible de savoir si chacun a au départ une chance égale ou non d'être sélectionné (...) » (Angers, 2018, p. 87). Cette méthode nous semble appropriée, car elle se fonde en partie sur le hasard, tout en respectant les critères d'inclusions préalablement déterminés par les chercheurs (Beaud, 2009). Si l'échantillonnage non probabiliste peut être représentatif, il comporte aussi l'avantage d'être abordable, rapide et facile à appliquer (Angers, 2018 ; Beaud, 2009).

Nous avons opté pour deux techniques d'échantillonnage, soit l'échantillonnage de volontaires et la technique boule-de-neige. La première, fréquemment utilisée en sciences sociales et dans le cas d'études exploratoires, consiste à faire appel à des volontaires qui correspondent à la population cible (Beaud, 2009). La seconde implique le recours à certains individus de la population pour en sélectionner d'autres (Angers, 2018). Concrètement, nous avons remis une affiche de recrutement (annexe 4) à certains participants en demandant s'ils connaissaient des professionnels qui pourraient être intéressés à participer à notre recherche. Nous avons ainsi eu plusieurs volontaires par le biais de recommandation des participants.

Préalablement au début du projet, nous avons prévu rencontrer entre six et dix participants, échantillon jugé suffisant pour atteindre les objectifs d'une démarche exploratoire. Toutefois, soulignons qu'en cours de processus, une situation hors de notre contrôle (la pandémie de COVID-19) nous a obligée à cesser nos activités de recrutement.

4.4.2 Population cible et critères de sélection

Pour qu'une recherche soit réalisable et valable, la population étudiée doit préalablement être précisée (Angers, 2018). La population que nous avons ciblée correspond donc aux travailleurs sociaux et aux agents de relations humaines travaillant au CISSSL. D'un point de vue logistique et du fait de sa proximité avec le lieu principal de nos activités, nous avons choisi de nous concentrer seulement sur cette organisation.

Le rapport annuel de gestion de l'OTSTCFQ (2019) nous renseigne quant au recensement d'au moins une partie de notre population cible, c'est-à-dire les travailleurs sociaux, puisqu'en 2019 ils étaient 14 076 à y être inscrits. De ceux-ci, ce sont 565 qui œuvrent dans la région de Lanaudière. Cette donnée permet de circonscrire suffisamment notre population cible, car les TS travaillent majoritairement dans le réseau de la santé et des services sociaux (OTSTCFQ, 2014).

Au sein de cette population, nous avons choisi d'inclure les agents de relations humaines, car cette appellation d'emploi exerce les mêmes fonctions que les travailleurs sociaux, à l'exception des actes réservés. Même si cette catégorie inclut des professionnels ayant une scolarité diverse en sciences humaines (criminologie, service social, sexologie, psychologie, psychoéducation), le profil de formation recherché pour un poste d'ARH dans le réseau de la santé et des services sociaux renvoie majoritairement au travail social (74 %) (MSSS, 2004). Les agents de relations humaines qui détiennent un diplôme universitaire terminal en travail social et qui sont membres de l'OTSTCFQ peuvent utiliser l'appellation de travailleurs sociaux (Fédération des professionnelles, 2016). De surcroît, en 2008, les agents de relations humaines (5 619) étaient plus nombreux à travailler dans le RSSS que les travailleurs sociaux (4 584) et en majorité ils évoluaient en Centre jeunesse (49.8 %) et Centre de santé et de services sociaux (38 %) (Madet, 2009). Notons qu'en 2008, l'âge moyen des agents de relations humaines et travailleurs sociaux du RSSS était de 41 ans et que les femmes représentaient plus de 80 % des effectifs (Madet, 2009).

Les critères de sélections des participants sont les suivants : 1) Personne âgé(e) de plus de 18 ans ; 2) Travaillant à temps partiel ou complet à titre de travailleur social ou d'agent de relations humaines au CISSSL ; 3) Pratiquant dans un contexte qui amène à intervenir dans des cas de deuil ou d'accompagnement des endeuillés.

Les critères de sélections visent divers objectifs. Par exemple, le second critère permet de s'assurer que les participants s'inscrivent bel et bien dans la structure professionnelle qui nous

intéresse et à recruter des professionnels en emploi au moment de la collecte de données. De ce fait, il exclut les travailleurs qui seraient en arrêt maladie, en congé de maternité, à la retraite, etc. Le dernier critère vise à recruter des participants pouvant avoir une expérience professionnelle avec les sujets qui nous intéressent, soit le deuil et l'accompagnement des endeuillés.

4.4.3 Recrutement

Afin de procéder au recrutement, nous avons préalablement déterminé certains critères de sélection des participants, cités dans la section précédente. Notre contact au sein du comité éthique du CISSSL nous a fourni les coordonnées des directions des programmes pertinents que nous avons ciblés (santé mentale et dépendance, services professionnels, programme jeunesse, protection de la jeunesse, soutien à l'autonomie des personnes âgées, etc.). Un courriel de prise de contact a été envoyé aux directions et sur réception d'une réponse positive, notre courriel de sollicitation (version web de l'affiche de recrutement) a été transmis à la population cible par l'entremise des directeurs de programme.

Le courriel de sollicitation présentait le projet de recherche, les critères de sélection, la nature de la participation et invitait les personnes intéressées à contacter l'étudiante chercheuse par courriel. La période de recrutement a débuté à la fin du mois de décembre 2019 et s'est poursuivie jusqu'à la mi-mars 2020, moment où la pandémie de COVID-19 a débuté. La totalité du processus de collecte des données a été réalisée durant cette période.

Considérant la situation exceptionnelle et inhabituelle de la pandémie de la COVID-19, nous avons décidé de mettre fin au recrutement et de ne pas poursuivre avec une méthode de collecte de données à distance. Nous considérons que la pandémie a grandement influé sur la situation dans le RSSS, sur les besoins de formations continues à court terme ainsi que sur la disponibilité cognitive, mentale et affective d'éventuels participants. Notons qu'une participante potentielle a été avisée de la fin du recrutement. Afin de respecter les mesures sanitaires en place et vu l'avancée du projet, nous avons plutôt opté pour l'intégration d'une seconde phase de collecte de données, soit l'analyse documentaire, dont il sera question plus tard dans ce chapitre.

4.4.4 L'entrevue semi-structurée

La méthode de collecte des données retenue est l'entrevue individuelle semi-structurée ou semi-dirigée. L'entrevue est un échange qui permet de mettre à jour des réalités non observables de façon détaillée et nuancée, comme les opinions, les interprétations, les idées, les sentiments et les intentions (Deslauriers, 1991). Alors que l'objectif de notre recherche est de mieux comprendre les besoins de formation continue, cette méthode directe est tout indiquée, notamment dans les études à caractère exploratoire, nous donnant accès aux perceptions et aux expériences vécues par les participants (Angers, 2018).

Selon Savoie-Zajc (2009b, p. 340), « [l']entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur ». Cette méthode comporte plusieurs avantages et inconvénients. Ressemblant à une conversation (Savoie-Zajc, 2009b), l'utilisation de question ouverte fournit un encadrement qui permet aux interviewés de s'exprimer ouvertement selon leurs propres termes (Deslauriers, 1991), ce qui favorise une certaine flexibilité, des réponses nuancées et une perception globale de la situation vécue par les participants (Angers, 2018). L'avantage consiste aussi à pouvoir reformuler des propos mal saisis et à observer le langage non verbal (Angers, 2018). Concernant les limites de l'entrevue semi-dirigée, cette méthode prend place dans un espace-temps spécifique qui fait en sorte que « [l]e chercheur doit alors considérer les propos que la personne tient comme une manifestation unique et irrévocable » (Savoie-Zajc, 2009b, p. 356). En d'autres mots, l'expérience et la réalité de l'interviewé peuvent dépasser le portrait qu'il en fait lors de l'entretien. Ajoutons qu'il existe certains inconvénients quant à la crédibilité des informations recueillies, par exemple les réponses mensongères et d'ordre circonstanciel (Angers, 2018).

L'entrevue semi-dirigée s'effectue habituellement à l'aide d'un guide d'entrevue (Angers, 2018 ; Deslauriers, 1991). Cet outil structure l'entretien selon quelques points de repère, tout en offrant une latitude pour l'interaction. La nature des entretiens semi-dirigés permet au chercheur de faire des relances et donc d'enrichir la recherche par le biais de nouvelles questions et dimensions qui n'étaient pas prévues lors de l'élaboration de la grille d'entrevue (Poupart, 1997).

Un guide d'entrevue (annexe 5) composé de 15 questions centrales et de 24 questions de relances a été élaboré selon les dimensions contenues dans notre cadre conceptuel. Les thématiques abordées comprennent le parcours de formation initiale et continue, le parcours professionnel, les

perceptions et opinions concernant la motivation, les obstacles et les préférences en matière de formation continue. Puisque notre compréhension du phénomène à l'étude a été enrichie par les premières entrevues, certaines modifications, somme toute mineures, ont été apportées à notre guide d'entrevue en cours de collecte de données. C'est précisément dans cette optique que la grille d'entrevue s'inscrit comme un outil dynamique, itératif et inductif.

Les entrevues ont été effectuées entre le 3 février 2020 et le 19 février 2020. Elles ont été réalisées à différentes heures, en avant-midi, sur l'heure du dîner ainsi qu'en après-midi. Lors du processus de recrutement, les participants étaient informés de la possibilité d'effectuer l'entrevue dans les installations du CISSSL, de l'Université de Montréal ou dans tous les autres lieux confidentiels souhaités. Tous les participants ont choisi d'effectuer l'entrevue à même les locaux du CISSSL, selon la date et l'heure qui leur convenait le mieux et l'étudiante chercheuse s'y est déplacée. L'étudiante s'est assurée que ces locaux respectent la confidentialité des participants et de leurs propos. La plus longue entrevue a duré cinquante-huit minutes et la plus courte a duré vingt-huit minutes, pour une durée moyenne d'environ quarante minutes.

Le déroulement des entrevues s'est fait de la même façon, dans des conditions similaires selon trois moments, soit l'ouverture, l'entrevue proprement dite et la clôture (Savoie-Zajc, 2009b). Dans la période d'ouverture, l'étudiante chercheuse a présenté le but de l'étude, les modalités de l'entrevue, la notion de confidentialité et rempli le formulaire d'information et de consentement (annexe 3). Avec le consentement écrit des participants, toutes les entrevues ont été enregistrées sur un dispositif audionumérique afin de faciliter l'analyse ultérieure des données. Durant l'entretien, la grille d'entrevue a été utilisée pour recueillir le plus d'informations pertinentes et rendre fluide la collecte de données. Chaque thème a été abordé sans contrainte temporelle. L'étudiante a procédé à une prise de notes lors des entrevues contenant les observations, idées importantes et choses à clarifier (Savoie-Zajc, 2009b). Au terme de l'entrevue, l'étudiante chercheuse a procédé à la clôture de celle-ci en introduisant la fin de l'entretien, en demandant si les participants avaient quelque chose à ajouter et en remerciant ces derniers.

Après chaque entrevue et à l'aide du programme Word, l'étudiante a procédé à la transcription du verbatim, c'est-à-dire une reproduction intégrale (mot à mot) des propos tenus lors de l'entrevue (Savoie-Zajc, 2009b). Alors que cette étape implique d'effectuer une transcription « la plus intégrale possible » (Deslauriers et Mayer, 2000, p.163), les extraits retenus pour citation

ont parfois subi de légères modifications entre le passage de l'oral à l'écrit. Ces changements visent essentiellement à améliorer la lisibilité du matériel, tout en respectant le sens de la pensée des participants. Les mots provenant d'un registre familier (pis, ben, faque) ont été modifiés dans un registre plus soigné (puis, bien, donc) et les hésitations ou redondances ont été supprimées afin d'alléger la lecture. Le corpus ainsi obtenu totalise plus de 90 pages de transcriptions, en plus des notes manuscrites prises durant les entrevues.

4.5 La collecte de données (Phase 2)

Afin de pallier la fin anticipée du recrutement en raison de la pandémie de la COVID-19, nous avons choisi d'inclure une analyse documentaire pour déterminer la concordance entre les formations continues offertes sur le deuil et l'accompagnement des endeuillés et les besoins identifiés par les participants. La pertinence de cette seconde phase réside dans le fait qu'une combinaison de méthodes permet une meilleure évaluation des besoins (Ouellet et Mayer, 2000). Ce faisant, nous utilisons une approche mixte qui combine méthodes inductive et déductive. Les détails de cette deuxième phase sont présentés dans cette section.

4.5.1 L'analyse documentaire

Pour cette seconde phase, nous avons choisi d'effectuer une analyse documentaire. Aussi connue sous la notion de traitement analytique, l'analyse documentaire est un processus opérationnel de description de documents (Hudon, 2013). Cette méthode consiste en une « opération dont le double objectif est de déterminer les éléments d'information pertinents dans un document ou une collection de documents et de les représenter sous une forme concise et non ambiguë pour en faciliter le repérage ultérieur » (Hudon 2013, p. 264). Dans ses principales fonctions, l'analyse documentaire permet d'identifier le contenu thématique ainsi que de faciliter le repérage et le classement systématique des documents (Hudon, 2013). En ce sens, « l'analyse documentaire est directement liée au repérage de l'information et de documents, et la qualité de l'analyse est au moins partiellement garante de l'efficacité et de la qualité du repérage » (Hudon, 2013, p. 15).

Le corpus a été sélectionné afin de constituer un échantillonnage aussi représentatif que possible de l'offre de formation continue concernant le deuil et l'accompagnement des endeuillés au Québec. Le corpus obtenu représente plus de 130 pages.

Certains critères nous ont guidée dans la sélection des documents pertinents à l'analyse documentaire : 1) que les documents émanent de sources officielles et pertinentes (site internet d'université, manuel de formation, site internet d'organismes reconnus, résumés de formation continue, etc.) ; 2) que les documents soient les plus récents disponibles pour créer des données actuelles ; 3) que les documents traitent directement ou indirectement, en totalité ou en partie, des formations continues sur le deuil et l'accompagnement des endeuillés au Québec.

4.6 Analyse des données

Dans une perspective itérative, c'est en cours de collecte des données qu'un processus de traitement et d'analyse des données brutes a été entrepris. Nous avons choisi l'analyse de contenu thématique qui consiste « (...) à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus (...) » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 236). Il s'agit de rendre compte, le plus authentiquement possible, des données en procédant au relevé et à l'analyse des thèmes en fonction de nos objectifs de recherche. Soulignons que le thème « est un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus (...) » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 242). L'analyse thématique constitue ainsi un exercice de réduction et de synthèse des données qui se prête bien au corpus réduit comme dans le présent cas.

L'analyse thématique vise deux principales fonctions : la fonction de repérage et la fonction de documentation. Alors que la première consiste à « (...) relever tous les thèmes pertinents, en lien avec les objectifs de la recherche (...) », la seconde réfère à « (...) la capacité de tracer des parallèles ou de documenter des oppositions ou divergences entre les thèmes » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 236). L'analyse thématique représente essentiellement une activité de dénomination servant à inventorier et à classifier les thèmes présents dans le corpus.

L'analyse des données s'est réalisée simultanément à la collecte des données. L'analyse préliminaire a permis de s'imprégner du matériel et de repérer les différents thèmes émergents du discours des professionnels et de l'analyse documentaire. Afin de bien saisir le sens des propos des

participants, nous avons procédé à plusieurs lectures des verbatim, en y apposant des notes pertinentes. L'ensemble des corpus ont été analysés séparément afin d'en dégager les principaux thèmes. Puisque les thèmes sont repérés progressivement, jusqu'à la toute fin de l'analyse, une démarche de thématisation en continu a été utilisée. Ainsi, l'analyse de contenu thématique se fait de manière itérative puisque d'une part, elle est concomitante à la cueillette des données et exige, d'autre part, des va-et-vient constants entre les différents corpus et l'analyse. Parmi la multitude d'agencements possible, différentes configurations de thèmes ont été testées afin de trouver la nomenclature thématique la plus juste. Toutes les opérations de traitement et d'analyse ont pris la forme de fichier Word et aucun logiciel spécialisé n'a été nécessaire.

Enfin, dans la dernière étape du processus de traitement et d'analyse des données, nous avons mis en relation l'analyse thématique obtenue afin de l'interpréter en fonction de notre cadre d'analyse ainsi que la question et les objectifs de recherche. Tout en présentant les données obtenues sous forme de thèmes, nous avons veillé à ne pas en dénaturer le contenu initial. Les résultats de l'interprétation des données seront discutés dans le dernier chapitre.

4.7 Critères de scientificité

La valeur d'une recherche qualitative se mesure habituellement en termes de crédibilité, de confirmabilité, de transférabilité et de fiabilité (Gohier, 2004 ; Fortin et Gagnon, 2016).

Premièrement, selon Gohier (2004), la notion de crédibilité renvoie à la validation interne ainsi qu'à la validité de signification de l'observation et des interprétations. Elle consiste à valider l'exactitude des interprétations que le chercheur fait du point de vue des participants. Nous avons appliqué cette dernière par l'implication de nos deux directeurs de mémoire, nous procurant une double validation à chaque étape de la recherche. Cette double validation nous a permis de confronter la rigueur de notre démarche au jugement d'autres chercheurs issus de la même discipline. Dans un souci de validation interne, nous avons également tenu à ce que la rédaction de ce mémoire soit en accord avec le langage scientifique et les valeurs du travail social. Enfin, nous avons utilisé la triangulation des sources de données par l'utilisation de deux méthodes, soit l'entretien individuel et l'analyse documentaire.

Deuxièmement, la confirmabilité fait référence à la capacité du chercheur à reconnaître ses propres biais afin que le processus de recherche soit le plus neutre possible (Fortin et Gagnon,

2016). Sans nier pour autant la subjectivité qui nous habite, nous avons tenté de rendre compte le plus fidèlement possible des données obtenues. Nous avons cité dans les prochains chapitres de nombreux extraits afin d'étayer nos conclusions de manière authentique. Nous avons aussi conservé les données brutes ainsi que les données d'analyses, de façon à ce qu'elles puissent être consultées au besoin.

Troisièmement, la notion de transférabilité constitue un autre important critère de qualité d'une recherche qualitative. Ce critère s'inscrit dans une description détaillée du contexte de l'étude (Fortin et Gagnon, 2016), permettant la transposition des résultats à d'autres contextes (Savoie-Zajc, 2009b). Concrètement, nous avons tâché de bien définir l'ensemble du processus de recherche et du contexte de l'étude.

Le dernier critère, celui de la fiabilité, s'intéresse à la cohérence et à la stabilité du processus de recherche afin de savoir si un autre chercheur arriverait, dans des circonstances similaires, aux mêmes conclusions (Fortin et Gagnon, 2016). Pour s'assurer la cohérence et la fiabilité des données obtenues, le processus de recherche a été décrit en profondeur. Nous considérons que les questions et objectifs à l'étude sont clairs et en cohérence avec le processus de recherche. Nous avons bien défini l'orientation, la perspective et l'opérationnalisation de la recherche ainsi que le traitement et l'analyse des données. En présentant les données obtenues sous forme de thèmes, nous avons veillé à ne pas dénaturer l'essence du contenu initial.

4.8 Considérations éthiques

Avant d'entamer notre cueillette de données, le présent projet a été soumis pour approbation au comité d'éthique de la recherche - Société et culture (CER-SC) de l'Université de Montréal dont nous avons reçu l'autorisation (annexe 6) en novembre 2019. Précisons que le projet a été soumis au comité d'éthique de la recherche du CISSSL et qu'il a obtenu le statut de projet d'évaluation ne requérant aucune démarche particulière auprès dudit comité. Tout au long de la démarche de recherche, nous avons respecté les normes d'éthiques de la recherche ainsi que les trois principes directeurs : le respect des participants, la préoccupation pour leur bien-être et la justice (CRSH, CRSNG, et IRSC, 2018).

Premièrement, le respect des participants renvoie à la valeur intrinsèque et à l'autonomie de ces derniers. Ce premier principe se manifeste par le consentement libre, éclairé et continu tout

au long de la recherche (CRSH, CRSNG, et IRSC, 2018). Conformément au guide d'information sur le consentement libre, éclairé et continu de l'Université de Montréal (2014), nous avons appliqué les conditions et modalités nécessaires pour l'obtention du consentement. Un processus standard a été mis en place au moyen d'un formulaire d'information et de consentement (annexe 3) approuvé par le CER-SC de l'Université de Montréal. Ce dernier a été présenté aux participants, puis signé de façon libre et éclairée avant de procéder à chacune des entrevues. Rappelons que les participants n'étaient pas obligés de participer à la recherche et l'étudiante chercheuse s'est assurée de présenter le projet (buts, avantages, inconvénients, etc.) et de répondre aux questions soulevées par les participants, au mieux de ses connaissances, avant l'engagement écrit de ces derniers. Préalablement à l'entrevue et une fois ces consentements obtenus, les participants ont été réinformés de leur droit de refuser de répondre à l'une ou l'autre des questions posées et de se retirer à tout moment du processus de recherche, sans avoir à donner de justification.

Deuxièmement, le principe de la préoccupation pour le bien-être tient compte de la notion de préjudice en effectuant l'inventaire et en informant les participants des avantages et des risques possibles de leur participation afin de diminuer au maximum les inconvénients potentiels et d'éviter tout risque inutile (CRSH, CRSNG, et IRSC, 2018). C'est dans l'optique de prévenir tout désagrément lié aux temps ou aux déplacements que nous avons proposé de nous déplacer directement dans les lieux de pratique des participants, cet accommodement étant possible grâce au caractère de la recherche, représentant un faible risque personnel et professionnel. De même, nous considérons que notre projet de recherche comporte un « risque minimal » qui se situe au même seuil que les risques liés à la vie quotidienne (CRSH, CRSNG, et IRSC, 2018). Dans une perspective de respect de la dignité des participants, ces derniers ont été avisés, avant leur engagement écrit à participer au projet, des avantages et des inconvénients possibles liés à leur participation, par exemple que l'entrevue pourrait faire ressurgir différentes émotions, en lien avec leur pratique professionnelle, le deuil et l'accompagnement des endeuillés. Nous avons en notre possession les ressources nécessaires comme les coordonnées du Programme d'aide aux employés (PAE). Enfin, nous avons pris toutes les mesures possibles pour assurer l'anonymat des participants et la confidentialité des informations. L'étudiante chercheuse s'est assurée que le lieu choisi par le participant pour l'entrevue respecte la confidentialité et l'anonymat. Certaines données ont été modifiées afin d'assurer le meilleur respect possible de la confidentialité. Par exemple, les résultats sont exposés avec un chiffre attribué à chaque participant et les propos du seul participant masculin

ont été féminisés. Les données nominatives ne sont pas exposées, ni aucune donnée permettant de reconnaître les participants. Tout le matériel et les données de la recherche sont conservés dans un lieu sous clé. Les formulaires d'information et de consentement sont gardés séparément de la clé de code et des données. Seuls l'étudiante chercheuse ainsi que ses directeurs de recherche ont eu accès aux documents. Les documents et les données sont aussi conservés de façon sécurisée, pendant une période de sept ans, puis ils seront supprimés et déchiquetés.

Troisièmement, le principe de justice a été respecté. Ce dernier exige de traiter les participants de façon équitable, notamment, en assurant un processus de recrutement impartial et juste (CRSH, CRSNG, et IRSC, 2018). Aucune personne n'a été discriminée dans le processus de sélection. À l'exception d'une participante, toutes les personnes intéressées qui répondaient aux critères de sélection justifiée par la question de recherche ont été rencontrées. Précisons que cette participante n'a pas été retenue pour des motifs inhérents à la pandémie de la COVID-19.

Enfin, afin de dédommager les répondants pour le temps investi pour leur participation, un montant forfaitaire de 30\$ a été remis et un reçu a été signé. Le montant de cette compensation a été fixé en concertation avec les directeurs de recherche et fourni par la Chaire Jean-Monbourquette sur le soutien social des personnes endeuillées. Précisons qu'il existe souvent une confusion entre les termes de compensation et d'incitatifs (Grant et Sugarman, 2004). Les compensations renvoient davantage au principe d'équivalence, c'est-à-dire à l'idée de « combler une perte » ou de « rétribuer pour des services rendus ». Étant donné que nos participants sont des professionnels en emploi, la somme forfaitaire de 30 dollars qui leur a été remise représente, selon nous, une somme modeste sans grand pouvoir d'influencer leur investissement. Ce montant visait à dédommager les répondants et non pas à les inciter.

4.9 Limites de la recherche

Même si le processus de recherche nous a permis d'obtenir des données pertinentes et riches d'informations, des limites méthodologiques sont à prévoir dans toute étude. Sur le plan temporel, nous disposons d'un an pour mener et déposer ce mémoire de recherche. Sur le plan spatial, notre projet aborde seulement les TS et ARH œuvrant au CISSSL.

Une autre limite concerne notre recrutement puisque le moment où le processus s'est entamé (fin décembre 2019) a fait en sorte que plusieurs directeurs de programme ou participants

potentiels étaient alors en vacances. Soulignons la pandémie de la COVID-19 qui a mis fin à notre recrutement de manière anticipée. De plus, la majorité de nos participants s'identifie comme femme blanche. Dans l'idéal, nous aurions aimé pouvoir rencontrer une plus grande diversité sur le plan de l'ethnicité, de l'appartenance religieuse et des genres.

Nous avons également été limitée dans les contacts concernant certaines directions de programmes et par le fait même des participants au profil diversifié. À l'exception des CLSC, nous n'avons eu aucun participant provenant d'autres établissements comme les centres hospitaliers, centres d'hébergement, centres de réadaptation en dépendance, centres de réadaptation en déficience physique, etc. Cela fait en sorte que nous n'avons pas le point de vue de ces professionnels.

La dernière limite concerne l'impossibilité de généraliser des données obtenues. En lien avec le caractère exploratoire ainsi que les choix paradigmatiques et méthodologiques, les résultats visent plutôt à mieux comprendre un phénomène et donc produire un savoir transférable et non généralisable. En d'autres mots, les résultats obtenus peuvent être utilisés seulement dans des contextes semblables à celui de l'étude.

Pour conclure ce chapitre, la présente étude vise à mieux comprendre les besoins de formation continue des travailleurs sociaux pouvant intervenir auprès des endeuillés. Elle s'inscrit dans une perspective constructiviste et consiste en une recherche qualitative de type exploratoire utilisant l'entrevue semi-dirigée et l'analyse documentaire. Le prochain chapitre expose les résultats émergents de notre étude.

Chapitre 5 : Résultats

Ce chapitre a pour objectif d'exposer les résultats issus de la présente étude. En cohérence avec notre cadre d'analyse, la première section dévoile les résultats des entrevues individuelles. Puis, la seconde section expose les résultats de l'analyse documentaire. Tous les éléments présentés visent à répondre à la question de recherche : quels sont les besoins de formation continue des travailleurs sociaux pouvant intervenir auprès des endeuillés ?

5.1 Résultats des entrevues (phase 1)

Cette première section expose les résultats issus de la première phase du projet, soit les entrevues individuelles avec les travailleurs sociaux et les agents de relations humaines. Il sera question du portrait sociodémographique des participants ainsi que des thèmes à l'étude : le parcours de formation, l'identification et les dimensions des besoins de formation continue, les obstacles ainsi que les préférences en matière de formation continue.

5.1.1 Portrait sociodémographique des participants

Les caractéristiques sociodémographiques des participants sont présentées dans cette section. Le profil des répondants concorde avec les critères d'inclusion mentionnés dans le chapitre précédent. L'échantillon est composé de six personnes qui s'identifient femme (5) ou homme (1) blanc. Aucun participant ne s'est identifié comme étant une personne trans ou non-binaire. Puisque la majorité de notre échantillon s'identifie en tant que femme et pour préserver la confidentialité du seul participant masculin, nous avons choisi de présenter les résultats de manière féminisée. Précisons que la faible représentativité du genre masculin ne permet pas d'établir des similitudes et/ou différences entre ces deux groupes.

Les répondantes résident toutes au nord de Montréal, dans les régions de Lanaudière et de Laval. Celles qui habitent Lanaudière proviennent autant de municipalités se trouvant au sud qu'au nord de cette région administrative. Les répondantes sont âgées de 34 ans à 58 ans et selon la répartition par groupe d'âge, une forte majorité a plus de 40 ans, la moitié étant âgés de 40 à 49 ans. La moyenne d'âge cumulé (44.6 ans) témoigne du fait que la majorité des participantes ont terminé leur parcours académique depuis un bon moment (entre 1987 et 2011). En lien avec l'âge des répondantes, ces dernières détiennent une grande expérience professionnelle. En effet, elles ont

entre 9 ans et 33 ans de pratique pour une moyenne de 19 ans d'expérience professionnelle. Cette donnée révèle que les participantes sont bien établies dans leur pratique professionnelle.

Étant donné les critères de sélection, toutes les participantes sont des travailleuses sociales ou des agentes de relations humaines. Quant au titre professionnel, la majorité des répondantes (5) sont des travailleuses sociales membres de l'OTSTCFQ. Cette donnée permet de confirmer leur assujettissement à la politique de formation continue obligatoire de l'Ordre. Cependant, la faible représentativité du groupe des agentes de relations humaines ne permet pas d'établir des similitudes et/ou différences entre ces deux groupes. Les participantes exercent toutes à temps plein et proviennent de divers milieux de pratique. Alors que les répondantes avaient de l'expérience dans plusieurs milieux, au moment de l'étude elles évoluaient au niveau des programmes jeunesse et des services sociaux généraux.

Les parcours académiques diffèrent peu puisque la majorité des professionnelles interrogées ont une formation universitaire de base en service social. Deux répondantes ont suivi une formation universitaire de premier cycle en psychologie. De plus, la majorité des participantes rencontrées ont d'autres diplômes pertinents et connexes, qui précèdent ou suivent leur formation initiale universitaire, par exemple en intervention en délinquance, en sciences sociales et en sociologie. Enfin, l'ensemble des répondantes ont affirmé être déjà intervenues auprès des endeuillés dans le cadre de leur pratique professionnelle. Au moment des entrevues, certains faisaient face à des problématiques en lien avec le deuil et l'accompagnement des endeuillés, d'autres relataient plutôt des expériences professionnelles passées. Par exemple, maladie, décès, rupture amoureuse, perte de travail, etc.

5.1.2 Parcours de formation en lien avec le deuil et l'accompagnement des endeuillés

Nous nous sommes intéressée aux parcours de formation initiale et continue en lien avec le deuil et l'accompagnement des endeuillés. La moitié des participantes ont reçu de la formation initiale universitaire ou collégiale concernant ces sujets. Cette dernière a cependant été acquise dans le cadre de discipline autre qu'en travail social comme en éducation spécialisée, en intervention en délinquance et en psychologie. L'étendue de la formation initiale reçue varie d'une partie d'une séance de cours, à deux ou trois séances, allant jusqu'à un cours complet.

(...) quand j'ai fait ma technique, c'était vraiment une partie d'un cours où on apprendrait les étapes du deuil. (Participant 3)

Quant à l'autre moitié des répondantes, elles affirment ne pas avoir reçu de formation initiale universitaire ou collégiale concernant le deuil et l'accompagnement des endeuillés : « *Académique...zéro. J'ai aucun cours, aucun, rien du tout du tout.* » (Participant 4). Soulignons que ces participantes sont toutes issues de la discipline du travail social. Une professionnelle souligne d'ailleurs le fait qu'un cours à option aurait pu être disponible dans son curriculum en travail social, mais qu'elle n'a pas choisi de le faire, car ce dernier ne correspondait pas à l'orientation qu'elle souhaitait donner à son cursus académique.

La majorité des participantes ont reçu de la formation continue sur le deuil et l'accompagnement des endeuillés, par exemple en faisant des lectures ou en participant à des formations organisées par des organismes comme Albatros et la Maison Monbourquette. Les sujets de formation continue reçue les plus fréquemment cités sont l'accompagnement en fin de vie, les deuils et les morts traumatiques. De plus, dans la formation continue reçue, les répondantes citent des sujets connexes (gestion du stress, aliénation parentale, etc.) où les pertes sont abordées.

Soulignons que pour deux professionnelles, la formation a été reçue sur du temps personnel et n'a donc pas été comptabilisé dans les heures de formation continue. En ce qui concerne les lectures, entre autres, une participante mentionne faire des formations continues plus globales et des lectures en lien avec le deuil lorsqu'elle est confrontée à cette problématique dans sa pratique professionnelle. Étant donné la pertinence de ce résultat de recherche, nous avons choisi de le conserver pour en discuter plus tard dans le prochain chapitre.

Enfin, une participante mentionne n'avoir reçu aucune formation continue concernant le deuil et l'accompagnement des endeuillés. Elle explique avoir aperçu des activités de « sensibilisation », mais aucune formation dite concrète.

Depuis que je suis travailleuse sociale, j'ai plein de formations, mais sur le deuil il n'y en a pas tant. J'ai peut-être vu passer des journées de sensibilisation, mais pas rien de concret comme formation des endeuillés ou de l'accompagnement là dans tout ça. (Participant 3)

5.1.3 Identification des besoins de formation continue

Nous avons demandé aux participantes d'élaborer sur leurs attentes et leurs besoins en matière de formation spécifique au deuil et à l'accompagnement des endeuillés. Plusieurs thèmes ont émergé et sont présentés dans cette section portant sur les savoirs et les contenus de formation.

Premièrement, la majorité des participantes ont besoin de formation continue portant sur les connaissances. Ces besoins de connaissances renvoient à une mise à jour des savoirs déjà connus, à l'apprentissage de théories et techniques d'intervention ainsi qu'à l'acquisition de notions générales et plus pointues sur le deuil et l'accompagnement des endeuillés.

C'est quoi les avancées théoriques concernant le deuil, les pertes (...) Il y a sûrement des nouvelles techniques d'intervention, d'approche. (Participante 6)

Les professionnelles interrogées révèlent aussi des besoins en ce qui a trait au savoir-faire donc aux habiletés et aux capacités. La majorité des participantes ont plus précisément nommé avoir besoin d'habiletés et de capacités d'intervention, principalement en ce qui concerne l'accompagnement direct auprès des endeuillés.

Je sens que je pourrais avoir plus d'aptitudes ou de capacités à accompagner les familles dans les deuils et dans les pertes. (Participante 3)

Enfin, le tiers des répondantes ont indiqué avoir besoin de formations continues portant sur le savoir-dire. Ce besoin s'actualise plus particulièrement dans la communication verbale visant à aborder le deuil et l'accompagnement des deuils, par exemple en ce qui concerne le choix des mots, des discussions ainsi que la manière d'aborder et d'expliquer la mort et le deuil.

Deuxièmement, nous nous sommes intéressée aux contenus de formation continue que les professionnelles interviewées aimeraient recevoir. Plusieurs sujets ont été nommés par les participantes comme la maladie, le suicide ainsi que les différents deuils et pertes.

Il y a certaines situations où je suis plus embêtée, c'est quand il est question de maladie. (...) endeuillés par suicide aussi (...) en fait je pense que tous les deuils c'est intéressant. Parce que la perte d'un emploi, ça amène des affaires, une rupture amoureuse ça amène des choses. (Participante 1)

Une répondante précise que les contenus de formation requis sont en lien avec des situations spécifiques moins souvent rencontrées dans sa pratique professionnelle et pour lesquelles elle affirme avoir « moins d'outils ».

D'autres participantes révèlent des besoins de formation continue par rapport à différentes populations d'endeuillés, telles que les enfants, les parents, les familles ainsi que les hommes.

L'accompagnement au niveau des parents, au niveau des enfants peu importe leur âge (...) Est-ce qu'on pourrait avoir un cours d'intervention pour les enfants, un cours d'interventions pour les parents, un cours d'interventions pour les adultes responsables de leurs parents peut-être. (Participante 3)

Enfin, une participante nomme avoir des besoins concernant les rites funéraires, plus particulièrement en lien avec l'accompagnement des enfants.

Bien c'est sûr que l'histoire du salon funéraire (...) Comment ça marche, comment on l'explique, comment on l'aborde (...) Comment je fais pour l'accompagner pour ça. (Participante 2)

5.1.4 Dimensions des besoins de formation continue

Nous nous sommes intéressée aux dimensions des besoins de formation continue. Pour ce faire, nous avons abordé les composantes des besoins, les bénéfices associés ainsi que les motivations pour suivre une formation continue. Plusieurs thèmes ont émergé et sont présentés dans cette section.

La majorité des professionnelles interrogées expliquent avoir besoin d'outils. Utilisées au sens figuré, les répondantes ont besoin d'instruments ou de moyen d'action, habituellement visuel et concret, comme un tableau ou une figure illustrant le processus de deuil ou les étapes du deuil.

Avoir plus d'outils dans mon coffre. Puis sortir le bon coffre. Parfois c'est le mauvais coffre qu'on sort (Rire). (...) Des outils concrets aussi qu'on peut utiliser, des stratégies concrètes (...). (Participante 1)

Si certaines participantes affirment avoir besoin de plus d'outils en fait de quantités, d'autres postulent avoir besoin de meilleurs outils en termes de qualité. L'une des professionnelles associe d'ailleurs son sentiment de manque d'outil à son caractère novice au sein de son programme de pratique, et ce, malgré une expérience professionnelle de plus de vingt-cinq années.

De plus, la moitié des répondantes désirent des formations continues spécifiques et concrètes, au contraire de formations qui seraient générales et abstraites. Une des professionnelles interviewées établit d'ailleurs un lien entre l'expérience professionnelle et le caractère général ou pointu de la formation continue :

Je trouve que c'est souvent très général. Je trouve que c'est des formations pour les gens qui n'ont pas nécessairement beaucoup d'expérience. C'est correct, ça donne des bases, mais je trouve que pour des formations plus pointues, plus poussées, il y en a comme pas beaucoup ou c'est trop pointu pis là c'est moins approprié. (Participante 5)

Pour la majorité des répondantes, les besoins de formation continue devraient être en lien avec la pratique professionnelle. Elles nomment divers éléments comme le rôle professionnel, les situations professionnelles plus rares, les besoins de la clientèle, la charge de cas et la priorisation par l'employeur.

Une participante nomme avoir besoin de formation continue dont le contenu est adapté aux réalités vécues par les professionnels de la relation d'aide. Cette dernière fait d'ailleurs la comparaison avec les professionnels de la santé ainsi que le lien entre le contenu adapté aux réalités des intervenants psychosociaux et la pertinence des formations :

Quelque chose qui est collé aussi sur notre réalité. Parce que parfois on peut avoir des formations qui s'adressent davantage à des infirmières. C'est des réalités qui collent moins donc il y a des bouts où c'est moins pertinent (...). (Participante 1)

Quant aux bénéfices associés à la formation, le tiers des répondantes croient que la formation continue peut conférer un sentiment de confiance pour l'intervention auprès des endeuillés :

Je dirais que j'aurais plus confiance en mes capacités d'intervenante. Souvent quand on fait face à des choses que même si on a l'habitude de faire, si on n'a pas la formation on fait juste du à peu près. J'ai l'impression vraiment qu'on fait avec le gros bon sens. Sauf qu'en tant qu'intervenante on devrait faire plus professionnels que ça. Donc c'est surtout de se sentir plus en confiance avec nos interventions. (Participante 3)

Dans un autre ordre d'idées, la majorité des participantes pensent que la formation continue pourrait améliorer la pratique professionnelle et amener une meilleure prestation de service, notamment en faisant en sorte que les demandeurs de services soient mieux accompagnés, en évitant de faire des erreurs, en s'améliorant et en étant plus efficaces.

Bien c'est sûr pour m'aider dans ma pratique tout le temps. S'améliorer puis se dire « oh mon Dieu Seigneur, avoir su ça avant je n'aurais pas faites telle gaffe » (Rire). Mais c'est juste de s'améliorer dans le fond. (Participante 4)

Nous nous sommes intéressée aux motivations que les participantes percevaient par rapport au fait de suivre une formation continue sur le deuil et l'accompagnement des endeuillés. La

majorité des répondantes expliquent être motivées par des éléments extrinsèques à la formation continue, tels que les besoins professionnels, la charge de cas, la priorisation par l'employeur et s'améliorer professionnellement.

N'importe quelle formation serait la bienvenue, mais il faut que ça soit priorisé par l'employeur et par notre charge de cas. (Participante 2)

De plus, deux répondantes sont motivées par des éléments intrinsèques à la formation continue liés aux contenus. En l'occurrence, le fait de savoir qu'une formation est concrète et spécifique (en opposition à une formation abstraite et générale) serait une motivation.

À ceci, ajoutons qu'une participante est motivée par le fait d'avoir entendu parler de la formation continue, ce qui pourrait influencer son choix de suivre ou non une formation.

D'avoir entendu parler, c'est sûr que le bouche-à-oreille, si quelqu'un me suggère ça risque de m'influencer. (Participante 1)

5.1.5 Obstacles en matière de formation continue

Nous avons demandé aux participantes leurs opinions concernant les obstacles en matière de formation continue. Plusieurs thèmes ont émergé et sont présentés dans cette section. La moitié des professionnelles interviewées pensent que le coût des formations continues peut représenter un obstacle, plus précisément le coût des formations qui est décrit comme « très cher », mais aussi les frais associés à la formation continue comme le déplacement, le stationnement, etc.

En étudiant davantage le coût des formations continues, nous nous sommes intéressée aux perceptions des répondantes quant à un montant abordable pour une activité d'apprentissage. Ces dernières indiquent que la formation continue devrait être gratuite ou ne pas les contraindre à dépasser 300\$ pour deux jours de formation.

Deux répondantes estiment également que l'offre de formation à l'externe est une difficulté : « *Faut les payer, faut se déplacer, c'est tout à nos frais. (...) Donc c'est plus difficile au niveau de l'Ordre là.* » (Participante 3).

Pour ces dernières, les formations dites à l'externe (de l'organisation) sont celles qui sont offertes via le catalogue d'activités de l'OTSTCFQ. Au contraire, les formations à l'interne sont celles qui font partie des formations continues proposées par le CISSSL. Outre le coût des formations continues, les professionnelles indiquent d'autres éléments qui font obstacle à la

formation à l'externe, tels que les déplacements et la logistique (inscription à la formation, acquitter les frais, se déplacer).

Un autre obstacle soulevé par plusieurs répondantes renvoie au manque de temps. Le manque de temps est mis en relation avec les formations en présentiel ou en salle, qui demandent de se déplacer pour se rendre sur le lieu de la formation.

C'est que le temps. Juste le temps. Parce que les avantages d'échanger, de rencontrer des gens, développer des expertises, c'est beaucoup mieux en salle. (Participante 2)

D'après les propos de la participante 3, le manque de temps serait d'ailleurs en lien avec la charge de travail et le fait de manquer des journées de travail pour assister à des formations continues.

Le premier obstacle c'est la charge de travail. On est tellement occupé qu'on tasse les formations qui ne sont pas nécessaires au travail. Donc c'est sûr que des journées comme ça, ça coûte cher à l'agenda, aux clients et aux travailleurs sociaux. (Participante 3)

En outre, la majorité des professionnelles interrogées considèrent que les déplacements ou la distance à parcourir pour se rendre sur le lieu de la formation constituent des obstacles. Parmi les raisons qui justifient cette difficulté, les participantes indiquent l'accessibilité de la métropole et du stationnement, le trafic ainsi que la conciliation travail-famille. D'emblée, la plupart font la comparaison avec les formations continues offertes à Montréal : « *Je travaille à Lanaudière donc c'est sûr que de me rendre à Montréal c'est extrêmement compliqué. (...) si ça pouvait être donné en région (...).* » (Participante 2).

Dans un autre ordre d'idées, la moitié des répondantes révèlent que le manque de disponibilité pourrait constituer un obstacle à la formation continue, plus précisément la disponibilité en ce qui concerne le nombre de formations offertes ainsi que le nombre limité de participants admis aux formations. Dans le même sens, une professionnelle pense que le manque d'information serait un obstacle à la formation continue sur le deuil et l'accompagnement des endeuillés : « *(...) sans doute qu'il y en a des formations par rapport à ce que j'ai nommé. Mais, je ne les connais pas et je ne sais pas nécessairement c'est où.* » (Participante 1).

Enfin, une participante est d'avis que le caractère de la formation – général ou spécialisé – peut représenter un obstacle à la formation continue. Elle associe d'ailleurs le caractère de la formation continue à son expérience professionnelle : « *Et surtout rendu à un stade où je suis dans*

ma carrière. Je vais prendre une formation générale sur le deuil, bien je risque de m'emmerder pis de rien apprendre. » (Participante 5).

5.1.6 Préférences en matière de formation continue

Nous nous sommes intéressée aux préférences en matière de formation, plus précisément aux formats des formations continues, aux méthodes utilisées et aux aspects facilitants.

Premièrement, pour les formats des formations continues, la moitié des participantes ont affirmé préférer les formations en présentiel ou en salle qui impliquent divers avantages comme le dynamisme et la possibilité de faire des mises en situation. En lien avec les formations continues en présentiel, plusieurs révèlent préférer les formations qui s'effectuent en groupe. Le groupe permet d'échanger et d'apprendre, non seulement de la formation, mais aussi des autres participants présents.

Puis en groupe ce que je trouve intéressant, c'est qu'il y a des échanges qui peuvent se faire aussi avec les gens. Ça, j'aime beaucoup. (Participante 1)

À une exception près, les répondantes disent avoir une préférence pour les formations en ligne. Notons que plusieurs participantes présentent des préférences dans plusieurs formats de formation continue. Paradoxalement, si elles ont répondu avoir un penchant pour les formations continues en présentiel, certaines affirment également préférer les formations en ligne ou les formations mixtes. Notons que la question de recherche était posée au pluriel, laissant sous-entendre la possibilité de nommer plusieurs préférences. Les professionnelles justifient leur préférence envers les formations continues en ligne par l'accessibilité, la rapidité, la facilité, le temps, la possibilité d'effectuer la formation à son propre rythme, l'absence de déplacement, etc.

En lien avec les formations en ligne, deux répondantes précisent qu'elles préfèrent un format de conférences en ligne. Essentiellement, la conférence en ligne reprend les avantages des formations en ligne comme la facilité d'accès.

Bien souvent en ligne ou en visioconférence, t'as pas besoin de te déplacer premièrement. Donc ça sauve du temps dans un agenda d'intervenant. (...) En ligne tu vas à ton propre rythme. Si tu n'as pas compris quelque chose, tu peux toujours revenir au début. (Participante 3)

Cette tension entre formation en présentiel et formation en ligne est d'ailleurs mise de l'avant lorsqu'il est question de la formation mixte qui intègre formation en ligne et formation en présentiel ou en salle.

J'ai fait une formation (...) où c'était moitié en ligne, moitié en présence et j'ai vraiment beaucoup aimé. Parce que je trouve que la partie en ligne m'a permis d'aller chercher comme la base puis en présence de pousser un petit peu plus loin. (Participante 5)

Deux participantes parlent également de la supervision qui permet d'avoir accès à une personne-ressource pour se référer et prendre du recul sur la pratique professionnelle. Au-delà de la supervision comme moyen de formation continue, l'une des répondantes précise avoir une préférence pour les formations continues qui intègre un volet supervision, ce qui permet de faire le pont entre la formation reçue et l'application dans la pratique professionnelle.

Les meilleures formations que j'ai eues (...) c'est les formations où j'ai eu des journées de formations. Puis après ça on a eu une autre rencontre ou on a regardé comment ça l'a été avec des moyens de supervision. (Participante 6)

Enfin, la moitié des professionnelles interrogées affirment préférer la lecture comme format de formation continue. Les avantages servent souvent à pallier les désavantages des autres formats de formation comme l'accessibilité et les déplacements. Les lectures peuvent aussi être utiles pour permettre un cheminement à son propre rythme et une meilleure réflexivité.

Je suis beaucoup portée à faire des lectures (...) C'est juste que pour moi un livre je peux mettre pause puis réfléchir et me laisser imbiber par ce que je viens d'apprendre (...). (Participante 6)

Deuxièmement, nous avons examiné les méthodes préférées pour les formations continues. L'ensemble des professionnelles interrogées affirme préférer des méthodes interactives et participatives qui sollicitent les participants et l'échange au sein du groupe. Par exemple, les mises en situation et les discussions de cas.

Moi les formations que je préfère (...) C'est une formation qui va nous faire participer (...) être sollicité. (...) que ça soit plus dynamique. (Participante 6)

La moitié des professionnelles affirment avoir une préférence pour les méthodes visuelles comme les vidéos et les PowerPoint. Cette méthode est décrite comme plus intéressante et permettant de suivre le fil de la formation. Enfin, une participante révèle préférer faire des exercices réflexifs.

Troisièmement, nous nous sommes intéressée aux aspects qui facilitent la formation continue. D'emblée, la moitié des répondantes nous ont parlé des qualités du formateur, telles qu'être intéressant, connaître la matière de la formation et avoir de l'expérience autant comme formateur et animateur que comme intervenant sur le terrain.

Ça prend des bons animateurs, ça prend des bons formateurs. Pas seulement en termes de connaissance du contenu, mais en termes d'animation. (Participante 6)

La moitié des professionnelles interviewées ont affirmé que les formations données à l'interne représentent un aspect facilitant. Ces dernières justifient ce choix en mentionnant des éléments comme la disponibilité des formations, le temps libéré par l'employeur et les coûts de la formation absorbés par l'employeur. Par exemple, outre le montant de la formation en soi, les coûts qui y sont associés comme le déplacement et les heures de formation seraient également rémunérés.

Bien on a des formations à l'interne. Dans le fond on a un catalogue ici et ça c'est des formations qui sont plus accessibles dans le sens où elles sont payées par l'employeur. Donc si notre supérieur immédiat nous accorde le droit de nous inscrire bien notre temps, la formation, tout est payé donc c'est sûr qu'on va privilégier ça plutôt que la formation de l'Ordre. (Participant 4)

Finalement, une participante pense qu'une diversité dans les formats de formations continues pourrait être un aspect facilitant : (...) *avoir des supports différents, autant en ligne qu'en présence pour moi ça serait quelque chose de facilitant, pour mon apprentissage (Participante 5).*

Pour terminer cette section, nous voyons d'abord que le parcours de formation initiale en lien avec le deuil et l'accompagnement des endeuillés varie selon le domaine d'étude. Toutefois, la majorité des participantes ont effectivement reçu de la formation continue sur ses sujets. L'identification des besoins de formation continue démontre que les répondantes identifient plusieurs savoirs et contenus de formation. Les dimensions des besoins de formation continue nous renseignent quant aux composantes, aux bénéfices associés ainsi qu'aux motivations à la formation continue. Les opinions des participantes révèlent plusieurs obstacles, préférences et aspects facilitant de la formation continue. La prochaine section établit les résultats issus de la seconde partie de cette recherche, soit l'analyse documentaire.

5.2 Résultats de l'analyse documentaire (phase 2)

Pour la seconde phase de recherche, nous nous sommes intéressée aux activités de formations continues de l'OTSTCFQ portant directement sur le deuil et l'accompagnement des endeuillés. L'échantillon est composé de cinq formations provenant de trois organismes formateurs (voir tableau V). Plus spécifiquement, trois formations (Sensibilisation au deuil, Sensibilisation au deuil en contexte de mort traumatique et Animation d'un groupe de soutien pour personnes endeuillées) offertes par le Centre de développement professionnel de la Faculté des arts et des sciences (FAS) de l'Université de Montréal (PRAXIS), une formation (Deuil et pertes multiples) issue de Mire formation conseil inc. et une formation (Trouble de stress post-traumatique et deuil compliqué) provenant de l'Association québécoise Plaidoyer-Victimes. Les sources pour cette analyse se composent de manuels de formation, de sites internet et de plans de formation.

Pour débiter, nous nous sommes penchée sur les objectifs généraux des formations continues inscrites aux activités de l'OTSTCFQ. Ces derniers sont variés et proposent diverses finalités allant de la sensibilisation des participants au développement des attitudes en passant par la transmission d'outils aux apprenants. Concernant les objectifs spécifiques, pour toutes les formations continues analysées, ces derniers se rapportent autant aux concepts, modèles et théories entourant le deuil qu'aux pratiques d'accompagnement des endeuillés, comme connaître le processus de deuil selon Jean Monbourquette ou Kübler-Ross.

5.2.1 Les savoirs et les contenus de formation continue

Premièrement, nous nous sommes intéressée aux différents savoirs véhiculés par les formations continues. Chacune inclut des connaissances (savoirs) pertinentes et variées comme : mieux comprendre les pertes et les deuils, comprendre les besoins et les défis des endeuillés, connaître le processus de deuil, comprendre le fonctionnement d'un groupe de soutien, apprendre à mieux définir un événement traumatogène, apprendre à reconnaître le trouble de stress post-traumatique et le deuil compliqué.

« (...) connaître le processus de deuil en général ainsi que les particularités du deuil à la suite d'une mort traumatique; comprendre les besoins spécifiques de ce type d'endeuillés (...) » (*Sensibilisation au deuil en contexte de mort traumatique*, Viens, 2019b, p. 5).

L'ensemble des formations continues intègre aussi des éléments liés aux savoir-faire. Par exemple, développer des techniques d'écoute active comme la reformulation, le reflet, l'utilisation de questions ouvertes et des silences, des habiletés à animer un groupe de soutien pour endeuillées, intervenir dans différentes formes de deuil et fournir un accompagnement personnalisé.

L'analyse documentaire révèle que le savoir-dire est inclus dans la majorité des formations. Dans certaines, le savoir-dire s'actualise par le biais de questions pour guider l'intervention auprès des endeuillés, alors que dans d'autres, il est transmis via l'apprentissage des bons coups et des mauvais coups dans la communication verbale auprès des endeuillés.

« Quoi dire et ne pas dire (...) L'accompagnement et son vocabulaire » (*Deuil et pertes majeures*, Plan de formation, Mire formation conseil inc., s.d).

Enfin, la majorité des formations proposent aux apprenants des éléments en lien avec le savoir-être, tels que les qualités de l'animateur de groupe de soutien pour endeuillés, les attitudes de base pour l'intervention auprès des endeuillés ainsi que les attitudes protectrices.

« Qualités de l'animateur (empathie, bienveillance, respect, authenticité, écoute, humour, ouverture) ». (*Animation d'un groupe de soutien pour personnes endeuillées*, Viens, 2019c p. 12).

Deuxièmement, nous avons analysé les contenus des formations continues. Les résultats indiquent que les contenus sont variés. La majorité des formations présentent des notions générales sur les processus du deuil (les manifestations, les étapes et les indices de résolution du deuil) et l'accompagnement des endeuillés (contexte d'accompagnement, attitude de base, etc.). La majorité des formations inclut aussi des spécificités en matière de contenu et proposent plusieurs sujets comme la mort traumatique, l'animation de groupe de soutien pour les endeuillées, les soins palliatifs, la maladie, le suicide ainsi que des éléments relatifs au trouble de stress post-traumatique et au deuil compliqué.

« La formation permet d'apprendre à mieux définir ce qu'est un événement traumatogène et à reconnaître les réactions post-immédiates (...) ». (*Trouble de stress post-traumatique et deuil compliqué*, Association québécoise Plaidoyer-Victimes, 2020)

L'analyse documentaire indique également que les contenus des formations concernent différents types ou populations endeuillées (adultes, enfants), les endeuillés en contexte de mort traumatique et les deuils compliqués. Deux formations (Sensibilisation au deuil et Deuil et pertes

majeures) intègrent des notions relatives aux pertes alors que seule la seconde aborde les rites funéraires.

5.2.2 Caractéristiques des formations continues

En cohérence avec notre cadre d'analyse, nous nous sommes intéressée aux caractéristiques associées aux formations continues, comme le public cible, les lieux de formation, les coûts, les disponibilités, les formats, les méthodes ainsi que les aspects pouvant faciliter les formations continues (voir tableau V). Notons qu'à l'exception de la formation Trouble de stress post-traumatique et deuil compliqué, nous avons pu obtenir l'ensemble des informations pertinentes pour l'analyse documentaire. Ce faisant, certaines informations sont manquantes et n'ont pas pu être incluses dans cette analyse.

La majorité des formations analysées s'adresse à différents professionnels de la relation d'aide (réseau de la santé et des services sociaux, milieux communautaires, milieu funéraire, etc.) et du domaine de la santé (premiers répondants, équipe soignante, etc.).

Tableau V. Caractéristiques des formations continues analysées

Titre de la formation	Public cible	Lieu	Tarif régulier/membre	Disponibilité
Sensibilisation au deuil	Bénévoles et professionnels de la relation d'aide	Montréal, Québec, Trois-Rivières, Sherbrooke	245 \$ /185 \$	15 participants
Sensibilisation au deuil en contexte de mort traumatique	Professionnels	Montréal, Québec, Trois-Rivières, Sherbrooke	245 \$ /185 \$	15 participants
Animation d'un groupe de soutien pour personnes endeuillées	Professionnels	Montréal, Québec	490 \$ /370 \$	15 participants
Deuil et pertes majeures	Équipe soignante et professionnelle	Laval et les environs	160 \$ /-	50 personnes
Trouble de stress post-traumatique et deuil compliqué	-	Montréal	450 \$ /325 \$	-

Quant au coût des formations continues, dans l'ensemble, celui-ci varie considérablement selon l'adhérence ou non à un titre de membre, allant de 160\$ à 450\$. Notons que seul l'organisme Mire Formations Conseil inc. propose un tarif unique pour tous les participants.

Pour la disponibilité, les organismes formateurs proposent habituellement un nombre limité d'inscriptions. En majorité, il se limite à quinze participants lors de l'inscription en ligne, mais toutes les formations peuvent être offertes en milieu de travail à la demande et ainsi adaptées à la taille du groupe. Les formations continues sont proposées selon un calendrier prédéterminé plusieurs fois par année, et ce, dans différentes villes de la province. En règle générale, les formations sont offertes entre une et huit fois par année. En lien avec le lieu de formation, notons que ces dernières prennent habituellement place dans les grands centres urbains comme Montréal, Québec, Trois-Rivières, Sherbrooke et Laval. De plus, au moment de la collecte de donnée, les formations continues proposent toutes le même format d'enseignement en groupe et en présentiel.

Pour ce qui est des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, les formations analysées proposent une diversité de méthodes, telles que des exposés magistraux, un manuel de formation, des études de cas ainsi que des réflexions et des discussions en groupe ou en sous-groupe. La majorité des formations comprend des exercices d'intégration et des mises en situation où les participants peuvent mettre en pratique les différents savoirs issus de la formation. Au moment de la collecte de données, une seule formation (Deuil et pertes majeures) offrait des méthodes d'enseignement et d'apprentissage adaptés aux technologies de l'information et de la communication comme l'utilisation du PowerPoint et des vidéos.

Enfin, l'analyse documentaire révèle que la majorité des formateurs possèdent de l'expérience professionnelle dans le domaine de l'accompagnement des endeuillés, de l'enseignement ainsi que dans la rédaction scientifique. En lien avec l'expérience professionnelle auprès des endeuillés, notons que les formateurs proviennent de diverses disciplines comme la psychologie, les sciences infirmières et le travail social.

Pour conclure ce chapitre, nous avons présenté les résultats émergeant à la fois des entretiens semi-dirigés et de l'analyse documentaire. Basés sur notre cadre conceptuel, de nombreux constats et résultats ressortent de ce double arrimage de méthodes de recherche. Les cinq formations continues inscrites au catalogue de l'OTSTCFQ proposent une multitude de savoirs et incluent des contenus pertinents et variés, mais aussi généraux et spécifiques. L'analyse

documentaire illustre aussi les caractéristiques des formations continues. Pour faire suite à ces résultats de recherche, il convient maintenant de dégager les éléments en lien avec la littérature scientifique disponible sur le sujet afin d'établir des liens communs, des divergences et des congruences. Le prochain et dernier chapitre de ce mémoire s'attarde donc à l'interprétation des résultats à partir d'une analyse et d'une discussion.

Chapitre 6 : Analyse et discussion des résultats

Dans ce dernier chapitre, nous interprétons les éléments émergents, communs et singuliers qui ressortent des résultats, en lien avec la question et les objectifs de recherche ainsi que les écrits scientifiques portant sur les différentes thématiques abordées dans ce projet. Dans la première section, nous analysons les données provenant des entrevues semi-structurées effectuées durant la première phase de cette étude. Tout au long de cette section, nous tenterons de poser les hypothèses explicatives des résultats obtenus. Dans la seconde section, nous traitons les résultats provenant de l'analyse documentaire, soit la seconde partie de cette recherche. Nous tentons plus spécifiquement d'établir la concordance entre les besoins de formation continue ressentis par les participantes et l'analyse documentaire. Puis, les dernières sections exposent les contributions, les limites, les propositions de recherches futures et les pistes de réflexion découlant de ce projet.

6.1 Analyse des résultats entrevus (phase 1)

6.1.1 Parcours de formation en lien avec le deuil et l'accompagnement des endeuillés

Les propos des participantes ont permis de constater une faible présence des sujets du deuil et de l'accompagnement des endeuillés dans la formation initiale universitaire ou collégiale en travail social. Même si la moitié des répondantes affirment avoir reçu de la formation initiale sur ces sujets, celle-ci a été acquise dans le cadre d'autres disciplines (éducation spécialisée, intervention en délinquance et psychologie). De telles données rejoignent ce que plusieurs auteurs américains rapportent en ce qui concerne le peu d'offres de formation initiale spécifique au deuil et à l'accompagnement des endeuillés dans le curriculum en travail social (Csikai et Raymer, 2005 ; Csikai et al., 2011). À cet effet, la recension des formations disponibles au Québec (voir annexe 1) laisse entrevoir le même phénomène puisque seulement deux cours s'inscrivent dans le cheminement en travail social dont aucun n'est obligatoire. Dans le même sens que Quinn-Lee (2014), nos résultats démontrent que le deuil et l'accompagnement des endeuillés n'apparaissent pas comme des sujets obligatoires dans le cursus québécois en travail social. Soulignons tout de même que les participantes ont eu de la difficulté à se remémorer les formations reçues dans la formation initiale. Nous pouvons supposer que ceci serait dû au fait qu'elles ont terminé leurs études depuis plus de dix ans. Les propos des répondantes suggèrent que la formation initiale en travail social manque d'éléments de contenu essentiel sur le deuil et l'accompagnement des

endeuillés. D'ailleurs, sans même poser la question, la participante 5 nomme ce manque : « *Bien je trouve que c'est quelque chose qui manque dans notre formation de base. Puis même dans la formation continue ce n'est pas quelque chose que l'on aborde assez souvent* ». Cette dernière reconnaît et nomme ce besoin de formation, autant initial que continu.

Par ailleurs, une grande proportion des professionnelles interrogées a effectué de la formation continue sur le deuil et l'accompagnement des endeuillés. Étant supérieure aux données de Csikai et al. (2011), nous pouvons nous interroger sur un biais dans notre recrutement en émettant l'hypothèse que les répondantes sont des professionnelles intéressées par la question du deuil. Nous constatons également que les participantes intègrent d'emblée à leur expérience de formation continue des formations connexes (gestion du stress, aliénation parentale, etc.) qui incluent des éléments liés aux deuils et aux pertes. Dès lors, il semble qu'elles reconnaissent l'apport de ces apprentissages dans la formation continue et soulignent comment ces sujets peuvent être intégrés à d'autres formations. Alors que la participation des professionnelles remonte à plusieurs années, il leur semble difficile de nommer des éléments issus de ces formations. Ce constat nous amène à nous questionner sur le transfert des connaissances dans les milieux de pratiques des travailleurs sociaux. Sans nier l'apport des formations reçues, un mécanisme de mise à jour pourrait s'avérer pertinent.

Rappelons que pour certaines, la formation a été reçue sur du temps personnel et n'a donc pas été comptabilisée dans les heures de formation continue obligatoire. Ce constat nous porte à croire que les professionnelles interrogées opèrent une hiérarchisation des formats de formations, car elles semblent privilégier la reconnaissance de formations inscrites au catalogue de l'OTSTCFQ ou de l'employeur plutôt que la reconnaissance d'activités admissibles par l'Ordre comme la lecture. En considérant les obstacles mentionnés par les répondantes, tel que la logistique, nous pouvons supposer que faire reconnaître une lecture comme une activité de formation continue serait plus ardu que de s'inscrire simplement à une activité offerte par une école de formation. Nous pouvons aussi nous questionner quant au degré de connaissance de la politique de formation continue, dont le processus de demande de reconnaissance des activités admissibles. D'ailleurs, outre les formations en présentiel et les lectures, aucune autre forme de formation continue (supervision, conférences, activités de recherches, etc.) n'a été nommée comme reçue par les participantes. Paradoxalement, alors que la majorité des professionnelles interrogées affirment

préférer les formations en ligne, aucune n'aurait effectivement reçu de telle formation sur le deuil et l'accompagnement des endeuillés.

6.1.2 Identification des besoins de formation continue

Les réponses récoltées permettent de brosser le portrait des besoins de formation continue. Même si certains auteurs se sont attardés aux besoins de formation en matière de deuil et d'accompagnement des endeuillés, la littérature reste encore limitée au sujet des savoirs et contenus requis par les travailleurs sociaux pouvant intervenir auprès des endeuillés.

6.1.2.1 Les savoirs

Les propos des professionnelles interrogées ont permis de déterminer des besoins dans différents types de savoirs (savoir, savoir-faire, savoir-dire). Sur le plan des connaissances (savoirs), les besoins concernent essentiellement les approches théoriques, les modèles et les techniques relatives au travail social auprès des endeuillés. Alors que les intervenants psychosociaux accordent généralement une grande importance aux savoirs issus de la pratique professionnelle (Berteau, 2003 ; Racine, 2000), le partage d'expérience est ressorti dans les avantages de certains formats de formation continue. Nous pouvons dès lors supposer que les professionnelles interrogées reconnaissent l'importance et les avantages des savoirs d'expériences sans pour autant avoir besoin de ce type de savoir.

Quant aux besoins de savoir-faire, il correspond aux habiletés et capacités d'intervention pour l'accompagnement direct auprès des endeuillés. Étant donné que le savoir-faire réfère à la mise en œuvre pratique des connaissances, il reste difficile de départager clairement un besoin de savoir d'un besoin de savoir-faire. Même en nous basant sur les propos des participantes qui s'inscrivent dans l'action, il a été impossible de déterminer des besoins selon les catégories d'habiletés proposées par Beaudry et Trottier (2001). En référence à ces auteurs, les travailleurs sociaux auraient intérêt à miser davantage sur la flexibilité comme habileté de base pour l'intervention auprès des endeuillés. Cette dernière suppose la capacité de « recourir à une variété (...) de méthodes adaptées au client et à sa problématique » (Beaudry et Trottier, 2001, p. 26). Liant le savoir au savoir-faire, elle permet de répondre plus efficacement aux besoins des usagers et suppose une connaissance de diverses problématiques, clientèles, méthodes et approches.

En ce qui concerne le savoir-dire, les résultats démontrent que certaines travailleuses sociales ont besoin de formation quant aux choix des mots, particulièrement lors d'intervention auprès des enfants. En lien avec le référentiel d'activité professionnelle de l'OTSTCFQ (2012a), ceci réfère selon nous à la pertinence et la justesse du niveau de langage utilisé et des propos tenus. Cette donnée concorde avec l'étude de Holland et Neimeyer (2005) qui établit les difficultés inhérentes à la communication parmi les défis relatifs au travail avec les endeuillés et amène à reconsidérer la place essentielle de la formation continue pour développer des compétences de communication efficaces (Cagle et Williams, 2015).

Enfin, notre étude ne révèle aucun besoin de formation continue concernant le savoir-être. Cette donnée pourrait s'expliquer par le fait que ce type de savoir serait particulièrement difficile à caractériser (Bellier, 2004 ; Labruffe, 2008). Nous pouvons aussi émettre les hypothèses que les savoirs êtres sont transférables, régulièrement utilisés par les professionnelles et plus souvent transmis par la formation initiale.

6.1.2.2 Les contenus de formation continue

Les résultats nous amènent à constater que les répondantes ont besoin de contenu de formation précis et variés, leur discours étant parsemé autant par des formes de deuil (maladie, suicide, deuils et pertes) que des populations précises (enfants, parents, familles et hommes) d'endeuillés. De telles données rejoignent ce que plusieurs auteurs rapportent (Csikai et Raymer, 2005 ; Csikai et al. ; Gusew et al., 2010 ; Kovacs et Bronstein, 1999). L'identification des contenus de formation requis par les participantes semble en lien avec le contexte de pratique professionnelle. Par exemple, les répondantes œuvrant dans le programme jeunesse avaient généralement des besoins avec les enfants et les familles alors que celles des services sociaux généraux mentionnaient plutôt les adultes. Ceci nous amène à croire que la formation continue devrait être en adéquation avec le contexte de pratique, considérant d'ailleurs que les travailleurs sociaux œuvrent avec des clientèles diversifiées, dans de multiples milieux.

Une autre constatation concerne le peu de besoins exprimés par rapport aux rites funéraires. Même si cet aspect n'a pas été soulevé dans les études disponibles, nous pouvons émettre l'hypothèse que les répondantes entrevoient leur rôle auprès des endeuillés en marge des questions liées à la spiritualité, souvent associées au soutien pastoral, d'où l'importance de balises claires quant à l'accompagnement des endeuillés. Ceci fait naître une réflexion sur la place des rituels dans

l'accompagnement de deuil offert par les TS, d'autant plus si on considère que les rites funéraires participent à plusieurs finalités importantes comme sécuriser les individus, finaliser l'accompagnement du décédé, orienter le sens de l'après-vie, prendre en charge les endeuillés en renforçant les liens collectifs et sécuriser ces derniers (Lamoureux, 2002). Alors que les rites serviraient à amorcer de nouveaux rapports sociaux entre l'endeuillé et la personne décédée (Bussière, 2007), rappelons que les rituels font partie intégrante des définitions du deuil, des tâches d'accompagnement du travailleur social (Therivel et Kornusky, 2018) et de certains modèles théoriques recensés au second chapitre.

À l'instar de ce que relèvent Csikai et Raymer (2005) et Sirois (2012), aucune participante de notre étude n'a nommé de besoin de formation liée aux diversités culturelles, religieuses et spirituelles ayant un impact sur l'expérience de deuil et l'accompagnement des endeuillés. S'il est généralement admis que les manifestations du deuil varient selon les cultures (Stroebe et al., 2007) et qu'explorer la spiritualité fait partie des tâches d'accompagnement des TS (Therivel et Kornusky, 2018), nous pouvons émettre l'hypothèse que le contexte lanauchois de pratique du travail social requiert peu de telles connaissances. En effet, en 2016, la région de Lanaudière comptait 2,4 % de la population immigrée du Québec, loin derrière Montréal (59,1 %), la Montérégie (13,5 %) et Laval (10,7 %) (Filip et al., 2018). Malgré ce constat, rappelons la présence de la communauté atikamekw de Manawan dans la région du nord de Lanaudière. Nous pouvons aussi supposer que les interviewées sous-estiment l'importance des diversités culturelles, religieuses et spirituelles dans la pratique psychosociale auprès des endeuillés. Pourtant, la législation canadienne et québécoise soutient l'adaptation des services sociaux et de santé à la diversité religieuse (Rachédi et al., 2010) et culturelle (CSSS de la Montagne, 2011). Pensons aussi aux populations marginalisées qui pourraient avoir moins accès au soutien formel du RSSS en raison de difficultés sociales, oppressives ou inhérentes à leurs capacités. D'ailleurs, il subsiste des inégalités importantes dans la région de Lanaudière comme un niveau de scolarité moindre que celui du Québec ainsi qu'un fort taux d'incapacité (36 %), de stress (29 %) et de maladie chronique (26 %) (SRE, 2018).

6.1.3 Les dimensions des besoins de formation continue

Les résultats de notre étude ciblent plusieurs dimensions relatives aux besoins de formation continue. Cette section répond au premier sous-objectif de recherche : faire ressortir les principales

dimensions des besoins de formation continue concernant le deuil et l'accompagnement des endeuillés.

6.1.3.1 Le genre de besoin

En cohérence avec la recherche de Csikai et al. (2011), la majorité des participantes de notre étude révèlent avoir besoin d'outils tangibles utilisables dans leur pratique professionnelle. Ceci renvoie selon nous aux outils d'intervention (Bertheau, 1989) ou de pratique (De Mönnink, 2017) en travail social, correspondant à des moyens d'action à utiliser en intervention. Pour certaines répondantes, ce besoin semble en lien avec des situations moins souvent rencontrées dans la pratique professionnelle, générant un sentiment de ne pas être expertes et de ne pas avoir suffisamment d'outils. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les situations fréquemment rencontrées permettent de développer une expertise et sont associées à plus d'outils.

De surcroît, les professionnelles interrogées désirent des formations continues dont le contenu est spécifique et concret, en opposition aux formations générales et abstraites. Puisque la majorité des répondantes ont effectivement reçu de la formation continue sur le deuil et l'accompagnement des endeuillés, les résultats suggèrent que ces dernières ont déjà une base de connaissances sur ces sujets. Rappelons que pour faire sens, les connaissances dans les activités de formation continue doivent être nouvelles (Daley, 2001). D'ailleurs, l'expérience professionnelle semble un facteur non négligeable dans le besoin de formation spécifique et concrète. En ce sens, les besoins de formation continue varient selon l'ancienneté de l'apprenant : les professionnels ayant le moins d'ancienneté sont ceux qui sont susceptibles d'avoir le plus de besoins de formation (Masselter, 2004). En lien avec la moyenne d'expérience professionnelle des répondantes (19 années), nous pouvons supposer qu'un échantillon ayant moins d'expérience et d'ancienneté révélerait plus de besoins de formation continue. Néanmoins, les techniques, les méthodes et les théories subissent une évolution rapide, notamment dans le champ de l'intervention auprès des endeuillés, ce qui peut rendre désuet autant les connaissances des intervenants que les formations continues offertes. Ce constat renvoie au fondement même de la formation continue et nous amène à nous questionner sur le renouvellement des connaissances et la possibilité de pratiques professionnelles désuètes auprès des endeuillés. Ainsi, les bonnes pratiques en travail social peuvent être soutenues par la formation continue (Bureau, 2018).

Les résultats révèlent également que les besoins de formation continue devraient être en lien avec la pratique professionnelle, par exemple le rôle professionnel, les besoins de la clientèle, la charge de cas, etc. En ce sens, les besoins de formation continue semblent tributaires du domaine de pratique. Par exemple, nous pouvons supposer qu'une pratique professionnelle en soins palliatifs requerrait plus de formation sur l'accompagnement des mourants et l'annonce de la mort, alors qu'une pratique en programme jeunesse demanderait davantage de connaissances sur la perception de la mort selon l'âge et l'accompagnement des familles dans leur restructuration.

Enfin, une répondante propose que les besoins de formation continue devraient être adaptés aux réalités vécues par les intervenants psychosociaux. En cohérence avec l'étude de Sirois (2012), ceci renvoie au désir d'avoir du contenu lié au travail social. Cette participante établit d'ailleurs la comparaison avec les professionnels de la santé (infirmières, préposées, etc.), alléguant que les formations sur le deuil ne seraient pas adaptées aux réalités professionnelles des travailleurs sociaux. Ceci met en perspective la notion de soins qui semble attribuée aux professionnels de la santé, comparativement à l'accompagnement pour les professionnels de la relation d'aide. Tout en reconnaissant l'apport de l'interdisciplinarité en formation continue, nous croyons que les activités d'apprentissages devraient pouvoir répondre aux réalités des TS car, comme le mentionne Daley (2001), pour faire sens, les connaissances apprises en formation continue doivent permettre l'intégration dans la pratique professionnelle et l'engagement envers sa profession. Ce faisant, les formations continues devraient permettre l'association entre le théorique et la pratique qui se complètent et s'alimentent réciproquement (Donnay et Charlier, 2008). Ceci fait naître une réflexion sur la pertinence d'offrir des formations distinctes pour les intervenants psychosociaux (TS, ARG, psychologue, etc.) et les professionnels de la santé (infirmière, préposé, etc.). Nous pouvons également penser à des formules hybrides où certains modules de formation seraient communs, alors que d'autres présenteraient des éléments plus spécifiques et différents selon la catégorie professionnelle de l'apprenant.

6.1.3.2 Bénéfices associés à la formation continue

Comme d'autres études qui suggèrent que la formation pourrait avoir une influence positive (Buning et Cagle, 2016 ; Chow, 2013 ; Supiano et Overfelt, 2018), les propos des participantes révèlent que la formation continue peut insuffler un sentiment de confiance pour intervenir auprès des endeuillés. Si la formation peut permettre aux TS de se sentir mieux équipés,

rappelons qu'elle agit aussi comme un facteur de protection contre la fatigue de compassion et le traumatisme vicariant (Becvar, 2003 ; Pereira et al., 2011, cité dans Chow, 2013 ; Breen, 2010).

En cohérence avec plusieurs auteurs (Christ et Sormanti, 2000 ; Huff et al., 2006 ; Kramer, 1998 ; Strom-Gottfried et Mowbray, 2006), la majorité des répondantes pensent qu'un des bénéfices de la formation continue serait d'améliorer la pratique professionnelle et d'assurer une meilleure prestation de service. Rappelons que la formation a une influence non négligeable sur l'accompagnement offert (Baussant-Crenn, 2004) et que les intervenants qui œuvrent auprès des endeuillés ont la responsabilité de s'engager dans un processus de formation au deuil et à la mort, et ce, dans le but de mieux assister les demandeurs de services (Sanders et al., 2017). Il s'agit d'une constatation importante, en particulier à la lumière du règlement sur la formation continue obligatoire de l'OTSTCFQ qui implique que « (...) par souci de protection du public, mais aussi par sens du devoir, les membres doivent respecter ce règlement pour être en mesure d'offrir des services de qualité » (OTSTCFQ, 2020). De plus, le Code de déontologie des travailleurs sociaux engage à agir avec compétence et diligence en gardant les compétences à jour et en signalant l'inexpérience dans des domaines qui pourraient porter atteinte aux demandeurs de services (Pauzé, 2016). Les propos des professionnelles interrogées traduisent selon nous l'apport de la formation continue sur la qualité de la pratique professionnelle, le but étant d'offrir un accompagnement professionnel compétent auprès des endeuillés.

6.1.3.3 Motivations à la formation continue

Nos résultats révèlent comment les besoins de formation continue sont influencés par différentes motivations intrinsèques et extrinsèques comme le contenu de la formation, les besoins professionnels, la charge de cas, s'améliorer professionnellement et avoir entendu parler de la formation. Ces motifs extérieurs renvoient selon nous aux facteurs de succès d'une formation qui dépend de la perception des apprenants quant à l'utilité et la transférabilité de l'activité dans la pratique professionnelle (Guerrero et Sire, 1999). Ce constat au sujet des motivations permet de cibler deux types de rapport que les professionnelles interrogées entretiennent avec la formation continue selon la typologie de Couturier (1999). Le rapport événementiel s'observe par les propos des participantes qui affirment être motivées par les priorités de leur charge de cas alors que le rapport aux compétences renvoie à celles qui désirent maintenir leurs habiletés ou combler des carences. Aucune motivation ne s'inscrit dans une logique environnementale ou promotionnelle.

Ainsi, la mise en place ou l'amélioration de formation continue devrait tenir compte du type de rapport que les professionnelles entretiennent avec la formation continue.

Par ailleurs, en référence à la modélisation de Carré (1998, 2001), parmi les dix motifs d'engagements en formation, nos données révèlent que les participantes s'inscrivent essentiellement dans un motif opératoire professionnel (recherche d'acquisitions de compétences utiles à la pratique) relevant de l'ordre extrinsèque. Une participante s'inscrit également dans un motif prescrit sous sa forme discrète qui correspond au fait de s'engager en formation à la suite des conseils. Rappelons que ces motifs sont dynamiques et donc susceptibles de changer. D'ailleurs, Carré (2001) considère que les différentes combinaisons de motifs d'engagement peuvent avoir des effets variables sur l'implication de la personne dans une formation. Ces constats nous renseignent sur les manières dont les répondantes sont susceptibles de s'impliquer dans la formation continue. La logique extrinsèque qui semble prévaloir renvoie essentiellement à un souci de compétence qui se rapporte au désir d'être efficace. Ceci met en perspective l'importance de réfléchir aux éléments susceptibles de favoriser la motivation des travailleurs sociaux ainsi que l'adéquation entre les motivations de ces derniers et les objectifs des formations sur le deuil et l'accompagnement des endeuillés.

6.1.3.4 Le développement professionnel et le contexte organisationnel

Nos résultats permettent d'établir plusieurs résonances avec les principes essentiels qui caractérisent le développement professionnel selon Donnay et Charlier (2008). Dans les propos des participantes, le développement professionnel est orienté par des valeurs qui se révèlent par le désir de s'améliorer professionnellement et de donner un meilleur service. De plus, le développement professionnel est un processus dynamique et récurrent qui se traduit selon nous par le fait que la formation continue correspond à une pratique qui s'échelonne sur toute la carrière du professionnel.

Les propos des participantes démontrent également que le développement professionnel découle à la fois d'une logique bureaucratique et d'une logique professionnelle. En effet, la formation continue devient presque dépendante et assujettie à l'horaire de travail, à la charge de cas, aux priorités de l'employeur, etc. Couturier (1999) rappelle d'ailleurs que les conditions organisationnelles de pratique (statut d'emploi, rapport marchand, rapport de service) influencent directement la formation continue. Comme le mentionnent Donnay et Charlier (2008), ce constat « attire ainsi notre attention sur l'importance de replacer le développement professionnel dans une

perspective organisationnelle » (p. 17). En référence au modèle de Mintzberg (2017), la configuration mécanique (parmi celles que l'on peut attribuer au CISSSL) tend vers une logique bureaucratique centralisée où l'organisation est séparée selon les principes de la division du travail, les objectifs sont déterminés par une planification stratégique et sa performance est mesurée par des indicateurs. Ces caractéristiques rigides de la bureaucratie rendent alors difficile tout changement (Donnay et Charlier, 2008) ; c'est pourquoi la formation continue s'effectue habituellement de manière standardisée et prédéfinie, notamment via des activités de formation propres à l'institution comme le catalogue interne du CISSSL.

D'un autre côté, ce constat nous amène à nous interroger sur la logique professionnelle en lien avec la formation continue. Alors que la configuration de type professionnelle de Mintzberg (2017) repose sur l'autonomie, la responsabilité et une grande latitude dans le travail, ceci semble bien peu présent dans nos résultats de recherche. Nos données suggèrent un décalage entre la logique bureaucratique professionnelle et le niveau d'autonomie, de responsabilités et de libertés perçues par les participantes. Rappelons la diminution de l'autonomie des professionnels parmi les impacts des réformes du RSSS (Pauzé, 2016). Les propos des répondantes concernant l'horaire de travail, la charge de cas et les priorités de l'employeur concordent avec l'idée de McMichael (2000) selon laquelle le travail direct est priorisé comparativement à la formation continue. Paradoxalement, bien que l'OTSTCFQ mette entre les mains de ses membres leur développement professionnel, la formation continue semble assujettie au contexte organisationnel. Nous pouvons supposer qu'un cadre plus précis en matière de dérogation et de soutien des professionnels pourrait promouvoir l'autonomie et le développement professionnel, notamment en permettant plus de souplesse en lien avec les horaires de travail lors d'activités de formation continue ainsi que par le biais d'une planification des formations en fonction des fluctuations de la charge de cas.

6.1.4 Obstacles en matière de formation continue

Appuyés par la littérature (Christ et Sormanti, 2000 ; Csikai et Raymer, 2005), nos résultats permettent de cibler plusieurs obstacles à la formation continue (distance, coût, manque de temps, formations à l'externe, manque de disponibilité, manque d'information et le caractère de la formation). Cette section répond en partie au deuxième sous-objectif de recherche qui consiste à examiner les obstacles et les préférences en matière de formation continue.

La moitié des professionnelles interrogées pensent que le coût des formations continues peut être un obstacle. Ces dernières seraient trop dispendieuses et un montant raisonnable pour une activité d'apprentissage devrait osciller entre 100 \$ à 150 \$ par jour de formation. Bien que cet obstacle soit exposé dans la recherche américaine (Csikai et Raymer, 2005), nous pouvons émettre l'hypothèse que le fait de ne pas déboursier pour les formations à l'interne aurait un impact négatif sur l'attractivité des formations de l'OTSTCFQ. En d'autres mots, les formations à l'interne qui sont gratuites seraient plus intéressantes pour des professionnelles qui trouvent les formations continues dispendieuses.

Le coût de la formation continue est aussi mis en lien avec la formation à l'externe (activités offertes par l'OTSTCFQ). Ce mode de formation est perçu comme un obstacle en raison des frais, du temps, de la logistique et des déplacements qui y sont associés. Au contraire, le catalogue de formation proposé par le CISSSL (formation à l'interne) est décrit comme associé à moins d'obstacles. Par exemple, moins de logistique pour l'inscription, l'approbation et le paiement de la formation, moins de déplacement, car les formations se tiennent alors dans les locaux du CISSS, ce qui engendre aussi moins de pertes de temps pour le professionnel. Pour ces raisons, les répondantes indiquent ne pas utiliser ou utiliser « le moins possible » le catalogue de formation continue de l'OTSFCFQ. Ce constat semble aller dans le même sens que le bilan annuel de l'OTSTCFQ (2019) qui affirme avoir rejoint seulement 14 % des membres pour la période de référence de 2018-2019. Cette donnée nous porte à croire que la majorité des travailleurs sociaux utilisent d'autres programmes que celui de l'Ordre pour se former de manière continue comme les formations données à l'interne des organisations qui les emploient.

En cohérence avec plusieurs auteurs (Beddoe et Henrickson, 2005 ; Csikai et Raymer, 2005 ; Gusew, et al., 2010 ; Racine, 2007), la moitié des professionnelles de notre étude ont soulevé le manque de temps comme obstacle à la formation continue. Pour certaines, le manque de temps est mis en relation avec les formations en présentiel qui nécessitent de se déplacer sur le lieu de la formation, tandis que pour d'autres, il est lié à des éléments extrinsèques à la formation comme la charge de travail et le fait de manquer des journées de travail pour assister à des formations continues. D'une part, le manque de temps semble tributaire de certains formats de formation et, d'autre part, il paraît lié aux engagements associés à l'emploi. À titre d'exemple, comme Lemire Auclair (2017), Bureau (2018) suggère que la grande majorité des intervenants sociaux se sentent souvent surchargées au travail. D'ailleurs, d'après la même étude, l'ensemble des répondantes

auraient peu l'impression que leur employeur leur accorde les ressources nécessaires pour bien effectuer leur travail. Il semble pertinent de souligner que l'OTSTCFQ (2009) distingue la charge de cas (gestes professionnels liés à une demande de service) de la charge de travail (activités professionnelles ou administratives non liés à une demande de service). Alors que les activités de formation continue font partie de la charge de travail (OTSTCFQ, 2009), cet élément nous amène à nous questionner sur la pertinence de balises claires en matière de charge de travail pour les travailleurs sociaux en milieu institutionnel. Même s'il semble pertinent que les programmes de formation continue soient conçus de manière à être efficaces et adaptés aux horaires chargés, rappelons que paradoxalement, 80 % des TS de l'étude de Gusew et al. (2010) avaient effectué plus de 15 heures de formation continue pour l'année recensée.

À l'instar de ce que relèvent Csikai et Raymer (2005), nos résultats suggèrent que les déplacements et la distance à parcourir pour se rendre à une formation constituent des obstacles. Les raisons évoquées sont semblables à celles soulevées pour la formation à l'externe : plus de perte de temps et plus de logistique comme l'accessibilité, le trafic, le stationnement et la conciliation travail-famille. Plusieurs répondantes situent d'emblée cet obstacle en lien avec le fait que la majorité des formations se donnent à Montréal. Cette donnée s'inscrit directement dans la situation géographique de notre échantillon qui évolue dans une région (Lanaudière) caractérisée son étendue nord-sud partant de la banlieue de Montréal, jusqu'à 250 km au nord.

Les données recueillies indiquent que le manque de disponibilité quant aux nombres de formations offertes et au nombre limité de participants pourrait représenter un obstacle à la formation continue. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ces limites pourraient empêcher certains travailleurs sociaux à s'inscrire à des activités d'apprentissage. En corrélation avec Christ et Sormanti (2000), le manque d'information constituerait un obstacle à la formation continue. Plus précisément, ce manque ne permettrait pas au professionnel de trouver lui-même les formations continues effectivement disponibles sur les sujets du deuil et de l'accompagnement des endeuillés. Nous pouvons nous questionner quant aux méthodes de diffusion des formations continues ainsi que leur utilisation par les travailleurs sociaux. Enfin, le caractère (général ou spécialisé) de la formation pourrait être en obstacle. Alors que cet élément a été nommé parmi les dimensions relatives aux besoins de formation continue, il semble devenir un obstacle pour une participante qui fait le lien avec son expérience professionnelle. Ce constat nous porte à croire que les besoins de formation pourraient changer en fonction de l'expérience de l'apprenant.

Nos résultats de recherche traduisent l'ampleur des obstacles à la formation continue dans le contexte précis de la pratique professionnelle dans le RSSS. Nous pouvons penser à l'augmentation des listes d'attentes et de la charge de cas (Larivière, 2012), qui ne semblent pas toujours permettent de libérer du temps pour assister aux formations continues. Pour ainsi dire, le domaine du travail social semble marqué par un manque de flexibilité et de souplesse qui a un impact sur la formation continue. Les obstacles relatés témoignent selon nous de la rigidité du RSSS et d'une carence sur le plan de l'adaptabilité de la formation continue aux contextes organisationnels de pratique du travail social. Nous pouvons supposer que le fait de manquer une journée de travail pour assister à une formation continue aura un effet considérable sur plusieurs aspects de la formation et de la pratique comme engorger l'agenda déjà surchargé, créer un stress supplémentaire ou même affecter la capacité du professionnel à intégrer la formation.

6.1.5 Préférences en matière de formation continue

Les résultats de notre étude ciblent les préférences concernant la formation continue comme les formats de formation, les méthodes utilisées ainsi que les aspects facilitants. Cette section répond en partie au deuxième sous-objectif de recherche qui consiste à examiner les obstacles et les préférences en matière de formation continue.

Les propos des participantes ont permis d'identifier que les formats préférés de formation continue sont : en ligne, en présentiel, en groupe, formats mixtes, visioconférence, supervision et les lectures. Dans des proportions moindres, ces données rejoignent en partie ce que plusieurs auteurs rapportent (Csikai et Raymer, 2005 ; Geron, et al., 2005 ; Gusew et al., 2010). À l'instar de l'étude de Csikai et Raymer (2005), notre recherche ne précise pas la forme de formation lorsqu'il est question du présentiel et du groupe comme les ateliers, conférences, séminaires, colloques, etc.

Concernant les formations en ligne, nous pouvons supposer que l'essor des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les dernières décennies a permis la croissance de ce type de formation et donc l'identification de cette préférence. Soulignons que les savoirs (O'Halloran et McCarney, 2004 ; Wass, 2004) et les savoir-faire (Macgowan et Beaulaurier, 2005) peuvent facilement être enseignés via ces technologies. Toutefois, l'absence d'interaction en face à face permettrait moins de développer le savoir-être (Kreuger et Strech, 2000 ; Wass, 2004). Les professionnelles de notre étude nomment les avantages de la formation en ligne comme étant en

lien avec la facilité, la rapidité, l'accessibilité, l'absence de déplacement et la possibilité de faire la formation à son propre rythme. En plus, la formation en ligne permet la simulation de scénarios de pratique (Draves, 2002) et l'interaction en temps réel par des discussions en petits groupes (Johnson et Aragon, 2003). Ainsi, ce mode de formation serait « specifically designed to reach those practitioners who seek a convenient, accessible, and low-cost alternative to traditional face-to-face training » (Geron et al., 2005, p. 432). Même si les formations en ligne se révèlent comme la grande préférence de plusieurs de nos participantes, elles peuvent également impliquer plusieurs obstacles.

Par exemple, Salloum et Smyth (2013) indiquent que les inconvénients de l'utilisation de *Podcast* chez les professionnels de la santé sont liés à des difficultés techniques associées au téléchargement, à l'accessibilité et la lenteur. Ceci concorde avec l'idée selon laquelle le manque d'accès et de maîtrise des TIC peut représenter un facteur d'exclusion pour certains apprenants (Karsenti et Collin, 2013). Par ailleurs, l'utilisation de *Podcast* comportait plusieurs avantages comme la courte durée, l'adaptation aux styles d'apprentissages et l'accessibilité de l'information. Ces données soulignent l'importance de la recherche sur les formats innovants de formation et les moyens d'amélioration, tel qu'offrir une ligne d'assistance informatique ou une procédure détaillée pour soutenir les difficultés techniques.

En travail social, Geron et al. (2005) notent que les cours téléchargeables sont une option importante pour les TS n'ayant pas le temps ou les ressources pour les formations en présentiel ou qui préfèrent la facilité et l'accessibilité d'une formation individuelle. Déjà en 2005, l'*Institute for Geriatric Social Work* (IGSW) développait des cours en ligne interactifs destinés spécifiquement aux travailleurs sociaux. Conçus de manière participative, interactive et faciles à utiliser, ces derniers permettent aussi un apprentissage autonome et axé sur la pratique. Basés sur la littérature scientifique à propos de la formation des adultes, ils incluent de courtes vidéos, un forum de discussion ainsi que des évaluations avant et après la formation (Geron et al., 2005).

En cohérence avec l'utilisation d'une méthode hybride (Hannay et Newvine, 2006), la moitié des répondantes de notre étude affirme préférer un format mixte qui inclut une formation en ligne suivie d'une formation en présentiel ou en groupe permettant de conjuguer les avantages de ces formats tout en réduisant les désavantages. Toutefois, les propos des participantes ne permettent pas de statuer sur la taille du groupe. Par exemple, des activités en petit groupe (atelier, séminaire) ou en grand groupe (conférence, congrès, etc.).

Selon la typologie de Couturier (1999) et en cohérence avec l'étude de Gusew et al. (2010), la majorité des formats préférés par les professionnelles interrogées renvoie à la formation continue qualifiante sans diplôme. Parmi les avantages, les formations en présentiel et en groupe sont perçues comme étant plus dynamiques et permettant un échange et la création d'expertises. Quant à la supervision, elle permettrait de prendre du recul sur la pratique professionnelle et de mieux intégrer l'information, lorsque jumelée à une activité de formation continue. À ce sujet, Geron et al. (2005) soutiennent que la supervision joue un rôle primordial dans l'application pratique des compétences apprises en formation. Les auteurs font le pont entre le contexte organisationnel et la formation continue, car l'organisation peut avoir des objectifs qui entrent en conflit ou ne soutiennent pas le transfert des compétences, ce qui peut devenir un obstacle à leur application. Ainsi, « [t]he effectiveness of social work training is highly dependent upon the broader organizational context in which trainees work » (Geron et al., 2005, p. 435). En lien avec ce contexte organisationnel, nous pouvons penser au rôle des gestionnaires dans la formation continue ainsi que la pertinence de lignes directrices quant à la formation continue des travailleurs sociaux en milieu institutionnel.

Les répondantes utilisent également la formation continue non qualifiante comme les lectures pour la facilité d'accès et la possibilité d'ajuster le rythme. Alors que la politique de formation continue de l'Ordre intègre les lectures comme des activités admissibles pouvant faire l'objet d'une demande de reconnaissance, force est de constater la nomenclature pessimiste (non qualifiante) qui y est associée. Ceci pourrait expliquer, au moins en partie, pourquoi les professionnelles semblent préférer les activités de formation qualifiantes plutôt que les activités non qualifiantes. Toujours selon la typologie de Couturier (1999), certaines participantes mentionnent avoir recours à des formations-socialisation entre pairs, non reconnues comme formation continue admissible par l'Ordre, telles que des discussions entre collègues ou du soutien clinique. Cette donnée nous amène à nous questionner sur les mécanismes de formation continue informelle ainsi que la place de ces derniers dans la politique de formation continue de l'OTSTCFQ.

Par rapport aux méthodes de formation continue, les réponses des participantes sont similaires aux données de Csikai et Raymer (2005) concernant les études de cas et les vidéos. Les professionnelles que nous avons interrogées préfèrent des méthodes interactives et participatives comme les mises en situation, les histoires de cas, les supports visuels ainsi que les exercices.

Concernant les mises en situation, les histoires de cas et les exercices, la littérature fait ressortir les avantages de ces méthodes pour inciter les apprenants à réfléchir de manière créative et identifier les lacunes dans leurs connaissances (Geron et al., 2005). Concernant le support audiovisuel, il apparaît comme un moyen pertinent permettant de structurer le contenu et de garder la motivation de l'apprenant (Morin et al., 2015).

Notons que les méthodes de formation doivent s'inscrire en cohérence avec le type de connaissances enseignées (Lindsay et al., 2010). Par exemple, les savoirs (connaissances) s'apprennent habituellement par des méthodes classiques comme la lecture, les exposés magistraux et les discussions (Armstrong et Berg, 2005 ; Furr et Barret, 2000 ; Knight, 2000 ; Lenoir, 2004 ; Mumm, 2000 ; Strozier, 1997 ; Worden, 2000, cités dans Lindsay et al., 2010). De la même manière, le visionnement de vidéos permettrait de transmettre des connaissances, développer des habiletés et entamer une réflexion sur les attitudes (MSSS, 2008). Toutefois, si le savoir-faire et le savoir-être peuvent prendre racine en formation, Lindsay et al. (2010) notent que ces derniers ne s'intègrent véritablement qu'en contexte de pratique.

Quant aux aspects facilitant la formation continue, les résultats démontrent que les professionnelles interrogées accordent de l'importance aux qualités du formateur, aux formations données à l'interne et à la diversité des formats. Les propos des répondantes suggèrent que le formateur devrait avoir de l'expérience comme animateur, formateur et praticien ainsi que certaines qualités comme être intéressant et dynamique. Cette donnée rappelle l'importance de lier la théorie et la pratique (Barter, 2012) et concorde avec l'idée que les formateurs devraient être familiers avec plusieurs modèles liés aux deuils et aux pertes (Horn et al., 2013) ainsi que l'approche de groupe afin de créer un environnement psychologiquement sécuritaire pour les discussions et les jeux de rôle (Wass, 2004). Pour les formations données à l'interne de l'organisation, les participantes évoquent le temps libéré, les frais payés par l'employeur ainsi que l'accessibilité. Soulignons que la nomenclature interne et externe mériterait d'être mieux précisée, car elle dépend de la position de l'acteur. En outre, de la position des répondantes la formation à l'interne correspond au catalogue du CISSSL alors que de la perspective de l'OTSTCFQ, la formation à l'interne renvoie à son propre catalogue de formation continue.

Pour conclure cette section, nous comprenons mieux les besoins de formations continues exprimés par les professionnelles interrogées. Les résultats permettent de cibler les savoirs, les

contenus ainsi que les dimensions des besoins de formation continue. Ils nous informent aussi sur les obstacles ainsi que les préférences en matière de formation continue. L'analyse démontre que le contexte organisationnel est un élément clé à considérer, puisqu'il influence la motivation, le développement professionnel, les obstacles et ultimement, les besoins de formation continue. La prochaine section s'attarde à la concordance entre les besoins de formation continue ressentis et les formations continues analysées.

6.2 Concordance entre les besoins de formation continue ressentis et l'analyse documentaire

Nous nous sommes intéressée aux activités de formations continues inscrites au catalogue d'activités de l'OTSTCFQ et portant directement sur le deuil et l'accompagnement des endeuillés. L'échantillon composé de cinq formations provenant de trois organismes formateurs a permis de répondre aux deux derniers sous-objectifs de cette recherche : examiner les formations actuellement offertes par les programmes de formation continue et ; déterminer la concordance entre les formations offertes et les besoins identifiés par les participantes.

6.2.1 Objectifs des formations continues

Les formations continues analysées répondent à plusieurs objectifs généraux et spécifiques. Les objectifs généraux sont variés et proposent diverses finalités allant de la sensibilisation des participants, au développement des attitudes et à la transmission d'outils. Concernant les objectifs spécifiques, ces derniers se rapportent autant aux concepts, modèles et théories entourant le deuil qu'aux pratiques d'accompagnement des endeuillés.

Rappelons que les objectifs de la formation continue diffèrent selon l'acteur concerné. Toutes les formations analysées ont pour objectif premier l'acquisition de nouvelles connaissances, visée jugée fondamentale pour enrichir les compétences et la pratique professionnelles (OPTSQ, 2007, cité dans Gusew et al., 2010). Ce constat s'inscrit dans le même sens que les propos des répondantes concernant la motivation à la formation. Les formations visent aussi l'intégration des connaissances par le contact avec les pairs et le partage des expériences. Ceci concorde avec les avantages exprimés par les participantes quant aux formations en présentiel et en groupe. Le dernier objectif des formations analysées se rapporte à la qualité des services et la protection du public. Rappelons qu'une mauvaise analyse de la situation ou une compréhension limitée peut porter

préjudice au client. Ce faisant, la formation continue représente une obligation éthique et déontologique (Raïche, 2007, cité dans Gusew et al., 2010). Cette donnée renvoie selon nous aux bénéfices relatés par les répondantes quant au fait de donner une meilleure prestation de services. Même si les objectifs des formations analysées semblent en cohérence avec les motivations des participantes, précisons que l'environnement professionnel devrait favoriser la motivation des apprenants (Le Boterf, 2006).

6.2.2 Les savoirs

En majorité, les formations analysées incluent des savoirs, savoir-faire, savoir-dire et savoir-être pertinents et variés, tels que mieux comprendre les pertes et les deuils, connaître le processus de deuil, apprendre à reconnaître le deuil compliqué, intervenir dans différentes formes de deuil, fournir un accompagnement personnalisé, quoi dire et ne pas dire, les attitudes de base pour l'intervention auprès des endeuillés, etc.

Les résultats suggèrent que les formations analysées concordent en partie avec les besoins exprimés par les répondantes quant aux différents savoirs requis. La plus grande concordance semble liée au savoir-dire. Les formations Sensibilisation au deuil, Deuil et pertes majeures et Trouble de stress post-traumatique et deuil compliqué offrent notamment des questions pour orienter l'intervention et guider le choix des mots utilisés dans l'accompagnement des endeuillés.

En ce qui concerne les savoirs, d'une part, les formations analysées enseignent effectivement différentes connaissances, d'autre part, aucune ne présente une grande diversité d'approches et de théories enseignées. Alors que nous avons recensé plus de trente théories liées au processus de deuil, les formations analysées présentent une ou deux approches (soins palliatifs, Kübler-Ross, Monbourquette), dont aucune ne s'inscrit directement dans le champ du travail social. En d'autres mots, malgré la pertinence des connaissances enseignées, les formations analysées manquent des éléments essentiels concernant des théories plus contemporaines et proches des valeurs du travail social discutées au deuxième chapitre (modèle des liens continus, modèle de la création de sens, perspective familiale systémique, etc.). Il serait approprié d'intégrer à la formation continue une plus grande diversité sur le plan des savoirs portant sur les modèles et les théories relatifs aux deuils et aux pertes, mais aussi adaptés au travail social, ce qui concorde avec

l'hypothèse qui suggère que les intervenants devraient être familiers avec plusieurs modèles qui reflètent l'évolution de la littérature scientifique sur le deuil et les pertes (Horn et al. 2013).

Puis, les besoins sur le plan du savoir-faire exprimé par les professionnelles concordent avec les formations continues analysées qui proposent plusieurs habiletés et capacités pertinentes à l'accompagnement des endeuillés, telles qu'apprendre à reconnaître un deuil compliqué, intervenir dans différentes formes de deuil, fournir un accompagnement personnalisé, etc. Alors que la majorité des formations précisent les contextes organisationnels ciblés (institutionnel, communautaire, funéraire, etc.), elles occultent toutes les milieux professionnels visés. Dans certains cas, l'analyse du public cible permet de circonscrire le type de pratique visé par la formation.

Alors que les propos des participantes n'ont révélé aucun besoin quant au savoir-être, la majorité des formations analysées offrent effectivement des contenus touchant ce dernier. Ce constat nous amène à rappeler qu'un « professionnel compétent doit combiner l'ensemble des savoirs (connaissances, savoir-faire, savoir-être) dans un savoir-agir (...) » (Le Boterf, 2002, cité dans Leblond, 2004, p.158). Même si le savoir-être n'apparaît pas d'emblée comme un besoin chez les professionnelles interrogées, les formations analysées incluent des sujets pertinents comme les attitudes protectrices, l'importance de prendre soin de soi ainsi que l'opportunité de progresser dans ses propres deuils. Rappelons que l'accompagnement des endeuillés requiert des savoirs et savoir-faire mais aussi des savoir-être précis comme une attitude bienveillante ainsi qu'une prise de conscience et un cheminement personnel de l'accompagnant par rapport à ses propres deuils (Baussant-Crenn, 2004 ; De Broca, 2010). Si la majorité de ces éléments semblent présents dans les formations continues analysées, notons que seule la formation Sensibilisation au deuil donne l'opportunité aux participants de progresser dans leurs propres deuils.

Dans l'ensemble, les formations analysées correspondent aux programmes de formation qualifiante sans diplôme, mais reconnue par les employeurs et les associations professionnelles. En effet, elles proposent « un processus structuré par lequel les individus acquièrent les connaissances, les habiletés et les attitudes fonctionnelles (compétences) reconnues et nécessaires à l'exercice d'une tâche donnée » (CSE, 1998, p.11). Ceci concorde avec les préférences de formats de formation continue identifiés par nos répondantes. Soulignons tout de même qu'il semble difficile de proposer des formations continues qualifiantes alors qu'aucun référentiel de compétences ne

balise les savoirs **reconnus et nécessaires** pour l'accompagnement des endeuillés. À l'instar du Plan directeur de développement des compétences des intervenants en soins palliatifs (MSSS, 2008) qui jalonne les compétences et leurs modalités d'accroissement ainsi que les formats et stratégies de formation, la pratique de l'accompagnement des endeuillés est laissée à elle-même. D'ailleurs, parmi les éléments associés aux travailleurs sociaux, notons que plusieurs contenus des compétences du plan directeur ne sont pas abordés par les formations continues que nous avons analysées. Par exemple, les impacts du deuil sur la famille, les facteurs d'influence sur l'adaptation adéquate et les méthodes d'intervention facilitant le processus de deuil.

6.2.3 Contenus de formation continue

L'analyse documentaire démontre que les formations proposent des contenus variés, autant en matière de sujets de formation que de type de deuil. La majorité présente des notions générales sur les processus de deuil et l'accompagnement des endeuillés ainsi que des spécificités qui leur sont propres (mort traumatique, animation de groupe de soutien pour les endeuillés, soins palliatifs, maladie, suicide, deuil compliqué). Elles concernent aussi différents types ou populations d'endeuillés comme les adultes, les enfants, les endeuillés en contexte de mort traumatique ainsi que les deuils compliqués.

De telles données concordent en partie avec les besoins exprimés par les professionnelles interrogées. Comme nommé par nos participantes, certaines formations intègrent des notions liées aux pertes et aux diverses formes de deuils (maladie, suicide, deuil compliqué). Par contre, plusieurs des contenus des formations analysées (mort traumatique, animation de groupe de soutien pour les endeuillés, soins palliatifs) sont des thèmes qui n'ont pas été énumérés par les professionnelles interviewées.

En outre, les formations analysées concordent très peu avec les besoins exprimés par les participantes en matière de populations d'endeuillés (enfants, parents, familles, hommes). En l'occurrence, seulement une formation (Deuil et pertes majeures) propose des notions en lien avec le deuil chez les enfants. Aucune formation analysée n'enseigne des éléments quant aux parents, familles ainsi que les différences genrées dans le vécu du deuil. Pour mieux répondre aux besoins exprimés par les répondantes, les formations continues devraient inclure plusieurs types d'endeuillés (enfants, parents, familles, hommes). Rappelons toutefois que les travailleurs sociaux

devraient être vigilants concernant les hypothèses hétéronormatives liées au deuil (Fenge, 2014). Considérant par exemple que « [p]rendre en charge des enfants endeuillés ne s'improvise pas » (Romano, 2009, p. 52), ces décalages entre les formations disponibles et les besoins exprimés par les participantes nous amène à nous questionner sur les conséquences possibles sur la pratique professionnelle auprès des endeuillés. Par exemple, un manque d'outils et de stratégies adaptés aux demandeurs de services, une moins bonne connaissance des particularités inhérentes à différentes populations d'endeuillés et potentiellement, une prestation de service moins efficace et efficiente.

6.2.4 Caractéristiques des formations continues

L'analyse documentaire révèle les caractéristiques des formations continues. Par exemple, le public cible, le lieu de formation, le coût, la disponibilité, les formats et les méthodes.

Les caractéristiques des formations continues concordent en partie avec les besoins exprimés par nos participantes. Les formations analysées ne semblent pas répondre adéquatement aux besoins exprimés par les répondantes concernant le besoin d'outils et de formation spécifiques et concrètes. En effet, seule la formation Animation d'un groupe de soutien pour personnes endeuillées inclut une programmation pouvant servir d'outil et être utilisée de manière concrète après la formation. Bien que les autres formations proposent du contenu pertinent et approprié, elles offrent peu d'outils visuels et concrets que les apprenants peuvent facilement réutiliser dans l'intervention auprès des endeuillés. Quant aux caractères spécifiques et concrets, la majorité des formations s'inscrivent dans ce champ, à l'exception de la formation Sensibilisation au deuil qui semble plus générale.

Dans le même sens, aucune formation ne vise uniquement les travailleurs sociaux comme public cible, la majorité s'adressant à différents professionnels de la relation d'aide et du domaine de la santé. Alors que cet aspect avait été nommé par nos répondantes, rappelons que les travailleurs sociaux sont les seuls professionnels qui focalisent sur le fonctionnement social dans une perspective biopsychosociale (Sheldon, 1993 ; Loscalzo et Zabora, 1996, cité dans Huff et al., 2006). Considérant le deuil comme un processus biopsychosocial d'adaptation défini au premier chapitre, nous croyons que les formations continues devraient inclure cette vision du travail social. Elle devrait aussi permettre aux apprenants de discerner de nouvelles idées, compétences et perspectives étroitement liées à leur pratique professionnelle (Geron et al., 2005). Nous supposons

que les conséquences d'une telle formation pourraient être de mieux définir le champ spécialisé de l'accompagnement de deuil en travail social et permettre l'arrimage des compétences et habiletés propres aux TS œuvrant en contexte de deuil. Pour les endeuillées, les impacts seraient alors une meilleure prestation de service et potentiellement, en corolaire, une adaptation positive au deuil.

Les formations analysées comportent plusieurs obstacles exprimés par les professionnelles interviewées comme les déplacements, le coût, les formations à l'externe ainsi que la disponibilité. Alors que les déplacements et la distance à parcourir pour se rendre sur le lieu de la formation constituent des obstacles, les formations continues sont offertes habituellement dans les grandes villes comme Laval et Montréal. Force est de constater que le coût des formations analysées (entre 160\$ à 450\$) se trouve au deçà du barème proposé par nos répondantes (entre 100 à 150 \$ par jour de formation) et varie considérablement selon l'adhérence ou non à un titre de membre.

Par rapport aux formations à l'externe, toutes les formations analysées font partie des activités proposées par l'OTSTCFQ. Bien que ces dernières soient offertes en milieu de travail, à la demande, cette option n'a été abordée par aucune répondante de notre étude. Cette donnée indique que les écoles de formation auraient intérêt à développer un meilleur partenariat avec les milieux de pratiques afin de mieux renseigner les apprenants quant aux différentes formules de formation disponibles. Soulignons les propos de Geron et al. (2005) pour qui l'idéal de formation en milieu de travail n'est pas toujours possible, notamment lorsque les apprenants sont répartis dans différentes installations comme dans le cas du RSSS. Par ailleurs, le contexte actuel de la pandémie de la COVID-19 impose des contraintes majeures (port du masque, désinfection des locaux, distanciation sociale, etc.) et implique l'accès à de vastes locaux de formation.

En ce qui concerne la disponibilité, les formations analysées proposent en majorité un nombre limité de participants. Toutefois, elles peuvent toutes être offertes en milieu de travail et être ainsi adaptées à la taille du groupe. Ces formations sont proposées selon un calendrier prédéterminé plusieurs fois par année. Cependant, étant donnée la mobilité du calendrier de formation, qui se déplace dans différentes villes de la province, l'offre de formation s'en trouve réduite dans une ville donnée. Par exemple, la formation qui est offerte actuellement huit fois par année n'est que réellement proposée deux fois à Montréal. À ceci, ajoutons que les formations continues sont assujetties à la demande. Ainsi, des groupes de formation peuvent être annulés par manque d'inscription ou être offerts plus souvent lors d'une forte demande.

Quant aux préférences, les formations analysées incluent partiellement les propensions exprimées par nos participantes quant aux formats de formation. Si la moitié des répondantes préfèrent les formations en présentiel et en groupe, celles-ci sont bien reflétées par l'analyse documentaire puisque toutes les formations offrent ces formats. Puisque les répondantes de notre étude pouvaient nommer plusieurs préférences, paradoxalement, la majorité préfèrent aussi les formations en ligne. Au moment des entrevues, aucune formation analysée n'offrait ce format, de même que les formats mixtes, les visioconférences et la supervision. En lien avec le contexte de la pandémie de la COVID-19, notons que plusieurs formations sont en processus d'adaptation afin de produire des formations en ligne. Ce nouvel objectif de la formation continue lié aux TIC est important dans le contexte de la COVID-19, mais aussi pour atteindre des professionnels à mobilité réduite ou isolée géographiquement.

Dans un autre ordre d'idées, toutes les formations analysées proposent diverses méthodes d'enseignements et d'apprentissages (mises en situation, études de cas, exercices, discussions, etc.) interactives et participatives qui correspondent aux besoins des répondantes. Ces dernières sont particulièrement pertinentes, considérant que les mises en situation et simulations ont tendance à produire une amélioration des aptitudes et des compétences (Forrest et Derrick, 2010). De la même manière, l'apprentissage dynamique et participatif ainsi que l'utilisation de plusieurs méthodes (Geron et al., 2005) permettent de « (...) soutenir l'intérêt des participants, de tenir compte du fait que ces derniers ont des manières préférées et différentes de traiter l'information, et de créer un équilibre entre les apprentissages qu'ils effectuent de manière indépendante et (...) en collaboration avec d'autres » (MSSS, 2008, p. 178). Toutefois, alors que cette préférence a été exprimée par la moitié de nos répondantes, seule une formation (Deuil et pertes majeures) offre des méthodes d'enseignements et d'apprentissages adaptés aux TIC comme le PowerPoint et des vidéos.

Pour les aspects facilitant la formation continue, ils concordent partiellement avec les besoins des répondantes. D'un côté, la diversité de formats ne semble pas refléter les besoins des participantes, alors que, d'un autre côté, les qualités des formateurs correspondent aux besoins exprimés dans cette recherche. En effet, la majorité des formateurs possèdent effectivement une expérience professionnelle dans le domaine de l'accompagnement des endeuillées, d'autant plus que deux formatrices proviennent du domaine du travail social.

Pour conclure cette section, l'analyse démontre parfois des concordances, parfois des discordances entre les résultats émergent des entretiens et de l'analyse documentaire. De manière générale, les formations analysées répondent partiellement aux besoins exprimés par les professionnelles interrogées. Soulignons l'importance de considérer ces éléments dans l'élaboration et l'amélioration de formation continue car « [c]entral to the development of effective continuing social work education is the recognition that adult learners bring unique learning needs and preferences to their educational experiences » (Geron et al., 2005, p. 433). Les éléments identifiés dans notre étude pourraient contribuer à l'amélioration et l'élaboration de formations continues adaptées aux besoins des travailleurs sociaux. Par exemple, la revue de la littérature recensée et les données collectées rappellent que les activités de formation devraient inclure des savoirs et des contenus pertinents et variés, des outils concrets, être de nature spécifique, interactive et participative, en lien avec la pratique professionnelle, être poursuivies à l'aide de formats et méthodes appropriés, tout en répondant aux disponibilités et préférences des personnes concernées. De plus, « [w]ell-designed training should provide social workers with a meaningful learning experience that is skills-based, incorporates the latest in theory and research, and is affordable and accessible » (Geron et al., 2005, p. 439). Elles devraient aussi impliquer un dispositif d'évaluation de la formation pour aider l'apprenant à mieux connaître ses forces et faiblesses et déterminer à quel point les savoirs appris en formation sont transférés et utilisés dans la pratique. Plutôt que d'être centrée sur la satisfaction des participants et la qualité de l'expérience, l'évaluation devrait se concentrer sur l'apprentissage et sa transférabilité dans l'environnement professionnel (Williams, 2007). Rappelons que les TS exercent dans des contextes professionnels parsemés de contraintes et d'obligations à respecter, que ce soit des obligations légales comme celles provenant de leur ordre professionnel ou des contraintes bureaucratiques comme la charge de cas. La formation continue devrait mettre de l'avant les avantages pour les milieux de pratique de soutenir la formation continue des travailleurs sociaux (meilleure prestation de service, amélioration du bien-être de la population, etc.), ce qui concorderait avec la mission de responsabilité populationnelle du CISSSL. Pour faire suite, les prochaines sections traitent succinctement de l'apport de la recherche, ses limites ainsi que des pistes de futures recherches et de réflexions.

6.3 Apports et limites de la recherche

La présente recherche apporte une meilleure compréhension et génère des connaissances sur une problématique peu documentée au Québec en travail social. Les résultats pourront servir de source d'informations aux chercheurs qui désirent mener de futures recherches sur ce sujet. Cette étude pourra servir à sensibiliser et à informer les écoles de formation et les organisations concernées sur la façon dont ils peuvent mieux répondre aux besoins de formation continue des travailleurs sociaux pouvant intervenir auprès des endeuillés. En corollaire, les impacts positifs pour les endeuillés pourrait inclure un meilleur accompagnement de deuil et plus de services adaptés. Les résultats pourraient aussi encourager les employeurs et les écoles de formations à discuter des obstacles liés à la formation continue, ce qui pourrait aider à trouver des moyens pour surmonter ces difficultés. Cette recherche aura également des retombées pour les participantes puisque plusieurs ont verbalisé que la participation à l'étude avait provoqué une prise de conscience quant à leur besoin de formation continue sur le deuil et l'accompagnement des endeuillés.

Bien que les données obtenues soient intéressantes et apportent de nouvelles connaissances, il est important d'indiquer certaines limites. Ces dernières réduisent les conclusions qui peuvent être tirées et suggèrent que les résultats soient interprétés de manière prudente. Le caractère exploratoire de l'étude et la taille restreinte de l'échantillon n'ont pas permis d'obtenir une représentativité suffisante et de mettre en relation les résultats obtenus avec un groupe de comparaison. Bien que les données soient crédibles, cette limite renforce l'impossibilité de généraliser les résultats. Il faut aussi être conscient que des conditions particulières inconnues ont pu influencer les résultats. Les conclusions obtenues devraient ainsi être limitées à l'échantillon étudié (travailleurs sociaux et agents de relations œuvrant au CISSSL), au contexte de pratique (programme jeunesse et services sociaux généraux) et à la situation avant la pandémie de la COVID-19. De plus, le faible taux de réponse peut s'expliquer, au moins en partie, par le moment où le recrutement a débuté (pendant les vacances de Noël) ainsi que par le contexte extraordinaire de la COVID-19 qui a mis fin au recrutement de manière anticipée. Une autre limitation concerne plus spécifiquement l'objet d'étude. Comme mentionné dans le troisième chapitre, la principale limite de l'analyse des besoins de formation ressentis concerne la conscience du besoin. Ainsi, certaines répondantes pourraient ne pas avoir nommé des besoins, car elles n'en étaient pas conscientes. Enfin, comme dans le cas de toute recherche, la désirabilité sociale pourrait confondre

les résultats. Il se peut aussi que les personnes qui ont accepté de participer à notre étude soient des professionnels ayant un intérêt pour la question.

6.4 Recherches futures et pistes de réflexion.

Malgré les résultats obtenus et en lien avec les limites précédemment citées, il existe de nombreux questionnements laissés en suspens et d'autres terrains connexes à explorer. Ces pistes de réflexion et perspectives pour de futures études ne sauraient être ni exhaustives ni prescriptives.

Il serait pertinent que des recherches s'attardent aux programmes de formation continue sur le deuil et l'accompagnement des endeuillés par l'entremise de questionnaires pré-formation et post-formation qui détermineraient l'efficacité de la formation, les meilleures pratiques ainsi que l'adéquation aux besoins des apprenants. Quant à l'accompagnement des endeuillés, des mesures plus précises concernant la fréquence et le type de situations rencontrées seraient nécessaires pour obtenir un portrait plus précis de la pratique professionnelle. De plus, des études qualitatives pourraient aider à déterminer les savoirs, les compétences, les interventions ainsi que les outils que les professionnels utilisent au quotidien. À ce jour, la recherche québécoise n'a pas évalué les impacts liés au manque de formation en ce qui concerne le deuil et l'accompagnement des endeuillés. Il serait aussi pertinent de déterminer les stratégies d'adaptation efficaces et saines afin de développer des formations adaptées. Le discours des participantes laisse croire qu'il serait bénéfique de questionner les étudiants et les programmes de formation initiale sur la préparation et les besoins de formation afin d'évaluer si le deuil et l'accompagnement des endeuillés devraient être couverts de manière plus approfondie dans le cursus en travail social. Étant donné les circonstances dues à la pandémie de la COVID-19, les études qui examinent des méthodes d'enseignement alternatives et innovatrices pourraient apporter une contribution considérable à la littérature. D'autres éléments devraient être pris en compte dans l'élaboration de futures recherches comme les besoins de formation continue perçus par les employeurs, la taille de l'échantillon, le groupe de comparaison ainsi que la diversité des outils de collecte de données, des participants, des régions, contexte et milieu de pratique étudiés.

Nous avons jugé pertinent de formuler certaines pistes de réflexion destinées aux organismes de formations continues, à l'OTSTCFQ et aux milieux de pratique. La revue de la littérature et les données collectées suggèrent de prioriser les éléments suivants pour l'amélioration

et l'élaboration de formations continues : 1) du contenu sur les deuils et l'accompagnement des familles endeuillés ; 2) une diversification des formats de formation ; 3) un calendrier attrayant de formation continue ; 4) davantage de sessions de formation dans différentes régions administratives et en milieu de travail ; 5) un soutien financier des formations offertes par l'OTSTCFQ ; 6) l'allègement de la charge de travail ainsi que du temps payé pour les formations continues ; 7) un partenariat entre les écoles de formation et les établissements de pratique ; 8) des outils spécifiques au deuil et à l'accompagnement des endeuillés en travail social tenant compte des populations d'endeuillés, programmes d'intervention et contextes organisationnels ; 9) être basée sur les développements actuels et les données probantes dans le domaine du travail social et de l'intervention auprès des endeuillés.

Les partenariats entre le milieu académique et le monde de la pratique professionnelle devraient être renforcés afin de cerner les compétences de base et développer des standards de pratique qui pourraient être intégrés dans la formation initiale et continue en travail social. Par exemple, il serait pertinent de mettre sur pied une communauté de pratique qui pourrait faciliter le partage d'idée, l'échange d'expertise, l'évaluation de la pertinence des théories enseignées ainsi que la collaboration et la coopération entre différentes instances.

Au-delà des besoins de formation continue mentionnés dans cette étude, il s'agit de replacer la formation continue dans les mutations professionnelles et sociétales relatives à l'accompagnement des endeuillés en travail social au 21^e siècle dans un contexte extraordinaire de pandémie mondiale. En effet, les transformations engendrées par l'évolution structurelle de la société, le développement des TIC, les exigences de plus en plus élevées de la pratique du travail social, le tabou entourant la mort et le deuil, les changements dus à la pandémie de la COVID-19 (impacts négatifs sur les professionnels de la santé et des services sociaux (Cabello et al., 2020 ; Dutheil et al., 2020 ; Muller et al., 2020), distanciation sociale, port du masque) constituent autant d'éléments qui auront un impact sur la formation continue et dont il faudra tenir compte dans l'amélioration et l'élaboration de ce type de formation.

Conclusion

Tous peuvent s'attendre à vivre un deuil au cours de leur vie, que ce soit le décès d'une personne significative ou d'autres types de pertes. En raison de la prévalence du deuil et du recours aux services psychosociaux, les travailleurs sociaux peuvent s'attendre à fournir des services aux endeuillés. Considérant les impacts d'une pratique en contexte de mort et de deuil ainsi que les enjeux de la formation en travail social, des questionnements se posent face aux besoins de formation perçus par les intervenants psychosociaux. Nous nous sommes donc penchée sur la question, dans le but de mieux comprendre les besoins de formation continue des travailleurs sociaux pouvant intervenir auprès des endeuillés.

Nous avons rencontré six travailleurs sociaux et agents de relations humaines du CISSSL et mener des entrevues individuelles semi-dirigées. Puis, nous avons effectué une analyse documentaire de cinq formations continues inscrites au catalogue d'activités de formation de l'Ordre des travailleurs sociaux, thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ). Les résultats recueillis ont été analysés selon une perspective qualitative, soit l'analyse de contenu thématique. Ceci a permis de faire ressortir les thèmes émergents et centraux en lien avec notre cadre d'analyse intégrateur, s'inspirant de plusieurs concepts clés ainsi que du modèle d'analyse des besoins de formation de Labesse (2008). Ce cadre intégrateur nous a permis d'analyser les données selon une vision globale et multidimensionnelle.

Cette recherche exploratoire soulève de nouvelles données sur les besoins de formations continues des travailleurs sociaux pouvant intervenir auprès des endeuillés. D'abord, nous comprenons que les besoins de formations continues sont multidimensionnels et tributaires de plusieurs facteurs importants comme le parcours de formation, les motivations, les bénéfices, les obstacles, les préférences et les aspects facilitants. L'étude démontre aussi que le contexte organisationnel est un élément clé à considérer puisqu'il influence divers éléments comme la motivation, les obstacles perçus et ultimement, les besoins de formation continue. Notre recherche révèle à quel point la formation continue touche de nombreux acteurs comme l'apprenant, les institutions d'enseignements, les écoles de formation, les ordres professionnels, etc.

Si le besoin qui est exprimé collectivement devient l'élément le plus approprié pour développer ou améliorer une activité de formation, nos données démontrent que la formation continue devrait inclure des savoirs et contenus pertinents et variés, des outils concrets, être de

nature spécifique, interactive et participative, en lien avec la pratique professionnelle, et être poursuivie à l'aide de formats et méthodes appropriés. Alors que la formation continue devrait être organisée de manière à ce que les principaux intéressés puissent y prendre part, nous avons établi des concordances ainsi que des discordances entre les résultats ressortant des entretiens et de l'analyse documentaire. Malgré le peu d'écrits scientifiques récents en travail social sur la problématique qui nous intéresse, les résultats ont pu être discutés en faisant des liens avec la littérature. Les données issues de notre étude peuvent guider et inspirer les recherches futures ainsi que les décisions relatives aux activités de formation continue sur le deuil et l'accompagnement des endeuillés. Soulignons tout de même qu'il semble difficile de proposer des formations continues adaptées aux besoins exprimés par nos répondantes alors qu'aucun référentiel de compétences ne balise les savoirs **reconnus et nécessaires** pour l'accompagnement des endeuillés en travail social.

Rappelons que le recrutement a été suspendu en raison de l'avènement de la pandémie mondiale de la COVID-19 en mars 2020 au Québec. Alors que le nombre de victimes ne cesse d'augmenter et que la deuxième vague frappe de plein fouet le Québec à l'automne 2020, ce contexte pourrait provoquer une augmentation des personnes en deuils. Il incombe donc aux travailleurs sociaux d'être formés et préparés pour soutenir les endeuillés. Par ailleurs, cette situation extraordinaire a des répercussions importantes sur le contexte d'intervention pour les professionnels (télétravail, téléconsultation, port de l'équipement de protection, distance des usagers, etc.). Cette nouvelle réalité amène aussi une mutation du vivre ensemble, de l'accompagnement des endeuillés, des rites funéraires, des formats privilégiés pour les formations continues ainsi que des façons d'enseigner.

Si le visage de la mort et du deuil est appelé à changer en raison de cette réalité particulière, la formation à distance (en ligne, webconférence, etc.) constitue une réalité qui pourrait devenir la norme. Déjà, certaines écoles de formations se sont adaptées et offrent des formations continues en ligne. Malgré le potentiel de ce type d'activité, notons que l'évaluation de son efficacité reste à faire. Si la formation continue représente un investissement important pour les milieux de pratique, elle devient également un vecteur privilégié pour répondre aux problèmes posés par la pandémie de la COVID-19 et la mutation de la société.

Bibliographie

- Angers, M. (2018). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (7^e éd.). Les éditions CEC.
- Aoun, S. M., Breen, L. J., O'Connor, M., Rumbold, B. et Nordstrom, C. (2012). A public health approach to bereavement support services in palliative care. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 36(1), 14-16. <https://doi.org/10.1111/j.1753-6405.2012.00825.x>
- Association of Palliative Care Social Workers. (2016). The role of social workers in palliative, end of life and bereavement care. <http://www.apcsw.org.uk/resources/social-work-role-eol.pdf>
- Association québécoise Plaidoyer-Victimes. (2020, 14 octobre). *Trouble de stress post-traumatique et deuil compliqué*. <https://aqpv.ca/formations/trouble-de-stress-post-traumatique-et-deuil-complique/>
- Avenier, M. (2011). Les paradigmes épistémologiques constructivistes : post-modernisme ou pragmatisme ?. *Management et Avenir*, 43(3), 372-391. <https://doi.org/10.3917/mav.043.0372>
- Bacqué, M.-F. (2002). *Apprivoiser la mort : Psychologie du deuil et de la mort*. Odile Jacob.
- Bacqué, M. F. et Hanus, M. (2020). *Le deuil*. Presses universitaires de France.
- Barter, K. (2012). Competency-based standards and regulating social work practice: liabilities to professional sustainability. *Canadian Social Work Review*, 29(2). 229-245. <http://www.jstor.org/stable/43486280>
- Battistelli, A. et Odoardi, C. (2004). Les composantes individuelles et organisationnelle de la motivation à la formation des adultes salariés. Dans A. Lancry et C. Lemoine (dir.), *Compétences, carrières, évolutions au travail* (p.185-196). L'Harmattan.
- Baussant-Crenn, C. (2004). Le deuil : aspects cliniques, théoriques, thérapeutiques. Dans A. Bercovitz (dir.), *Accompagner des personnes en deuil* (p. 15-37). ERES. <https://doi.org/10.3917/eres.berco.2004.01.0015>
- Beaud, J-P. (2009). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 251-284). Presses de l'Université du Québec.
- Beaudry, M. et Trottier, G. (2001). *Les habiletés d'intervention en service social individuel et familial : développement et évaluation* (3^e éd.). Université Laval.
- Beauregard, L. et Dumont, S. (1996). La mesure du soutien social. *Service social*. 45(3), 55-76. <https://doi.org/10.7202/706737ar>
- Becvar, D. S. (2003). The impact on the family therapist of a focus on death, dying, and bereavement. *Journal of Marital and Family Therapy*, 29(4), 469-477. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1752-0606.2003.tb01689.x>

- Beddoe, L. et Henrickson, M. (2005). Continuing professional social work education in Aotearoa New Zealand. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 15(2), 75-90. <https://doi.org/10.1080/21650993.2005.9755981>
- Bellier, S. (2004). *Savoir-être dans l'entreprise* (2^e éd.). Vuibert.
- Berteau, G. (1989). [Revue du livre *L'intervention collective en travail social : l'action auprès des groupes et des communautés*, par C. De Robertis et H. Pascal]. *Service social*, 38 (1), 133-136. <https://doi.org/10.7202/706429ar>
- Berteau, G. (2003). *Perception des facteurs de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe chez des intervenants sociaux* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/14376/Berteau_Ginette_2002_these.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Berzoff, J., Dane, B. et Cait, C. (2005). Innovative models for developing postmasters curriculum in end-of-life care. *Journal of Teaching Social Work*, 25(3/4), 63-88.
- Bethel, J. C. (2005). Teaching a combined course on grief and bereavement for BSW and MSW students. *Journal of Teaching in Social Work*, 25(3/4), 197-215. https://10.1300/J067v25n03_12
- Betz, G. et Thorngren, J. M. (2006). Ambiguous loss and the family grieving process. *The Family Journal*, 14(4), 359-365. <https://doi.org/10.1177/1066480706290052>
- Bondolfi, G., Jermann, F. et Zermatten, A. (2011). Les approches psychothérapeutiques basées sur la pleine conscience (mindfulness) : Entre vogue médiatique et applications cliniques fondées sur des preuves. *Psychothérapies*, 31(3), 167-174. <https://doi.org/10.3917/psys.113.0167>
- Bourgeois, E. (2009). Chapitre 12 : Motivation et formation des adultes. Dans P. Carré et F. Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation* (p. 235-251). Dunod.
- Bourgeois, M-L. (2003). *Deuil normal, deuil pathologique : clinique et psychopathologie*. Doin éditeurs.
- Breen, L. J. (2010). Professionals' experiences of grief counseling: Implications for bridging the gap between research and practice. *Omega: Journal of Death and Dying*, 62(3), 285-303. <https://doi.org/10.2190/OM.62.3.e>
- Breen, L. J. et O'Connor, M. (2007). The fundamental paradox in the grief literature: A critical reflection. *Omega: Journal of Death and Dying*, 55(3), 199-218. <https://doi.org/10.2190/OM.62.3.e>
- Breen, L. J., Fernandez, M., O'Connor, M. et Pemper M-J. (2013). The preparation of graduate health professionals for working with bereaved clients: An Australian perspective. *Omega*, 66(4), 313-332. <https://doi.org/10.2190/OM.66.4.c>

- Bruce, A., et Davies, B. (2005). Mindfulness in hospice care: Practicing meditation-in-action. *Qualitative Health Research*, 15, 1329-1344.
- Buglass, E. (2010). Grief and bereavement theories. *Nursing Standard*, 42(41), 44-47. <https://doi.org/10.7748/ns2010.06.24.41.44.c7834>
- Bunting, M. et Cagle, J. G. (2016). Impact of brief communication training among hospital social workers. *Social Work in Health Care*, 55(10), 794-805. <https://doi.org/10.1080/00981389.2016.1231743>
- Bureau, G. (2018). La porte de sortie? Rapport de sondage portant sur les conditions de pratique en intervention/travail social(e) québécois(e). Le RÉCIFS. https://lerecifs.org/wp-content/uploads/2018/05/La_porte_de_sortie-bilan_de_sondage.pdf
- Cabello, I. R., Echavez, M. J. F., Serrano-Ripoll, M. J., Fraile-Navarro, D., Fiol de Roque, M. A., Moreno, P. G., Castro, A., Ruiz Perez, I., Zamanillo Campos, R. et Goncalves-Bradley, D. (2020). Impact of viral epidemic outbreaks on mental health of healthcare workers: a rapid systematic review. *MedRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2020.04.02.20048892>
- Cacciatore, J. et Flint, M. (2012). ATTEND: Toward a mindfulness-based bereavement care model. *Death studies*, 36(1), 61-82. <https://doi.org/10.1080/07481187.2011.591275>
- Cagle, J. G. et Williams, K. (2015). Communication education for social workers. Dans E. Wittenberg, B. Ferrell, J. Goldsmith, T. Smith, M. Glajchen, et G. F. Handzo (dir.), *Textbook of palliative care communication* (p. 375-381). Oxford University Press.
- Carré, P. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation. Synthèse d'une étude qualitative de validation auprès de 61 adultes en formation professionnelle continue, *Éducation permanente*, 136, 119-131.
- Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. L'Harmattan.
- Centre de santé et de services sociaux de la Montagne. (2011). *Guide d'intervention clinique. L'adaptation des services à la diversité culturelle*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2105489>
- Chochinov, H. M., Hack, T, Hassard, T, Kristjanson, L. J. McClement, S. et Harlos, M. (2005). Dignity therapy: A novel psychotherapeutic intervention for patients near the end of Life. *Journal of Clinical Oncology*, 23(24), 5520-5525. <https://doi.org/10.1200/JCO.2005.08.391>
- Chow, A. Y. M. (2013). Developing emotional competence of social workers of end-of-life and bereavement care. *The British Journal of Social Work*, 43(2), 373-393. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct030>
- Christ, G. H. et Sormanti, M. (2000). Advancing social work practice in end-of-life care. *Social Work in Health Care*, 30(2), 81-99. https://doi.org/10.1300/j010v30n02_05

- Cicchetti, R. J., McArthur, L., Szirony, G. M. et Blum C. R. (2016). Perceived competency in grief counseling: Implications for counselor education, *Journal of Social, Behavioral, and Health Sciences*, 10(1), 3-17. doi: 10.5590/JSBHS.2016.10.1.02
- Cohen Konrad, S. (2010). Relational learning in social work education: Transformative education for teaching a course on loss, grief and death. *Journal of teaching in social work*, 30(1), 15-28. doi: 10.1080/08841230903479458
- Conseil de recherches en sciences humaines, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Instituts de recherche en santé du Canada. (2018). *Énoncé de politique des Trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. <https://ethics.gc.ca/fra/documents/tcps2-2018-fr-interactive-final.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (1994). *Rapport annuel 1993-1994 sur l'état et les besoins de l'éducation*, <http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/ra93-94.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (1998). La formation continue du personnel des entreprises : Un défi pour le réseau public de l'éducation. <http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/form-per.pdf>
- Corr, C. A. et Corr, D. M. (2007). Historical and contemporary perspectives on loss, grief and mourning. Dans D. Ball (dir.), *Handbook of thanatology* (p. 131-142). Routledge.
- Côté, L. et Turgeon, J. (2002) Comment lire de manière critique les articles de recherche qualitative en médecine, *Pédagogie Médicale*, 3, 81-90. <https://www.pedagogie-medicale.org/articles/pmed/pdf/2002/02/pmed20023p81.pdf>
- Couturier, Y. (1999). Regard sociologique sur l'auto-réflexion professionnelle et la formation continue. Dans G.-A. Legault (dir.), *L'intervention : analyses et enjeux méthodologiques* (p. 129-167). Productions G.G.C.
- Csikai, E. L. et Raymer, M. (2005). Social workers' educational needs in end-of-life care. *Social Work in Health Care*, 41(1), 53-72. https://doi.org/10.1300/J010v41n01_04
- Csikai, E. L., Whalen, M., Otto, J. et Durkin D. W. (2011). Adult protective services workers' experiences with serious illness and death. *Journal of elder abuse & neglect*, 23(2), 169-189. <https://doi.org/10.1080/08946566.2011.558788>
- Daley, B. J. (2001). Learning and professional practice: A study of four professions. *Adult Education Quarterly*, 52 (1), 39-54. <https://doi.org/10.1177/074171360105200104>
- Davis, C. G., Wortman, C. B., Lehman, D. R. et Silver, R. C. (2000). Searching for meaning in loss: are clinical assumptions correct. *Death studies*, 24(6), 497-540. <https://doi.org/10.1080/07481180050121471>
- De Broca, A. (2010). *Deuils et Endeuillés* (4^e éd). Editions Elsevier Masson.

- De Castro, S et Guterman, J. T. (2008). Solution-focused therapy for families coping with suicide. *Journal of Marital and Family Therapy*, 34(1), 93-106. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2008.00055.x>
- De Mönnink, H. (2017). *The social workers' toolbox: Sustainable multimethod social work*. Routledge.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. McGraw-Hill.
- Deslauriers, J.-P. et Mayer, R. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative : l'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, D. Turcotte et al. (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale*, (p.158-189). Gaétan Morin éditeur.
- Doka, K. (2002). *Disenfranchised grief: New directions, challenges, and strategies for practice*. Research Press.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Presses Universitaires de Namur.
- Draves, W. A. (2002). *Teaching online* (2^e éd). Lern Books.
- Drenth, C., Herbst, A.G. et Strydom, H. (2010). A complicated grief intervention model. *Health SA Gesondheid*, 15(1), 1-8. doi:10.4102/hsag.v15i1.415.
- Drolet, M., Dubois, M. et Nugent, B. (2017). L'exécution de l'action en intervention sociale personnelle. Dans D. Turcotte et J-P Deslauriers (dir.), *Méthodologie de l'intervention sociale personnelle* (2^e éd., p. 107-142). Presse de l'Université Laval.
- Dutheil, F., Mondillon, L. et Navel, V. (2020). PTSD as the second tsunami of the SARS-Cov-2 pandemic. *Psychological Medicine*, 1-2. <https://doi.org/10.1017/S0033291720001336>
- Dwyer C., S. et L. Buckle, J. (2009). The space between: On being an insider-outsider in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 54-63. <https://doi.org/10.1177/160940690900800105>
- Edwards, R., Shera, W., Reid, N. et York, R. (2006). Social work practice and education in the US and Canada. *Social Work Education*, 25(1). 28-38. <https://doi.org/10.1080/02615470500477821>
- Fédération des professionnelles (2016). Titre d'emploi. Agent (e) de relations humaines (ARH). <https://fpcsn.qc.ca/titres/agente-de-relations-humaines-arh/>
- Fenge, L-A. (2014) Developing understanding of same-sex partner bereavement for older lesbian and gay people: Implications for social work practice. *Journal of Gerontological Social Work*. 57(2-4), 288-304. <https://doi.org/10.1080/01634372.2013.825360>

- Filip, R.P., Beausoleil, C et Tremblay-Guérin, É. (2018). Fiches régionales. Portrait des 17 régions administratives du Québec. Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherchesstatistiques/Fiches_Regionales_2017_20180727.pdf
- Forte, J. A., Barrett, A. et Campbell, M. H. (1996). Patterns of social connectedness and shared grief work: A symbolic interactionist perspective. *Social Work with Groups*, 19(1), 29-51.
- Fortin, M-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd). Chenelière éducation.
- Forrest, C. et Derrick, C. (2010). Interdisciplinary education in end-of-life care: creating new opportunities for social work, nursing, and clinical pastoral education students. *Journal of social work in end-of-life & palliative care*, 6(1-2). 91-116. <https://doi.org/10.1080/15524256.2010.489224>
- Freud, S. (2004). Deuil et mélancolie : Extrait de *Métapsychologie. Sociétés*, 86(4), 7-19. <https://doi.org/10.3917/soc.086.0007>
- Gendron, C. et Carrier, M. (1997). *La mort, condition de la vie*. Presses de l'Université du Québec.
- Geron, S. M., Andrews, C. et Kuhn, K. (2005). Infusing aging skills into the social work practice community: A new look at strategies for continuing professional education. *Families in Society*, 86(3), 431-440. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.3442>
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-16. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero24/24gohier.pdf
- Goldsworthy, K. K. (2005). Grief and loss theory in social work practice: All changes involve loss, just as all losses require change. *Australian Social Work*, 58(2), 167-178. doi:10.1111/j.1447-0748.2005.00201.x
- Gordon, T. A. (2013). Good grief: Exploring the dimensionality of grief experiences and social work support. *Journal of social work in end-of-life & palliative care*, 9(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/15524256.2012.758607>
- Gouvernement du Canada. (2020, 25 septembre). *Visualisations interactives de données de COVID-19*. <https://sante-infobase.canada.ca/covid-19/international/>
- Grant, R. W. et Sugarman, J. (2004). Ethics in human subject research: Do incentives matter?. *Journal of Medicine and Philosophy*, 26(6), 717-738. <https://doi.org/10.1080/03605310490883046>
- Gray, S. W. et Wilker, H. (2008). Another look at bereavement groups in rural communities: Using solution-focussed brief therapy to foster resiliency. *The Australian Journal of Grief and Bereavement*, 11(3). 88-96.

- Grenier, J., Bourque, M. et St-Amour, N. (2016). La souffrance psychique au travail : une affaire de gestion? *Intervention*, 144, 9-20. https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2016/11/ri-144_grenier-bourque-st-amour.pdf
- Guerrero, S., et Sire, B. 1999. La motivation à se former chez les ouvriers et employés : approche conceptuelle et résultats empiriques. *Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Ressources Humaines et l'Emploi (LIRHE)*, 293(99), 1-21.
- Gusew, A. (2017). L'utilisation de l'approche narrative dans l'intervention en travail social. Dans D. Turcotte et J-P Deslauriers (dir.), *Méthodologie de l'intervention sociale personnelle* (2^e éd., p. 229-250). Presse de l'Université Laval.
- Gusew, A., Bourque, S. et Beaugard N. (2010). Premier regard sur l'implantation de la politique de formation continue à l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec. *Intervention*, 132(1), 53-63. https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2020/05/intervention_132_6._premier_regard.pdf
- Gusew, A. et Berteau G. (2011). *Le développement professionnel d'intervenants sociaux assignés à des services d'accueil ou de court terme en contexte d'urgence ou de crise*. Université du Québec à Montréal. https://archipel.uqam.ca/4385/1/version_finale_avril_2011_Rapport_de_rech_G.B_A.G_coll.pdf
- Gwyther, L. P., Altilio, T., Blacker, S., Christ, G., Csikai, E. L., Hooyman, N., Kramer, B., Linton, J. M., Raymer, M. et Howe, J. (2005). Social work competencies in palliative and end-of-life care. *Journal of Social Work in End-of-Life & Palliative Care*, 1(1), 87-120. https://doi.org/10.1300/J457v01n01_06
- Hannay, M., et Newvine, T. (2006). Perceptions of distance learning: A comparison of online and traditional learning. *Journal of Online Learning and Teaching*, 2(1), 1-11. doi: 10.12691/ajnr-7-6-12.
- Hanus, M. (1994). *Les deuils dans la vie : Deuils et séparation chez l'adulte, chez l'enfant*. Maloine.
- Hanus, M. (2006). Deuils normaux, deuils difficiles, deuils compliqués et deuils pathologiques. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 164(4), 349-356. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2006.02.003>
- Hazen, M. A. (2008). Grief and the workplace. *Academy of Management Perspectives*, 22(3), 78-86. <https://doi.org/10.5465/amp.2008.34587996>
- Hétu, J-l. (1989). *Psychologie du mourir et du deuil*. Édition du Méridien.
- Holland, J. M. et Neimeyer, R. A. (2005) Reducing the risk of burnout in end-of-life care settings: The role of daily spiritual experiences and training. *Palliative and Supportive Care*, 3(3). 173-81. <https://doi.org/10.1017/s1478951505050297>

- Horn, E. A. D., Crews, J. A. et Harrawood, L. K. (2013). Grief and loss education: Recommendations for curricular inclusion. *Counselor Education and Supervision*, 52(1), 70-80. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2013.00029.x>
- Howarth, R. A. (2011). Concepts and controversies in grief and loss. *Journal of Mental Health Counseling*, 33(1), 4-10. <https://doi.org/10.17744/mehc.33.1.900m56162888u737>
- Hudon, M. (2013). *Analyse et représentation documentaires : introduction à l'indexation, à la classification et à la condensation des documents*. Presses de l'Université du Québec.
- Huff, M. B., Weisenfluh, S., Murphy, M. et Black, P. J. (2006). End-of-life care and social work education. *Journal of Gerontological Social Work*, 48 (1-2), 219-231. https://doi.org/10.1300/J083v48n01_15
- Humphrey, K. M. (2009). *Counseling strategies for loss and grief*. American Counseling Association.
- Institut de la statistique du Québec. (2013). *Enquête québécoise sur l'expérience de soins 2010-2011 : La consultation pour des services sociaux : regard sur l'expérience vécue par les Québécois*. <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/services/generale/services-sociaux.pdf>
- Institut national de santé publique du Québec. (2020, 25 septembre). *Données COVID-19 au Québec*. <https://www.inspq.qc.ca/covid-19/donnees>
- Jacques, J. (1998). *Psychologie de la mort et du deuil*. Modulo.
- Johns, S. A. (2013). Translating dignity therapy into practice: Effects and lessons learned. *Omega*, 67, 135-145. <https://doi.org/10.2190/OM.67.1-2.p>
- Johnson, S. D. et Aragon, S. R. (2003). An instructional strategy framework for online learning environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 100, 31-41. <https://doi.org/10.1002/ace.117>
- Jordan, J. et Neimeyer, R. (2003). Does grief counseling work?. *Death Studies*, 27(9), 765-786. <https://doi.org/10.1080/713842360>
- Karsenti, T. et Collin, S. (2013). TIC et éducation : avantages, défis et perspectives futures. *Éducation et francophonie*, 41 (1), 1-6. <https://doi.org/10.7202/1015056ar>
- Kerstetter, K. (2012). Insider, outsider, or somewhere in between: The impact of researchers' identities on the community-based research process. *Journal of Rural Social Sciences*, 27(2), 99-117. <http://journalofruralsocialsciences.org/pages/Articles/JRSS%202012%2027/2/JRSS%202012%2027%202%2099-117.pdf>
- Kintzle, S. et Bride, B.E. (2010). Intervention following a sudden death: the social work-medical examiner model. *Health & social work*, 35(3), 221-224. <https://doi.org/10.1093/hsw/35.3.221>

- Kissane, D. W. et Bloch, S. (2002). *Family focused grief therapy: A model of family-centred care during palliative care and bereavement*. Open University Press.
- Kissane, D. W., McKenzie, M., Bloch, S., Moskowitz, C., McKenzie, D. P., et O'Neill, I. (2006). Family focused grief therapy: a randomized, controlled trial in palliative care and bereavement. *The American journal of psychiatry*, 163(7), 1208-1218. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.163.7.1208>
- Kramer, B. J. (1998). Preparing social workers for the inevitable: A preliminary investigation of a course on grief, death, and loss. *Journal of Social Work Education*, 34(2), 211-222. <https://doi.org/10.1080/10437797.1998.10778918>
- Kreuger, L. W. et Stretch, J. (2000). How hypermodern technology in social work education bites back. *Journal of Social Work Education*, 36 (1), 103-114. doi: 10.1080/10437797.2000.10778993
- Kovacs, P. J. et Bronstein, L. R. (1999). Preparation for Oncology Settings: What Hospice Social Workers Say They Need. *Health and Social Work*, 24(1). 57-64. <https://doi.org/10.1093/hsw/24.1.57>
- Labesse, M. E., (2008). *Cadre de référence sur l'analyse de besoins de formation, volet formation continue*. Institut national de santé publique du Québec. https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/800_Cadre_de_reference.pdf
- Labriffe, A. (2008). *Le savoir-être! : un référentiel d'excellence*. Éditions Afnor.
- Lamoureux, Y. (2002). Rites funéraires et groupes familiaux d'appartenance. *Empan*, 47(3). 105-111. <https://doi.org/10.3917/empa.047.0105>
- Lapointe, J.-J. (1992). *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation : Une approche systémique*. Les presses de l'Université du Québec.
- Laourt, P. (1991). *Gestion des ressources humaines*. Eyrolles.
- Lavoie, L. (2000). L'accompagnement, l'écoute des valeurs et la pratique de la psychologie des relations humaines. *Interactions*, 4(2), 103-126. https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue_Interactions/Volume_4_no_2/V4N2_LAVOIE_Louise_p103-126.pdf
- Leblond, C. (2004). À propos des compétences : réflexions à l'OPTSQ. *Nouvelles pratiques sociales*, 17 (1), 156-161. <https://doi.org/10.7202/010580ar>
- Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives* (4^e éd.). Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2007). *Professionnaliser, Le modèle de la navigation professionnelle*. Éditions d'Organisation.

- Légis Québec. (2020a, 14 juin). Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/D-8.3>
- Légis Québec. (2020b, 14 juin). Règlement sur la formation continue obligatoire des membres de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/C26,%20r.%20291.1%20/#:~:text=1.,de%20r%C3%A9f%C3%A9rence%20de%20%20ans>.
- Lemire Auclair, É. (2017). La détresse psychologique chez les travailleurs sociaux du réseau de la santé et des services sociaux. *Les points d'équilibre*, 1-14. http://lespointsdequilibre.com/wp-content/uploads/2016/03/Rapport_La-detresse-psychologique-des-TS-du-reseau.pdf
- Lindsay, J., Roy, V., Turcotte, D. et Labarre, M. (2010). Tendances actuelles au sujet de la formation en service social des groupes. *Intervention*, 132 (1), 15-24. https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2020/05/intervention_132_2._tendances.pdf
- Lloyd, M. (1997). Dying and bereavement, spirituality and social work in a market economy of welfare. *The British Journal of Social Work*, 27(2). 175-190. <https://www.jstor.org/stable/23714634>
- Macgowan, M. J. et Beaulaurier, R. L. (2005). Using qualitative data analysis software in teaching about group work practice. *Journal of Teaching in Social Work*, 25 (1-2). 45-56.
- Madet, C. (2009). *Document de travail. Portrait de la main-d'œuvre dans le secteur des services sociaux*. Ministère de la Santé et des Services sociaux. [https://www.fsss.qc.ca/download/cat4/PMO_SERVICES_SOCIAUX_Novembre_2009\[1\]_2.doc.pdf](https://www.fsss.qc.ca/download/cat4/PMO_SERVICES_SOCIAUX_Novembre_2009[1]_2.doc.pdf)
- Martin, T. et Doka, K. J. (2000). *Men Don't Cry... Woman Do; Transcending Gender Stereotypes of Grief*. Brunner Mazel.
- Masselter, G. (2004). *La formation continue des enseignants du préscolaire et du primaire*. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports.
- Masson, J. (2019). *Accompagner un jeune en deuil* (3^e éd). Les Éditions du Trécarré.
- McClatchey, I. S. et King, S. (2015). The impact of death education on fear of death and death anxiety among human services students. *Omega*, 71(4). 343-361. <https://doi.org/10.1177/0030222815572606>
- McConnell, J. H. (2003). *How to identify your organization's training needs: A practical guide to needs analysis*. AMACOM.
- McCoyd, J. L. M., et Walter, C. A. (2016). *Grief and loss across the lifespan: A biopsychosocial perspective* (2^e éd.). Springer.
- McDonald, C. (2001). A review of continuing professional education. *Journal of Continuing Higher Education*, 49 (1), 29-40.

- McMichael, A. (2000). Professional identity in continuing education: The study of hospital social workers in hospital settings. *Social Work Education, 19* (2), 175-184.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2008, avril). *Plan directeur de développement des compétences des intervenants en soins palliatifs*, (publication n° 08-902-03). <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/document-000671/>
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2004). *Planification de la main-d'œuvre dans le secteur des services sociaux et de la santé mentale*. <http://www.santecom.qc.ca/BibliothequeVirtuelle/MSSS/2550431022.pdf>
- Mintzberg, H. (2017). *Le management : voyage au centre des organisations* (2e éd., rev. et corr.). Traduit de Mintzberg, H, *On management: inside our strange world of organizations* (1989). Éditions d'Organisation.
- Mire formation conseil inc. (s.d). Deuil et pertes majeures. Plan de formation.
- Mizrahi, T. et Davis, L. E. (2008). *Encyclopedia of social work* (vol. 1). Oxford University Press.
- Mitchell, L. A. et Murillo, J. F. (2016). *Social work students' preparedness for grief and loss services*. [mémoire de maîtrise, California State University]. Electronic Theses, Projects, and Dissertations. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/372>
- Monbourquette, J. (2007). *GRANDIR : Aimer, perdre et grandir. L'art de transformer une perte en gain*. Novalis.
- Monbourquette, J. et D'Aspremont, I. (2011). *Excusez-moi, je suis en deuil*. Novalis.
- Morin, M-H., Boily, M., Turbide, C. et Héon, N. (2015). Le recours à des vidéos pour favoriser l'apprentissage de la méthodologie de l'intervention sociale auprès des personnes en travail social, dans A. Gusew (dir), *Pratiques pédagogiques novatrices dans les programmes de formation universitaire en travail social* (p. 35-54). <https://archipel.uqam.ca/6808/1/chapitre%203.pdf>
- Mucchielli, A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Recherches qualitatives, Hors-série, 1*, 7-40. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie/RQ-HS-1-Numero-complet.pdf
- Muller, A. E., Hafstad, E. V., Himmels J. P. W., Smedslund, G., Flottorp, S., Stensland, S., Stroobants, S., Van de Velde, S. et Vist, G. E. (2020). The mental health impact of the covid-19 pandemic on healthcare workers, and interventions to help them: A rapid systematic review. *Psychiatry Research, 293*, <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113441>
- Murty, A. S., Sanders S. et Stensland, M. (2015) End-of-life care as a field of practice in the social work curriculum. *Journal of Social Work in End-Of-Life & Palliative Care, 11*(1), 11-26. <https://doi.org/10.1080/15524256.2015.1021071>

- Nadeau, M.-A. (1988). *L'évaluation de programmes: théorie et pratique* (2^e éd.). Presses de l'Université Laval.
- National Association of Social Workers (2002). *NASW standards for continuing professional education*. https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=qrXmm_Wt7jU%3D&portalid=0
- National Association of Social Workers (2004). *NASW standards for palliative and end-of-life care*. <https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=xBmd58VwEhk%3D&portalid=0>
- Neimeyer, R. A. (1999). Narrative strategies in grief therapy. *Journal of Constructivist Psychology*, 12, 65–85. <https://doi.org/10.1080/107205399266226>
- Neimeyer, R. A. (2000). *Lessons of loss: A guide to coping*. Center for the Study of Loss and Transition.
- Neimeyer, R. A., Klass, D. et Dennis, M. R. (2014). Mourning, meaning, and memory: Individual, community and cultural narration of grief, Dans A. Batthyany et P. Russo-Netzer (dir.) *Meaning in positive and existential psychology* (p. 325-346). Springer.
- Ober, A. M., Haag Granello, G. et Wheaton, J. E. (2012). Grief counseling: An investigation of counselors' training, experience, and competencies. *Journal of counseling and development*, 90(2), 150-159. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00020.x>
- O'Halloran, T. M., et McCarney, T. J. (2004). An evaluation of the use of technology as a tool to meet group training standards. *Journal for Specialists in Group Work*, 29(1), 65-74.
- Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ). (2012a). *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. <https://www.otstcfq.org/docs/default-source/cadres-et-guides-de-pratique/nouveau-référentiel-ts-2012-19-07-2012-final.pdf?sfvrsn=2>
- Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ). (2012b). *Le référentiel d'activité professionnelle lié à l'exercice de la profession de travailleuse sociale ou travailleur social au Québec*. https://www1.otstcfq.org/wp-content/uploads/2017/06/referentiel_dactivite_professionnelle_lie_a_lexercice_de_la_profession_de_travailleur_social.pdf
- Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ). (2014). *Mémoire, Projet de loi 10, Loi modifiant l'organisation et la gouvernance du réseau de la santé et des services sociaux notamment par l'abolition des agences régionales*. https://www1.otstcfq.org/wp-content/uploads/2018/01/memoire_pl10.pdf
- Ordre des travailleurs sociaux, thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ). (2019). *Rapport annuel 2018-2019*. <https://www1.otstcfq.org/wp-content/uploads/2019/08/Rapport-Annuel-Otstcfq-2018-2019-cp.pdf>

- Ordre des travailleurs sociaux, thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ). (2020). *Rapport annuel 2019-2020*. <https://www1.otstcfq.org/wp-content/uploads/2020/09/Rapport-annuel-2019-2020.pdf>
- Ouellet, F. et Mayer, R. (2000). L'analyse des besoins. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, D. Turcotte, et al. (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 257-285). Gaëtan Morin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd). Armand Colin.
- Paradis, M. (2002). *Enseignement du savoir-être. Projet d'intégration des chargés de cours*. École de travail social. Université du Québec à Montréal.
- Pauzé, M. (2016). Regard sur le social et la souffrance psychique: réflexion sur les enjeux actuels auxquels font face les travailleurs sociaux œuvrant dans le réseau de la santé et des services sociaux au Québec. *Revue Intervention*, 144, 21-27. <https://revueintervention.org/numeros-en-ligne/144/regard-sur-le-social-et-la-souffrance-psychique-reflexion-sur-les-enjeux-actuels-auxquels-font-face-les-travailleurs-sociaux-oeuvrant-dans-le-reseau-de-la-sante-et-des-services-sociaux-au-que/>
- Pawson R., Boaz A., Grayson L., Long A. et Barnes C. (2003). *Types and Quality of Knowledge in Social Care*. Bristol Policy Press
- Peretti, J. M. (1998). *Ressources humaines et gestion du personnel* (2^e éd). Vuibert.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. L'Harmattan.
- Pérusse, M. (2001). L'identification des besoins de formation: une étape trop souvent négligée, *Travail et santé*, 17(4), 30-35.
- Philippin, Y. (2006). Deuil normal, deuil pathologique et prévention en milieu clinique. *InfoKara*, 21(4), 163-166. <https://doi.org/10.3917/inka.064.0163>
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, et al., *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Gaëtan Morin.
- Provencher, Y., Dumont, S. et Turcotte, D. (2011). D'hier à aujourd'hui : Les enjeux de la formation des travailleurs sociaux. *Revue Canadienne de service social*, 28(2). 189-207.
- Quinn-Lee, L. (2014). School social work with grieving children. *Children & Schools*, 36(2), 93-103. <https://doi.org/10.1093/cs/cdu005>
- Rachédi, L., Le Gall, J. et Leduc, V. (2010). Réseaux transnationaux, familles immigrantes et deuils. *Lien social et Politiques*, 64, 175-187. <https://doi.org/10.7202/1001408ar>

- Racine, G. (2000). *La production de savoirs d'expérience chez les intervenants sociaux. Le rapport entre l'expérience individuelle et collective*. L'Harmattan.
- Régnier, R. et Saint-Pierre, L. (2009). *Surmonter l'épreuve du deuil* (5^e éd.). Québecor.
- Roman, M. (2017). *Mon mémoire en travail social : Guide méthodologique et pratique*. Deass, deis, dees, caferuis, cafdes, licence, master. Dunop.
- Romano, H. (2015). *Accompagner le deuil en situation traumatique : Des situations cliniques*. Dunop.
- Salloum, A. et Smyth, K. (2013). Clinicians' experiences of a podcast series on implementing a manualized treatment. *Journal of Technology in Human Services*, 31(1), 71-83. <https://doi.org/10.1080/15228835.2012.738382>
- Sanders, S., Tvedte, M., et Espinal-Lujan, M. (2017). *Grief and Loss*. Encyclopedia of Social Work. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199975839.013.1163>
- Savoie-Zajc, L. (2009a). Saturation. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 226-227). A. Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2009b). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Schut, H., Stroebe, M., van den Bout., J. et Terheggen, M. (2001). The efficacy of bereavement interventions: Determining who benefits. In M. Stroebe et al. (Eds.), *Handbook of bereavement: Consequences, coping, and care* (p 705—737). American Psychological Association.
- Séguin, M. (1995). Chapitre 1 : Évolution des concepts théoriques. Dans M. Séguin et L. Fréchette, *Le deuil : une souffrance à comprendre pour mieux intervenir*. Éditions Logiques.
- Service de surveillance, recherche et évaluation (2018). La région de Lanaudière et sa population. État des lieux et perspectives. Direction de la santé publique. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3449848>
- Silverberg, E. (2007). Introducing the 3-A grief intervention model for dementia caregivers: acknowledge, assess and assist. *Journal of Death and Dying*, 54(3), 215-235. <https://doi.org/10.2190/D1R5-0473-1922-4N70>
- Sirois, F. (2012). La compréhension des difficultés et des défis à relever des travailleurs sociaux en soins palliatifs afin de diminuer les risques d'épuisements professionnel [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/2536/1/030299617.pdf>

- Shapiro, E. R. (1996). Family Bereavement and Cultural Diversity: A Social Developmental Perspective. *Fam Proc*, 35, 313-332.
- Stroebe, M., Hansson, O. R., Schut, H. et Stroebe, W. (2008). Bereavement research: contemporary perspectives. Dans, M. Stroebe, O. H. Robert, H. Schut et W. Stroebe (dir.), *Handbook of bereavement research and practice: Advances in theory and intervention* (p. 517-539). American psychological association.
- Stroebe, M. et Schut, H. (1999). The dual process model of coping with bereavement: Rationale and description. *Death Studies*, 23(3), 197-224. <https://doi.org/10.1080/074811899201046>
- Stroebe, M. et Schut, H. (2015). Family matters in bereavement: toward an integrative intra-interpersonal coping model. *Perspectives on psychological science*, 10(6), 873-879. <https://doi.org/10.1177/1745691615598517>
- Stroebe, M., Stroebe, W. et Schut, H. (2007). Health outcomes of bereavement. *Lancet*. 370(9603), 1960-1973. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)61816-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)61816-9)
- Strom-Gottfried, K. et Mowbray, N. D. (2006). Who heals the helper? Facilitating the social worker's grief. *Families in Society*, 87(1), 9-15. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.3479>
- Supiano, P. K. et Overfelt, K., V. (2018) Honoring grief, honoring ourselves: Mindfulness-based stress reduction education for grief group clinician-facilitators. *Social Work in Mental Health*, 16(1), 62-73. <https://doi.org/10.1080/15332985.2017.1342114>
- Therivel, J. et Kormusky, J. (2018). Clients and Families in Grief. *Social work practice and skill*. <https://www.ebscohost.com/assets-sample-content/SWRC-Clients-Families-in-Grief-Skill-Sheet.pdf>
- Thompson, M. R., Whiteman, A. D., Loucks, K. D. et Daudt H. M. L. (2017): Complicated Grief in Canada: Exploring the Client and Professional Landscape. *Journal of Loss and Trauma*, 22(7), 577-598. <https://doi.org/10.1080/15325024.2017.1358574>
- Tremblay, J-G. (2012). Le rôle du travailleur social en soins palliatifs lorsque l'utilisateur décède [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/2473/1/030298483.pdf>
- Trevithick, P. (2008). Revisiting the Knowledge Base of Social Work: A Framework for Practice. *The British Journal of Social Work*, 38 (6), 1212-1237. doi:10.1093/bjsw/bcm026
- Turcotte, D. (2000). Le processus de la recherche sociale. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M-C. St-Jacques, D. Turcotte et al. (dir), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 39-68). Gaetan morin éditeur.
- Turcotte, D. (2013). Référentiels de compétences et formation en travail social au Québec. Dans L. Carignan et M. Fourdrignier (dir.), *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales* (p. 117-135). Presses de l'Université du Québec.

- Université de Montréal. (2014). *Guide d'information sur le consentement libre, éclairé et continu*. https://www.recherche.umontreal.ca/fileadmin/recherche/documents/user_upload_ancien/Ethique_humaine/CERES/Guide_FCLE.pdf
- Van Pevenage, I., Blamoutier, M., Durivage, P., Freitas, Z., Orzeck, P. et Van Pevenage, C. (2019). Cartography of factors influencing caregivers' experiences of loss: A promising tool to help social workers support caregivers. *Journal of social work in end-of-life & palliative care*, 15(4), 133-144. <https://doi.org/10.1080/15524256.2019.1667942>
- Viens, N. (2019a). *Sensibilisation au deuil*. Manuel de formation. PRAXIS-Centre de développement professionnel. Faculté des arts et des sciences. Université de Montréal.
- Viens, N. (2019b). *Sensibilisation au deuil en contexte de mort traumatique*. Manuel de formation. PRAXIS-Centre de développement professionnel. Faculté des arts et des sciences. Université de Montréal.
- Viens, N. (2019c). *Animation d'un groupe de soutien pour personnes endeuillées*. Manuel de formation. PRAXIS-Centre de développement professionnel. Faculté des arts et des sciences. Université de Montréal.
- Vlasto, C. (2010). Therapists' views of the relative benefits and pitfalls of group work and one-to-one counselling for bereavement. *Counselling and Psychology Research*, 10, 60-66. <https://doi.org/10.1080/14733140903171220>
- Walsh, F. et McGoldrick, M. (2013). Bereavement: A family life cycle perspective. *Family Science*. 4(1), 20-27. <http://dx.doi.org/10.1080/19424620.2013.819228>
- Wass, H. (2004). A perspective on the current state of death education. *Death Studies*, 28(4), 289-308. <https://doi.org/10.1080/07481180490432315>
- Williams, C. (2007). Mixed-method evaluation of continuing professional development: Applications in cultural competence training. *Social Work Education*, 26 (2). 121-135. <https://doi.org/10.1080/02615470601042623>
- Wilson, J. (2014). *Supporting people through loss and grief. An introduction for counsellors and other caring practitioners*. Jessica Kingsley Publishers.
- Worden, J. W. (2009). *Grief counselling and grief therapy: A handbook for the mental health professional* (4^e ed.). Routledge.
- Zech, E. (2006). *Psychologie du deuil : Impact et processus d'adaptation au décès d'un proche*. Mardaga. <https://www.cairn.info/psychologie-du-deuil--9782870099285.htm>

Annexe 1 : Cours universitaire offert en 2020 pouvant donner droit à des crédits de formation continue par l'OTSTCFQ

Programmes	Cours spécifiques	Statut / crédits
Université du Québec à Montréal (UQAM)		
Programme court de 2 ^e cycle en études sur la mort	La mort: approches philosophiques (PHI8212) Sexualité, deuil et mort (SEX7195) Éducation à la mort selon les âges (ASS7946) Anthropologie de la mort (COM7624) Aspects juridiques et bioéthique de la maladie et de la mort (JUR7003) Les spiritualités et la mort (REL7101)	Cours obligatoire et au choix 3 crédits
Maîtrise en travail social (2 ^e cycle)	Phénomènes relationnels et confrontation à la mort (THA7010) Communications, productions culturelles et mort (COM7516) Pratiques et programmes d'intervention en contexte de maladies graves, terminales et de deuil (TRS8455)	Cours au choix 3 crédits
Doctorat en psychologie (3 ^e cycle)	Intervention humaniste-existentielle en contexte de fin de vie et de deuil (PSY9437)	Cours au choix 3 crédits
Université de Montréal (UDEM)		
Microprogramme de 2 ^e cycle en soins palliatifs et de fin de vie	Approche multidimensionnelle du deuil (PAL6111)	Cours obligatoire et au choix 3 crédits
D.E.S.S. en spiritualité et santé (2 ^e cycle)	Le mourir et son déni (REL6215)	
D.E.P.A. en soins palliatifs et de fin de vie (3 ^e cycle)	Soins palliatifs et de fin de vie (PAL6109)	
Maîtrise en théologie pratique (2 ^e cycle)	Accompagnement spirituel : théories et pratiques (REL 6211)	
Certificat en santé mentale (1 ^{er} cycle)	Deuil et suicide (SME 2055T)	Cours au choix 3 crédits
Certificat d'études individualisées en sciences (1 ^{er} cycle)		

Baccalauréat en service social (1 ^{er} cycle)	Spiritualité et intervention (REL 3960)	Cours au choix 3 crédits
Université du Québec en Outaouais (UQO)		
Département des sciences infirmières (1 ^{er} cycle)	Expérience de santé : la perte et le deuil (SSA1373)	Cours au choix 3 crédits
Département de psychoéducation et de psychologie (1 ^{er} cycle)	Problématiques et difficultés spécifiques d'adaptation : la mort et le deuil (PSE1153D) Psychologie de la mort et du deuil (PSY2563)	
Université du Québec en Abitibi- Témiscamingue (UQAT)		
Département des sciences de la santé (1 ^{er} cycle)	Deuil, soins palliatifs et fin de vie (SCS1505)	3 crédits
Département des sciences du développement humain et social (1 ^{er} cycle)	Développement de l'enfant et de l'adolescent dans leurs contextes sociaux (TSO1504)	Cours au choix 3 crédits
	Relation d'aide (PSE2102)	
	Psychodiagnostic et psychopathologie en art-thérapie (ATH2011)	
Maîtrise en travail social (2 ^e cycle)	Même cours qu'à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), car ce programme est offert en vertu d'une entente entre l'UQAT et l'UQAM.	Cours au choix 3 crédits
Université d'Ottawa		
Département de psychologie	Psychologie de la mort et du mourant (PSY3501)	Cours au choix 3 crédits
Département des sciences de la santé	Visions interdisciplinaires sur la fin de vie et la mort (HSS4507)	
Université du Québec à Rimouski (UQAR)		
Sciences infirmières (1 ^{er} cycle)	Le processus de deuil et les soins palliatifs (SSN27003)	3 crédits
	Approche à la personne en soins critiques (SSN15202)	
Université de Sherbrooke		
Microprogramme en soins palliatifs et de fin de vie de (2 ^e cycle)	Phase avancée et terminale, le décès et le deuil (SFV960)	1 crédit

Annexe 2: Résumé des différents modèles et théories liés au processus de deuil

Auteurs	Caractéristiques ou conception
Modèles psychanalytiques	
Freud (2004)	Le deuil passe par un douloureux travail conscient et inconscient de détachement où l'endeuillé doit retirer l'énergie libidinale de l'objet de la perte. Complication : Rébellion lorsque l'endeuillé n'abandonne pas la position libidinale qui le retient à l'objet de deuil. Temporalité : Environ un an.
Mélanie Klein (cité dans Bacqué et Hanus, 2020)	Le deuil est la reviviscence du deuil originel de la séparation avec la mère qui agit comme prototype pour toutes les réactions de deuil. La perte est éprouvée par l'endeuillé comme une attaque contre soi.
Modèle de l'attachement	
Bowlby (cité dans Zech, 2006)	Le deuil est une réponse innée (anxiété) à une séparation (rupture d'un lien d'attachement par la perte). Le style d'attachement acquis pendant l'enfance (sécure, anxieux, évitant, désorganisé) est intimement lié aux réactions futures face au deuil. Complications : Le déni est un obstacle qui empêche le travail de détachement.
Modèle de crise	
Lindemann (1944, cité dans Séguin, 1995)	Le deuil est un syndrome de crise qui s'accompagne de réactions aiguës. Complication : Problèmes psychosomatiques ou psychiatriques lors du dénouement insatisfaisant de la crise. Temporalité : Six à huit semaines
Caplan (1964)	Le deuil est une série de crises marquées par de vives réactions de désorganisation et d'angoisse chez l'endeuillé.
Modèle de transition (<i>stages theories</i>)	
Hanus (1994)	Trois étapes successives et interconnectées : le début (choc et déni), l'étape centrale (la dépression) et la phase de terminaison (acceptation de la perte).

Kubler-Ross (1986)	Cinq étapes non linéaires et non nécessaires présentes autant lors de la mort d'une personne que lors d'autres types de pertes: déni, colère, négociation, dépression et acceptation
Sanders (1999)	Cinq étapes : choc, conscience de la perte, préservation-retrait, cicatrisation et renouveau. Temporalité : De quelques mois à plusieurs années.
Monbourquette (2007)	Huit étapes dans tous les deuils : choc, déni, expression des émotions, réalisation des tâches rattachées au deuil, découverte d'un sens à la perte, échange de pardons, héritage, célébration de la fin du deuil et nouvelle
Modèle des tâches	
Worden (2009)	Quatre tâches qui se chevauchent et s'alimentent entre elles: 1) accepter la réalité de la perte ; 2) ressentir la douleur du deuil ; 3) s'adapter à un environnement dans lequel le défunt est désormais absent ; 4) trouver un lien durable avec le défunt.
Rando (1993, cité dans Jacques, 1998)	Six tâches liées et interdépendantes (mais non linéaire) (les six « R ») : 1) reconnaître la perte ; 2) réagir à la séparation ; 3) se souvenir et revivre le défunt et la relation 4) renoncer à l'attachement au défunt ; 5) se réajuster pour s'adapter au nouveau monde sans le défunt ; 6) réinvestir.
Modèle à deux voies (<i>two-track model</i>)	
Rubin (1981, cité dans Stroebe et Schut, 1999)	Aborde le processus de deuil et ses impacts, en particulier après la perte d'un enfant. Le processus de deuil se divise en deux voies ; 1) le fonctionnement biopsychosocial (les impacts du deuil, autant positifs que négatifs), 2) le lien relationnel avec le défunt (manières de transformer l'attachement au défunt et d'établir une nouvelle relation avec ce dernier).
Modèle du contexte social ou théorie de l'apprentissage sociale (<i>social learning theory</i>)	
Avrill (1988) et Rosenblatt (1988)	« [...] les réactions de deuil seraient une « émotion » qui naîtrait de la dissolution des liens d'attachement et d'interdépendance qui unissent les humains. » (cité dans Séguin, 1995, p. 27).
Séguin (1995)	Le deuil est façonné par les conditions sociales dans lesquelles il émerge. Le deuil est vécu différemment selon les cultures puisque « (...) les règles familiales et sociales façonnent l'expérience de la perte et influencent le processus de deuil. » (Séguin, 1995, p. 26).
Modèle des transitions psychosociales	

Parkes (1988, cité dans Séguin, 1995)	La perte correspond à ce qui manque dans l'univers de l'endeuillé. L'adaptation à la perte inclut plusieurs transitions psychosociales comme les rites de passage et une nouvelle identité sociale.
Modèle de la création de sens (<i>Meaning Making</i>)	
Neimeyer (2000, 2001)	Le deuil est une remise en question du récit personnel (<i>self-narrative</i>) de l'endeuillé lui permettant d'interpréter le passé, d'investir le présent et d'anticiper l'avenir. Le processus de reconstruction du sens (<i>meaning reconstruction</i>) constitue la principale tâche d'adaptation à une perte.
Modèle des liens continus (<i>Continuing bonds</i>)	
Klass et al. (1996, cité dans Wilson, 2014)	Le deuil implique un processus d'adaptation et de changement où l'endeuillé s'engage de manière active et dynamique pour maintenir un lien continu, des représentations internes ou une connexion avec le défunt. Temporalité : Ne se termine jamais ; se poursuit continuellement selon un processus d'adaptation et de changement (Wilson, 2014) où l'endeuillé négocie et renégocie le sens de la perte au fil du temps (Corr et Corr, 2007).
Modèle d'ajustement en double processus (<i>Dual Process Model of Coping with Bereavement, DPM</i>)	
Stroebe et Schut (1999)	Le travail de deuil est fait de deux processus d'adaptation (<i>coping</i>) composés à la fois de confrontations et d'évitements qui correspondent à deux orientations du deuil ; l'orientation vers la perte et l'orientation vers la restauration. Les deux orientations du deuil sont dynamiques (oscillation), régulatrices ainsi que fortement liées et nécessaires pour s'ajuster à la perte. Complication : Perturbations du deuil, lorsque l'oscillation est troublée.

Annexe 3 : Formulaire d'information et de consentement

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Identification des besoins de formation continue des travailleurs sociaux et des agents de relations humaines pouvant intervenir auprès des endeuillés »

Chercheuse étudiante :	Elisabeth Morin, étudiante à la maîtrise École de service social, Université de Montréal
Directrice de recherche :	André-Anne Parent, professeure adjointe, École de service social, Université de Montréal
Co-directeur de recherche :	Edward Ou Jin Lee, professeur adjoint École de travail social, Université de Montréal

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à mieux comprendre les besoins de formation continue des travailleurs sociaux et des agents de relations humaines pouvant intervenir auprès des endeuillés. Plus spécifiquement, nous nous intéressons aux besoins de formation continue concernant la mort, le deuil, les pertes et le soutien social des endeuillés. Pour ce faire, nous comptons recueillir le point de vue de six à dix travailleurs sociaux et agents de relations humaines.

2. Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consiste à accorder une entrevue individuelle à l'étudiante chercheuse. Cette entrevue sera enregistrée, avec votre autorisation, sur support audio afin d'en faciliter la transcription et devrait durer environ 60 minutes. Le contenu de l'entrevue portera sur votre parcours professionnel et académique ainsi que vos perceptions quant à la formation continue reçue et souhaitée, les obstacles à la formation et vos pistes d'améliorations.

Au cours de la séance, vous pouvez arrêter l'entrevue pour quelque raison que ce soit et vous pouvez demander de parler sans qu'il y ait d'enregistrement en cours (hors compte-rendu, ou « off the record »). Tout ce que vous souhaitez dire hors compte-rendu ne sera pas utilisé pour cette recherche. Vous pouvez également choisir de ne pas répondre à certaines questions.

3. Risques et inconvénients

Il n'y a pas de risque particulier à participer à ce projet de recherche. Il est possible cependant que certaines questions qui vous sont posées vous amènent à aborder ou à vous remémorer des situations difficiles que vous vivez présentement ou que vous avez vécues dans le passé. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou mettre fin à l'entrevue.

4. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet. Vous contribuerez cependant à une meilleure compréhension des besoins de formation continue des travailleurs sociaux et des agents de relations humaines pouvant intervenir auprès des endeuillés.

5. Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Vous vous verrez attribuer un pseudonyme et aucun renseignement permettant de vous identifier d'une façon quelconque ne sera divulgué ou publié. Les données seront conservées dans un lieu sûr, les documents papier étant conservés sous clé et les fichiers électroniques étant protégés par mot de passe. Les enregistrements seront transcrits et seront détruits, ainsi que toute information personnelle, 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

6. Compensation

Pour votre participation à ce projet de recherche, vous recevrez une compensation financière de trente (30) dollars. La compensation sera remise par l'étudiante-chercheuse en main propre et en argent comptant à la fin de l'entrevue.

7. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec l'étudiante chercheuse dont les coordonnées se situent sur la dernière page de ce document.

À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

B) CONSENTEMENT

Déclaration du participant

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.
- J'accepte que l'entrevue soit enregistrée sur support audio. Oui [] Non []
- Je souhaite recevoir un résumé des résultats de cette étude une fois celle-ci complétée. Oui [] Non [] Si oui, à l'adresse courriel suivante : _____

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Engagement du chercheur

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de mes connaissances aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____
(ou de son représentant)

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec l'étudiante-chercheuse à l'adresse courriel elisabeth.morin.1@umontreal.ca. Vous pouvez également choisir de communiquer avec la professeure André-Anne Parent au 514-343-6111, poste 38944 ou à andre-anne.parent@umontreal.ca ou le professeur Edward Lee au 514-343-6111, poste 3731 ou à wje.lee@umontreal.ca.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche - Société et culture par courriel à l'adresse cersc@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-7338 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Annexe 4 : Affiche de recrutement



Participants.es recherchés.es dans le cadre d'une étude sur

L'identification des besoins de formation continue des travailleurs sociaux et des agents de relations humaines pouvant intervenir auprès des endeuillés.

Dans le cadre d'une recherche à la maîtrise en travail social, je m'intéresse aux besoins de formation continue des travailleurs sociaux et des agents de relations humaines pouvant intervenir auprès des endeuillés. Plus précisément, vos perceptions quant à la formation continue concernant la mort, les pertes, le deuil et le soutien des endeuillés.

J'aimerais rencontrer des travailleurs sociaux et des agents de relations humaines qui peuvent intervenir auprès des endeuillés, que ce soit suivant un décès ou d'autres types de pertes comme le divorce, la rupture amoureuse, la perte de capacité physique, la maladie, la perte d'un emploi, etc. La participation à ce projet de recherche implique une entrevue d'environ 60 minutes. Les entrevues seront confidentielles. Pour votre participation à ce projet de recherche, vous recevrez une compensation financière de 30\$.

Pour participer à la recherche ou pour plus d'informations, veuillez communiquer avec l'étudiante-chercheure. Courriel : elisabeth.morin.1@umontreal.ca

Merci!

Elisabeth Morin

Annexe 5 : Grille d'entretien

Présentation : Le but de cette entrevue est de comprendre quels sont vos besoins en matière de formation continue concernant la mort, le deuil, les pertes et l'accompagnement des endeuillés. Pour ce faire, nous discuterons de votre parcours professionnel et académique ainsi que vos perceptions quant à la formation reçue et souhaitée, les obstacles à la formation et vos pistes d'améliorations. Je tiens à vous rappeler que vos propos seront traités avec la plus grande confidentialité, que vous ne serez pas identifiable et que vous pouvez vous retirer à tous moments. Avez-vous des questions avant de débiter l'entrevue ?

Thèmes	Questions centrales	Questions de relance
Formation générale	Parlez-moi de votre parcours académique.	Quelle(s) université avez-vous fréquentée ? Quel(s) programme avez-vous entamé/terminé?
Parcours professionnel	Parlez-moi de votre parcours professionnel.	Dans quel organisme travaillez-vous ou avez-vous travaillé ? Avec quelles clientèles ? Quel est ou quel était votre poste au sein de l'organisme ? Votre titre d'emploi (passé, actuel) ?
Parcours professionnel en lien avec la mort, le deuil, les pertes et le soutien des endeuillés	Parlez-moi de votre parcours professionnel en lien avec la mort, le deuil, les pertes et le soutien des endeuillés (bénévolat, expériences de travail) ?	Quel type de pertes rencontrez-vous dans votre pratique ?
Formation sur la mort, le deuil, les pertes et le soutien des endeuillés dans le curriculum de formation générale	Décrivez-moi votre parcours de formation générale en lien avec la mort, le deuil, les pertes et le soutien des endeuillés.	Combien d'heures d'enseignement (ou unités) ? Quelles méthodes d'enseignement étaient utilisées ? (Séminaire, lecture, jeux de rôle, étude de cas, etc.) Quels étaient les points forts et points faibles ? Si aucune formation, pourquoi ?
Formation continue	Qu'est-ce que la formation continue selon vous ? Comment avez-vous accès à la formation continue ? (Catalogue de l'Ordre, collègue, réunion, catalogue interne, publicité)	Quelles sont les activités de formation continue que vous utilisez le plus souvent ? (Pourquoi) Combien d'heures de formation vous faites par années ?
Formation continue sur la mort, le deuil, les pertes et le soutien des endeuillés	Décrivez-moi votre parcours de formation continue en lien avec la mort, le deuil, les pertes et le soutien des endeuillés.	Quel organisme donnait l'activité ? Combien d'heures d'enseignement (unités) ? Quelles méthodes d'enseignement étaient utilisées ? (Séminaire, lecture, jeux de rôle, étude de cas, etc.) Quelles étaient les lacunes/points forts ?

Obstacles liés à la formation continue	Selon vous, quels sont les obstacles à la formation continue en matière de mort, deuil, perte et soutien social des endeuillés ?	
Attentes/besoins	Pour le futur, quelles sont vos attentes/besoins en matière de formation spécifique à la mort, au deuil, aux pertes et au soutien des endeuillés ? Selon vous, quels contenus devraient être traités dans les formations continues sur la mort, le deuil, les pertes et le soutien des endeuillés ? Selon vous, quels formats et méthodes de formation devraient être privilégiés ?	Qu'aimeriez-vous apprendre ? Qu'est-ce qui vous serait utile (ex : pleine conscience, self care, ressource en ligne, etc.)? Combien de temps devrait durer une formation ? Selon vous, quel serait un montant raisonnable à déboursier pour une formation ? Quels seraient les éléments facilitants ? Quels seraient les éléments qui pourraient nuire ?
Bénéfices	Quels seraient les bénéfices d'une formation continue (niveau personnel, professionnel, spirituel, etc.) ?	
Améliorations/innovations	Selon vous, quelles améliorations et innovations pourraient être faites dans le champ de la formation continue à la mort, au deuil, aux pertes et au soutien des endeuillés (ressources électroniques, supervision, etc.) ?	
Portrait sociodémographique	Quel est votre âge ? Quel est votre sexe ? Quelle est votre appartenance ethnique et religieuse ? Quel est votre lieu de résidence ?	

Conclusion : Nous arrivons à la fin de cet entretien. Est-ce que vous aimeriez ajouter quelque chose ? Je vous remercie pour votre temps.

Annexe 6 : Approbation éthique



N° de certificat
CERSC-2019-115-D

Comité d'éthique de la recherche – Société et culture (CER-SC)

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche – Société et culture (CER-SC), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	Identification des besoins de formation continue des travailleurs sociaux et des agents de relations humaines pouvant intervenir auprès des endeuillés
Requérante	Elisabeth Morin, candidate à la maîtrise,
Sous la direction de:	André-Anne Parent, professeure adjointe, FAS - Ecole de travail social, Université de Montréal & Edward Woo Jin Lee, professeur adjoint, FAS - Ecole de travail social, Université de Montréal.

Financement	
Organisme	Non financé

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au Comité qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au Comité.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du Comité.

François Duchesneau, président
Comité d'éthique de la recherche – Société et
culture (CER-SC)
Université de Montréal

7 novembre 2019
Date de délivrance

1er décembre 2020
Date de fin de validité

1er décembre 2020
Date du prochain suivi