



Communauté de pratique de la formation pratique en travail social

Accompagnement des stagiaires en contexte de pandémie 2020-2021

Rapport d'activités

Célyne Lalande, Ariane Landry-Duchesne, Jacinthe Godard et Sandra Juneau

UQAT
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

UQAC
Université du Québec
à Chicoutimi



TABLE DES MATIERES

Introduction et mise en contexte	3
Description de la communauté de pratique.....	4
Ses objectifs.....	4
Ses membres.....	4
Son fonctionnement.....	5
Les principaux thèmes traités	5
Les échanges et collaborations entre les rencontres.....	6
Les extraits produits	6
Enjeux rencontrés.....	7
Temps 1 : gestion de crise	7
Temps 2 : stages 2020-2021	8
Pratiques mises en œuvre.....	13
Temps 1 : gestion de crise.....	13
Temps 2 : stages 2020-2021	15
Points de vue des actrices relativement aux stages en contexte de pandémie	18
Étudiantes	18
Superviseuses	20
Ressources enseignantes	21
Suites à donner à la communauté de pratique.....	22
Bibliographie.....	25

INTRODUCTION ET MISE EN CONTEXTE

Étant donné le contexte exceptionnel et inédit dans lequel l'enseignement universitaire, et plus particulièrement la formation pratique en travail social (FPTS), s'est retrouvé¹ depuis l'avènement de la pandémie de la COVID-19, les actrices² qui la mettent en œuvre ont considéré essentiel de trouver des moyens permettant d'optimiser leurs pratiques. La FPTS est, par sa nature expérientielle, difficilement conciliable avec la formation à distance (FAD). Ainsi, la mutation de la formation universitaire vers la FAD et la distanciation physique recommandée par la santé publique au Québec depuis mars 2020 occasionnent des enjeux considérables pour la tenue des stages et l'accompagnement des stagiaires en travail social.

Afin d'être mieux outillées pour surmonter ces enjeux et faire émerger des pratiques novatrices adaptées aux situations qu'amène la pandémie, une communauté de pratique (CdeP) des actrices impliquées à la FPTS est en démarrage depuis juin 2020. Cette initiative est soutenue financièrement par le Fonds de développement académique du réseau des universités du Québec, auquel ont contribué le réseau des Universités du Québec ainsi que les Universités du Québec en Outaouais, à Rimouski, en Abitibi-Témiscamingue, à Chicoutimi et à Montréal. Cette contribution financière a été essentielle aux activités de la CdeP et nous remercions chaleureusement toutes les institutions y ayant participé.

Les CdeP sont des groupes de personnes ayant en commun un domaine d'expertise ou une pratique professionnelle, qui se rassemblent afin de partager et d'apprendre les unes des autres. Ces groupes sont conduits par un désir de collectiviser des problèmes, des expériences, des meilleures pratiques, des outils, etc. (Tremblay, 2005; Wenger, McDermott et Snyder, 2002). Dans les organisations où ce type de pratique est implanté, il est observé que les professionnelles sont davantage outillées, ce qui leur permet d'aider et soutenir leurs propres collègues; que les meilleures pratiques se transmettent plus rapidement; que les membres acquièrent des compétences accrues en matière de résolution de problèmes et que le l'intégration professionnelle de nouvelles actrices dans le domaine est facilitée (Arcand, 2018). Concrètement, parmi les avantages documentés des CdeP, nous retrouvons : une identité professionnelle plus ancrée; l'acquisition de nouvelles connaissances et leur consolidation; l'amélioration des savoir-faire et l'accroissement de la confiance professionnelle; l'optimisation du temps; l'efficience, etc. (Arcand, 2018).

¹ Télépratique ou téléconsultation en intervention psychosociale; supervision à distance; formation en non-présentiel, etc.

² Le féminin est utilisé comme genre neutre dans ce rapport d'activités étant donné la très large représentation féminine parmi les actrices de la FPTS en milieux universitaire et de pratique.

Nous croyons qu'il est important que ce processus collectif soit documenté et analysé afin, notamment, que les enjeux éthiques ou professionnels rencontrés ainsi que les pratiques novatrices mises en œuvre entre mars 2020 et juin 2021 puissent agir à titre de repères futurs. Le présent rapport d'activités vise justement à rendre compte de cette documentation. Il se divise en cinq parties : la description de la CdeP, les enjeux rencontrés depuis l'avènement de la pandémie en FPTS, les pratiques inspirantes mises en œuvre, le point de vue des actrices de la FPTS et les suites à donner à cette initiative. Une grande part des éléments présentés en ces pages sont issus de l'analyse qualitative des procès-verbaux produits lors des rencontres de la CdeP ainsi que des résultats de sondages proposés aux étudiantes, superviseuses et membres de la CdeP en juin 2021. Ces documents sont annexés en fin de rapport, pour un complément d'information.

DESCRIPTION DE LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE

SES OBJECTIFS

La communauté de pratique (CdeP) a comme objectif principal de favoriser le partage et les échanges entre les différentes actrices de la FPTS de diverses universités du réseau des universités du Québec (UQ). Elle a été créée spécifiquement afin de permettre à ces actrices d'échanger sur les difficultés et les enjeux rencontrés, de même que sur les pratiques d'accompagnement des stagiaires en TS dans le cadre de la pandémie de la COVID-19. Ultiment, cette collectivisation des pratiques vise à outiller les professionnelles et à favoriser l'acquisition de stratégies et de compétences de gestion et de résolution de problèmes en situation exceptionnelle.

SES MEMBRES

La CdeP regroupe des coordonnatrices et agentes de stage ainsi que des professeures responsables ou impliquées dans la FPTS de plusieurs universités. De prime abord, la CdeP a été créée spécifiquement pour les actrices du réseau UQ. Elle s'est toutefois étendue aux collègues des autres universités québécoises à l'automne 2020. À l'heure actuelle, il y a 28³ membres de la CdeP provenant de huit universités, soit les Universités du Québec en Outaouais (UQO), à Montréal (UQAM), en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), à Rimouski (UQAR), à Chicoutimi (UQAC), l'Université Laval (ULaval), l'Université de Montréal (UdeM), McGill et l'Université de Sherbrooke.

- **UQO** : Nancy Poirier, Maxime Florence Monette-Drévilion, Josée Chénard (en remplacement de Grace Chammas) et Christiane Guay (en remplacement de Célyne Lalande)
- **UQAM** : Catherine Bélanger-Sabourin (nouvellement embauchée à l'UQAM), Martine Joyal (en remplacement de Dominique Allaire) et Line Lévesque

³ Ce ne sont pas toutes les membres qui ont participé régulièrement aux activités de la CdeP.

- **UQAT** : Martine Guénette, Stéphanie Pinard, Jacinthe Godard et Dominique Jolette
- **UQAR** : Vicky Proulx, Pascale Lavoie, Cécile Cormier et Ève Bélanger
- **UQAC** : Nathaly Gauthier, Sandra Juneau et Karen Myles
- **Université Laval** : Lucienne Martins-Borges, Michel Desrosiers et Nathalie Jacques
- **UdeM** : Nicole Makridis, Nadine Goudreault, Aline Bogossian et Sue-Ann MacDonald
- **McGill** : Nicole Mitchell et Francine Granner
- **Université de Sherbrooke** : Fiona Grenon

Il y a également une professeure de l'UQO impliquée de longue date dans la FP (Josée Grenier) et une assistante de recherche, Ariane Landry-Duchesne (UQO), qui soutiennent les activités de la CdeP.

SON FONCTIONNEMENT

Les participantes de la CdeP se sont rencontrées à six occasions entre l'été 2020 et l'été 2021. De plus, les professeures affiliées à la CdeP se sont réunies quelques fois afin de discuter et d'organiser, entre autres, la documentation et les extraits à produire. Ces rencontres se sont toutes effectuées en vidéoconférence par le biais de la plateforme Zoom et les échanges de la CdeP ont été enregistrés et retranscrits sous forme de procès-verbaux. La coordination des rencontres et la production des documents reliés à la CdeP ont été réalisées par la professeure Célyne Lalande en collaboration avec Ariane Landry-Duchesne. Une gestion collective de la CdeP avait été initialement prévue afin de maximiser l'adéquation entre ses activités et les besoins de ses membres. Étant donné la surcharge constatée chez l'ensemble des participantes de la CdeP au cours de l'année 2020-2021, cette orientation a été révisée, et la professeure ayant initié l'instance, soutenue par l'assistante de recherche, a pris en charge les tâches nécessaires au maintien de ses activités. Cela étant, la volonté de s'adapter et de répondre aux besoins des participantes a été à la source de la coordination. Ainsi, une proposition d'ordre du jour (ODJ) était soumise aux participantes quelques jours avant les rencontres en vue de permettre l'ajout de points de discussion et de thèmes d'intérêt. Pendant les rencontres, il était également possible d'aborder des préoccupations urgentes et non planifiées à l'ODJ lors d'un varia.

LES PRINCIPAUX THÈMES TRAITÉS

Lors des rencontres de la CdeP, les principaux thèmes ayant été abordés sont les suivants :

- les pratiques d'adaptation et d'accommodement mises en œuvre dans les différentes constituantes, dont les pratiques alternatives lors d'isolement des étudiantes;
- les objectifs d'apprentissage des stages et le maintien de la qualité de la FPTs en contexte de pandémie;
- les balises pour gérer les situations complexes, dont l'arrimage des directives sanitaires et pédagogiques entre les CISSS-CIUSSS, la Santé publique, l'ACFTS et les institutions universitaires;

- les formations et le soutien offerts aux superviseuses;
- la gestion des stages des étudiantes en situation de handicap ayant des conditions de santé les mettant à risque ou en difficulté d'apprentissage.

LES ÉCHANGES ET COLLABORATIONS ENTRE LES RENCONTRES

En plus des rencontres de la CdeP, des collaborations hors réunions ont favorisé la diffusion de documentations et d'outils entre les actrices de la FPTS. Ainsi, des documents d'évaluation des superviseuses, des guides COVID, des balises encadrant les agirs professionnels ou les marches à suivre lors de situations complexes ont notamment été partagés. De plus, des sondages soumis aux stagiaires, superviseuses et membres de la CdeP ont été réalisés au printemps 2021 par quelques professeures responsables de la CdeP, ce qui a permis de constater et comparer l'expérience des différentes actrices liées aux stages en contexte de pandémie. Finalement, les extraits produits par la CdeP sont en voie d'être diffusés, soutenant ainsi l'accroissement de l'expertise des actrices impliquées au cours de la dernière année, l'intégration de nouvelles actrices à la FPTS et, plus globalement, l'accompagnement des stages en TS en 2021-2022, alors que la pandémie est toujours en cours et que des adaptations demeurent nécessaires.

LES EXTRANTS PRODUITS

Le présent rapport d'activité est un des principaux extraits produits par les membres de la CdeP. À celui-ci s'ajoutent : un guide de stratégies d'apprentissage de la formation pratique à proposer aux étudiant.es devant s'isoler en raison de la COVID19, une recension non exhaustive des écrits au sujet de la formation pratique à distance en travail social ainsi qu'un feuillet synthétisant les pratiques développées et mises en œuvre entre mars 2020 et juin 2021 (section 3 de ce rapport) par les actrices de la FPTS pour surmonter les défis et enjeux des stages en contexte de pandémie. Ces extraits ont été partagés avec l'ensemble des membres de la CdeP. Ils ont par ailleurs été déposés à la direction des études et de la recherche du réseau des Universités du Québec à l'automne 2021 et seront présentés à la Commission de l'enseignement et de la recherche du réseau à l'hiver 2022

ENJEUX RENCONTRÉS

Les actrices de la FPTS ayant participé à la CdeP ont dû conjuguer avec plusieurs enjeux depuis l'avènement de la COVID-19. Ces défis se constatent en deux temps : d'abord ceux associés à la gestion de crise et à l'arrêt des stages entre mars et juin 2020. Puis, lors de l'année académique 2020-2021, la gestion des multiples enjeux causés ou exacerbés par la pandémie. Ces enjeux sont détaillés dans les pages qui suivent.

TEMPS 1 : GESTION DE CRISE

Le 13 mars 2020, le premier ministre du Québec M. Legault déclare l'état d'urgence sanitaire au Québec et toutes les écoles, cégeps et universités sont fermés pour un minimum de deux semaines à partir du 16 mars. La volonté de respecter les consignes de la santé publique et de protéger toutes les personnes concernées en minimisant les contacts sociaux a mené à des réactions rapides des actrices de la FPTS et des institutions universitaires et à une fin abrupte des stages. De ce fait, des superviseuses et des milieux de stage en TS se sont retrouvés avec une charge de travail additionnelle, étant donné la nécessité de répondre aux besoins des usagers préalablement desservis par les stagiaires. Les échanges que nous avons eus avec ces actrices nous mènent au constat que plusieurs milieux de stage ont trouvé difficile cette fin n'ayant été ni planifiée ni préparée, impliquant parfois de la discontinuité dans les services ou encore, des notes évolutives manquantes ou bâclées. Advenant une nouvelle crise, des façons de faire différentes auraient avantage à être mises en place pour assurer la qualité des liens avec nos partenaires des milieux d'intervention.

De plus, en raison de la fermeture des écoles, des ressources enseignantes sont devenues du jour au lendemain parents à la maison à temps plein. D'autres ont été mobilisées par le réseau de la santé et des services sociaux (RSSS) afin de porter main forte aux milieux d'intervention durement touchés par la pandémie. Conséquemment, la conciliation entre les diverses tâches professionnelles et les obligations familiales ont été extrêmement exigeantes pour toutes les actrices de la FPTS. Pour pallier, des coordonnatrices et des professeures responsables de la FP ont parfois pris en charge les dossiers étudiants, ajoutant ainsi à leur propre charge de travail, sans pour autant bénéficier d'une reconnaissance financière ou autre des instances de leur université.

Enfin, les informations et les balises pour gérer la situation ont circulé au jour le jour au début de la crise, modifiant régulièrement les marches à suivre et multipliant les réunions, ce qui, globalement, a posé de grands défis pour statuer sur le cadre d'évaluation et de diplomation des stagiaires finissantes en 2020. Ainsi, l'arrêt des stages a notamment posé plusieurs enjeux pour l'évaluation des stagiaires en difficulté, en situation de handicap ou n'ayant pas accompli le pourcentage d'heures minimum suggéré par l'Association canadienne de formation en travail social (ACFTS), soit 75% des heures normalement exigées. Parmi les étudiantes touchées, notons les stagiaires inscrites au programme de

propédeutique qui avaient en majorité effectué autour de 60% des heures de stage lors de l'arrêt en mars 2020. Le contexte sanitaire et la gestion de la crise ont par ailleurs limité les contacts possibles entre les ressources enseignantes et les superviseuses, ce qui a augmenté les défis associés à l'évaluation et aux situations particulières. Cela étant dit, les membres de la CdeP ont souligné que malgré ces défis, la diplomation des étudiantes ayant accompli le nombre d'heures requis par l'ACFTS et ayant atteint globalement les objectifs pédagogiques de la FP a pu être réalisée sans trop d'accrocs. Cela a permis aux nouvelles TS qui le désiraient d'intégrer les milieux de pratique rapidement pour prêter main-forte au RSSS et aux milieux communautaires.

TEMPS 2 : STAGES 2020-2021

C'est avec beaucoup de fierté que les membres de la CdeP répondent « mission accomplie » en regard de la tenue des stages en TS pendant l'année pandémique 2020-2021. La complétion de notre mandat n'a pas été exempte de défis, car des enjeux se sont présentés tout au long de l'année, notamment en regard du placement des stagiaires, de questions éthiques, pédagogiques, relationnelles, technologiques et logistiques. Ces défis sont explicités dans les sections qui suivent et une attention particulière est ensuite portée à la façon dont ils se sont concrétisés particulièrement chez les différentes actrices concernées.

PLACEMENT DES STAGIAIRES

Dès septembre 2020-2021, les membres de la CdeP ont remarqué une surcharge, voire un essoufflement chez les travailleuses sociales agissant à titre de superviseuses et d'accompagnatrices de la FPTs. Des retards ou des difficultés de placement de stagiaires ont aussi été soulevés. Plusieurs mentionnent l'absence de plan B en matière de placement lorsqu'une superviseuse ou un milieu deviennent indisponibles. Or, le délestage de travailleuses sociales superviseuses, les situations de santé particulières et l'épuisement ont mené à plusieurs modifications et relocalisations de stagiaires à la dernière minute, ce qui a occasionné une augmentation de la tâche des agentes et des coordonnatrices de stage.

Qui plus est, les activités de certains organismes communautaires ont été diminuées, voire annulées et les interventions de groupe ou collectives ont été difficiles à réaliser compte tenu des limitations dans les contacts sociaux. Plusieurs étudiantes ont ainsi vu leurs choix de stage et opportunités d'intervention limités. Dans la même veine, même au niveau des placements des étudiantes en stage d'observation, les membres de la CdeP ont indiqué avoir rencontré des difficultés à trouver des milieux. Plusieurs alternatives ont donc dû être déployées afin de permettre aux étudiantes d'effectuer les observations et initiations à l'intervention sociale requises pour leur développement professionnel.

ENJEUX ÉTHIQUES, PÉDAGOGIQUES ET RELATIONNELS

Afin de poursuivre les activités de la FPTS tout en respectant les consignes sanitaires, la majorité des cours, séminaires et rencontres dans les milieux de stage a été effectuée à distance. Plusieurs enjeux éthiques relatifs à cette modalité de formation ont été soulevés. De fait, autant pour les séminaires que pour les interventions en téléstage, des questionnements en regard de la confidentialité, de la protection de la vie privée ainsi que de la sécurité des enregistrements ont été relevés.

De plus, du point de vue pédagogique, le format virtuel a complexifié le défi, pour les ressources-enseignantes, de repérer rapidement et évaluer les stagiaires éprouvant des difficultés en FP en raison du manque de proximité avec ces dernières. Afin de mieux accompagner ces étudiantes, les membres de la CdeP ont mis de l'avant l'importance d'être à l'affût plus tôt de ces défis, notamment en renforçant les liens entre la FP, les ressources enseignantes et les superviseuses, les accompagnatrices qui sont pour la majorité en contact au quotidien avec ces étudiantes.

Les recommandations de l'ACFTS qui ont permis de réduire les heures de formation pratique ont également engendré plusieurs inquiétudes chez les membres de la CdeP en regard de la qualité de la FP. Le travail social étant une profession clinique, où une grande partie du curriculum englobe les stages et des relations avec les usagers, il est essentiel de maintenir la qualité et la rigueur de la FP dans la formation des futures travailleuses sociales. En ce sens, des membres de la CdeP ont notamment indiqué avoir des appréhensions quant au développement du savoir-être et du savoir-faire des stagiaires en téléstage, puisque ces types de savoirs s'acquièrent et s'évaluent difficilement par le biais des travaux écrits et que l'absence ou la présence minimale de contacts directs avec la superviseuse peut faire en sorte qu'il est plus difficile de témoigner des apprentissages réalisés. Cela dit, sur le plan des échecs et des abandons de stage, ils semblent légèrement plus élevés dans certaines universités en 2020-2021 que par les années précédentes. Il est difficile toutefois d'établir des liens directs avec la pandémie, puisque chaque situation constatée s'inscrit au sein d'un contexte et des conditions expliquant les difficultés qui sont beaucoup plus larges.

Enfin, il importe de noter qu'il a aussi été plus complexe de créer des liens de confiance avec et entre les étudiantes, de briser l'isolement des stagiaires ainsi que de gérer des situations où les étudiantes rapportaient des interventions difficiles en séminaire en raison de ces liens amenuisés. Ce constat est tout à fait cohérent avec les écrits qui portent sur la FAD (Deaudelin et al., 2016; Dussarps et Paquelin, 2014).

ENJEUX TECHNOLOGIQUES ET LOGISTIQUES

Il y a eu de nombreux enjeux technologiques rencontrés en cours d'année, tels que l'accès à internet haute vitesse pour celles en milieu rural, la nécessité d'avoir de bonnes

connaissances en informatique, etc. Ceux-ci concordent avec les connaissances au sujet de la FAD et ne semblent pas spécifiques à la pandémie (Abel, 2005; Jones, 2010).

Du point de vue logistique, le manque d'espace disponible dans les milieux permettant de respecter la distanciation, la gestion des déplacements interrégionaux (des stagiaires et ressources enseignantes) et les défis d'accès aux équipements informatiques nécessaires au stage ou aux plateformes de prise de notes des CISSS et CIUSSS ont également été rapportés. À noter, certains organismes, surtout des milieux communautaires, ont dû retirer leur offre de stage en raison du manque d'espace permettant la distanciation ou dû aux consignes de la santé publique relatives au nombre de personnes pouvant se retrouver à l'intérieur. Dans ce contexte, les gestionnaires devaient faire le choix difficile entre refuser des usagers pour permettre aux étudiantes d'être en présentiel en milieu de stage ou refuser des stagiaires, ce que plusieurs ont privilégié. En contexte de pénurie de main-d'œuvre, il est plausible de croire que ces circonstances risquent d'affecter le recrutement au sein de ces organismes à court, moyen et long terme.

ENJEUX SPÉCIFIQUES DES ÉTUDIANTES

Les étudiantes ont dû composer avec plusieurs interruptions temporaires des stages, par exemple dans les situations d'isolements préventifs en raison de contacts avec des cas confirmés, d'attentes de résultats de dépistage à la COVID, d'infections à la COVID, de fermeture de classe des enfants, etc. Les coordonnatrices, agentes et responsables de la FP ont par ailleurs dû conjuguer avec des situations de santé chez les étudiantes justifiant un retrait de stage, des stages à distance qui ont diminué les contacts avec les usagers ainsi que des situations délicates où des étudiantes ont refusé de porter l'équipement de protection individuelle. Enfin, comme déjà mentionné, les quelques stages où une majorité d'activités ont été à distance ont soulevé des inquiétudes relatives au manque de proximité avec les usagers et les milieux, limitant ainsi le développement des savoir-faire et savoir-être requis au pratique TS.

Les universités ont parfois pu proposer des activités pour pallier les défis rencontrés par les étudiantes et éviter les retards et délais dans la FP. Lorsque des travaux alternatifs n'ont pu être réalisés, les coordonnatrices, agentes, ressources enseignantes et responsables de la FPTs ont pu, lors de situations où les étudiantes démontraient un cheminement satisfaisant, réduire le nombre d'heures total des stages jusqu'à un minimum de 75% puisque les balises d'urgence de l'ACFTS ont été maintenues en 2020-2021. Toutefois, l'application de ces recommandations ainsi que les accommodations, parfois mises en place pour certaines étudiantes (p. ex. lors de conditions de santé à risque), ont mené à des enjeux d'équités entre les stagiaires.

La conciliation étude-travail-vie personnelle est un autre défi important auquel ont fait face certaines stagiaires. La fermeture ou la réduction significative des services offerts par les

écoles, les services de garde, les organismes communautaires et les services de répit ont ajouté d'importantes contraintes chez les étudiantes parents ou proches aidantes. De plus, compte tenu du manque de ressources humaines dans le système de santé et services sociaux, le désir d'employer les stagiaires avant la diplomation s'est exacerbé, mettant une pression indue sur les stagiaires. Cette pression a également été expérimentée par certaines membres de la CdeP, qui ont mentionné avoir fait face à un dilemme déchirant mettant en tension l'ouverture à faciliter le recrutement et répondre aux besoins criants des milieux en termes de ressources professionnelles et le devoir de centrer les stagiaires sur la primauté de leurs objectifs d'apprentissage en stage.

Enfin, quelques étudiantes ayant un travail en milieu considéré « rouge ou chaud » parce qu'il y avait des éclosions ont dû prendre des congés sans solde pour être en mesure d'effectuer leur stage, puisque les milieux n'acceptaient pas les transitions entre les secteurs d'intervention comportant différents niveaux de risque. Cette obligation de devoir choisir entre le travail et la formation a fragilisé leur situation financière et leur bien-être général.

ENJEUX SPÉCIFIQUES DES SUPERVISEURES

La formation et le soutien offerts aux superviseuses de la FPTs ont été adaptés en 2020-2021 puisque certains contextes de supervision ont dû être modifiés (p. ex. la supervision à distance a été instaurée pour certaines). Pour ce faire, des vidéos de formation ont été développées par certaines institutions, des rencontres d'informations et de soutien en visioconférence ont été ajoutées, etc. Ces mesures se sont toutefois déployées à géométrie variable au sein des institutions d'enseignement, car les ressources financières et humaines allouées à la FPTs se retrouvent de façon inégale dans les écoles, départements et unité en TS. Cela dit, selon les sondages réalisés, la majorité des superviseuses a rapporté être satisfaite ou très satisfaite de leur expérience de supervision en 2020-2021, ce qui nous porte à croire que les mesures de soutien déployées ont généralement été suffisantes.

ENJEUX SPÉCIFIQUES DES ACTRICES DE LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE

Les enjeux rapportés et les pratiques adaptatives mises en œuvre entre mars 2020 et juin 2021 ont demandé un investissement de temps et d'énergie important aux membres de la CdeP et actrices de la FPTs. De fait, la charge de tâches administratives déjà importante des coordonnatrices, agentes, ressources enseignantes et responsables de la FP s'est vue largement augmentée par les multiples enjeux causés et exacerbés par la pandémie, de même que par le soutien offert aux étudiantes et aux milieux de pratique. Cela se reflète d'ailleurs dans les résultats du sondage bilan de la CdeP où 15/18 répondantes ont mentionné des enjeux de surcharge. Trois des répondantes ont même rapporté un épuisement professionnel. Ainsi, bien que nous croyions que les moyens déployés pour

assurer la FPTS furent nécessaires au maintien des activités de stage et favorables à la qualité de la formation, elles ont occasionné une augmentation importante de la tâche, laquelle a été peu ou pas reconnue par les institutions d'enseignement.

Dans ce même ordre d'idées, la reconnaissance de la FPTS au sein des institutions d'enseignement est un enjeu préoccupant. Il a par exemple été constaté que certaines professeures responsables n'ont pas de dégageant de leur tâche d'enseignement pour exercer leurs obligations administratives liées à la FP. Conséquemment, elles doivent choisir entre être en dépassement de tâches de façon bénévole ou limiter leurs activités de recherche, ce qui nuit ultérieurement à leur développement professionnel. Des écoles, départements et unités n'ont par ailleurs pas de budget pour embaucher des superviseuses externes, ce qui complexifie la mise en œuvre de certains stages, par exemple ceux réalisés en milieux d'emploi. Pour pallier, la supervision peut être effectuée à l'interne par les coordonnatrices ou des professeures, mais ceci ajoute évidemment à leur tâche. Enfin, certaines universités allouent un minimum de ressources humaines à la FPTS, ce qui a pour effet que celles qui remplissent des fonctions en la matière se retrouvent avec une tâche colossale et peu de soutien. Pourtant, la FPTS constitue près du tiers du curriculum en TS et elle est essentielle au développement des futures professionnelles.

DES ENJEUX DÉJÀ PRÉSENTS EXACERBÉS EN RAISON DE LA PANDÉMIE

Nombreux sont les enjeux soulevés précédemment qui ne découlent pas directement de la pandémie et qui ont été exacerbés de façon importante par ce contexte exceptionnel. Pensons par exemple aux défis de placement, à l'absence de bureaux dans les milieux pour accueillir les stagiaires, à la difficulté de dépister rapidement les étudiantes en difficulté en stage, au manque de reconnaissance des actrices de la FPTS, etc. Dans ces circonstances, un chantier postpandémie sur les enjeux de la FPTS pourrait être à considérer afin de trouver des solutions à ces enjeux persistants nuisant au développement des futures TS.

Pour conclure, nous tenons à souligner que le retour en présentiel des cours et séminaires de stage à l'automne 2021 sans processus de transition est à la source d'un nouvel enjeu. En effet, plusieurs étudiantes dont le domicile est éloigné de leurs institutions d'enseignement sont retournées dans leur région en 2020-2021 en raison des cours en ligne et ont choisi d'effectuer leurs stages au sein de leur région. Plusieurs ont ainsi pris des engagements dans leur région respective et tentent, par exemple, de changer de campus ou d'université afin de diminuer leurs déplacements et les frais associés. Les universités ont dû être claires sur ce côté, afin de réitérer qu'à la suite de la pandémie aucun changement de campus ou université ne serait envisageable.

PRATIQUES MISES EN ŒUVRE

Tout comme les enjeux rencontrés, les pratiques mises en œuvre pour surmonter ces derniers se divisent en deux temps. Au temps 1, celles qui sont relatives à la gestion de crise et l'arrêt soudain des stages lors de l'apparition de la COVID-19 au Québec à partir du 13 mars 2020. Ensuite, au temps 2, les pratiques ayant été mises en place afin d'assurer la pérennité et la qualité des stages des étudiantes universitaires en travail social lors de l'année académique 2020-2021.

TEMPS 1 : GESTION DE CRISE

Afin de surmonter les défis et les enjeux associés à la gestion de crise et la cessation des stages survenue en mars 2020, les actrices de la FP de plusieurs universités du réseau UQ ont rapporté avoir mis à profit les balises développées par l'ACFTS; s'être adaptées aux situations particulières; s'être concertées régulièrement; avoir revu les pratiques d'évaluation compte tenu du contexte contraignant de la pandémie; et avoir misé sur les actrices permanentes pour la gestion de situations particulières. Les détails associés à chacune de ces pratiques sont explicités dans les lignes qui suivent.

MISE EN PLACE RAPIDE DE BALISES

L'élaboration de balises par l'ACFTS et par les institutions d'enseignement lors de la cessation des stages a permis de situer les actrices de la FPTS en ce qui a trait aux exigences académiques minimales à adopter envers les étudiantes. Ces balises ont notamment délimité les responsabilités de chacune des actrices et facilité le processus de diplomation des finissantes de l'hiver 2020.

CRÉATION DE MESURES ADAPTÉES AUX DIFFÉRENTES RÉALITÉS ÉTUDIANTES

Un des enjeux importants rencontrés lors de l'arrêt de stages en mars 2020 a été d'assurer un équilibre entre la qualité des apprentissages et de la formation d'une part, et de l'autre, la prise en compte des besoins et réalités des étudiantes. Pour surmonter cet enjeu et favoriser cet équilibre, l'attitude préconisée a été la souplesse. Ainsi, certaines universités ont analysé les dossiers étudiants au cas par cas (approche individualisée/personnalisée applicable pour les plus petites cohortes) afin de prendre en compte l'hétérogénéité des réalités et trouver des alternatives de réussite convenant à chacune. Conséquemment, certaines étudiantes ont pu effectuer des travaux alternatifs ou compensatoires adaptés et à distance afin de répondre aux exigences et objectifs d'apprentissage non atteints au moment de l'arrêt des stages en mars 2020. Plusieurs ressources enseignantes ont par ailleurs permis aux étudiantes un temps supplémentaire pour la remise des rapports de

stage. Enfin, des modifications ont pu être apportées au calendrier académique lors de situations particulières, dont des reports de stage à l'automne 2020.

ÉVALUATIONS

Une réduction significative (25%) du nombre d'heures minimales de FP a été appliquée dans les universités québécoises⁴ en raison de l'arrêt soudain des stages alors qu'il restait six semaines de la session d'hiver 2020 à compléter. En vue de prévenir certains défis rencontrés en matière d'évaluation, dont trop peu de données disponibles, les participantes de la CdeP relèvent le besoin de détailler plus avant les évaluations de mi-stage, notamment en procédant de façon plus exhaustive et détaillée pour décrire l'avancement de l'atteinte des objectifs d'apprentissage des étudiantes.

CONCERTATION

Les actrices de la FPTS ont été appelées à se concerter et se consulter régulièrement entre mars et juin 2020. Cette concertation a notamment pris place au sein des comités de la FP réunissant les ressources enseignantes/responsables et coordonnatrices/agentes de stage d'un même établissement d'enseignement. Ces rencontres hebdomadaires, parfois même quotidiennes, ont facilité la coordination des actions et décisions entre les campus (pour les universités qui se déploient sur plus d'un campus : n=3 parmi le groupe), l'élaboration des plans d'apprentissage permettant de gérer les situations particulières et la préparation des stages de l'automne 2020. Une université a également mis en place une structure de concertation regroupant des actrices de la FP de plusieurs disciplines lors de la gestion de crise, ce qui a certainement favorisé une approche cohérente au sein de l'établissement. Enfin, certaines ont participé à des structures de concertation plus larges, par exemple par le biais de consultations auprès des étudiantes, des superviseuses associées et des milieux d'intervention à leur unité d'enseignement ou encore, celles offertes par l'ACFTS. À noter que l'idée ayant mené à la création de la CdeP fait d'ailleurs suite au besoin de concertation et de partage de ressources en vue de la gestion des stages en contexte pandémique.

MISER SUR LES ACTRICES PERMANENTES POUR LA GESTION DES SITUATIONS PARTICULIÈRES

Plusieurs participantes relèvent qu'il a été facilitant de miser sur les actrices permanentes de la FPTS pour gérer les situations de stage plus complexes et particulières. De fait, les professeures ont généralement plus de flexibilité de leur horaire et ont la certitude de pouvoir assurer un suivi des situations au-delà de la fin officielle d'une session en raison de leur statut permanent que celui des chargées de cours. Advenant toutefois que, pour

⁴ Selon les balises élaborées par l'Association canadienne de formation en travail social (ACFTS) pour le contexte spécifique de la pandémie.

diverses raisons, le suivi du stage particulier soit assuré par une ressource enseignante contractuelle, les actrices de la FPTS ont souligné l'importance de décrire en détail ce qu'implique la poursuite de l'accompagnement d'une stagiaire en situation de difficulté en termes d'engagement dans la définition des tâches de l'affichage et du contrat de la personne chargée de cours, afin que les conditions d'accompagnement soient claires et que cette dernière soit pleinement reconnue pour le travail effectué.

TEMPS 2 : STAGES 2020-2021

Les actrices de la FPTS ont dû poursuivre l'innovation et l'adaptation de leurs pratiques d'accompagnement lors de l'année 2020-2021 afin d'assurer la bonne conduite des stages. Ainsi, les écoles et départements en travail social ont précisé davantage leurs balises; ils ont maintenu une approche souple et bienveillante, créé des mesures de soutien auprès des étudiantes, des superviseuses et des ressources enseignantes; utilisé des outils technologiques afin d'adapter leurs pratiques et respecter les restrictions sanitaires; effectué des concertations auprès des collègues et autres universités ainsi que poursuivi l'amélioration et l'adaptation de leurs méthodes d'évaluation.

BALISES

Plusieurs balises ont été maintenues ou élaborées à l'automne 2020 (par l'ACFTS, l'université, les milieux de stage, le gouvernement) pour gérer les risques associés à la COVID-19. Ainsi, la plupart des comités de FPTS ont développé des guides COVID, lesquels ont été insérés dans les guides de stage et remis à l'ensemble des actrices concernées. À noter toutefois qu'en raison des contextes et risques changeant de la pandémie, des ajouts et modifications des lignes directrices ont eu lieu à maintes reprises en cours d'année académique, ce qui a été un défi additionnel pour les étudiantes, les milieux et les accompagnatrices des stages.

GESTION INDIVIDUALISÉE DES DOSSIERS ÉTUDIANTS ET BIENVEILLANCE

La méthode du cas par cas s'est poursuivie à l'automne 2020 et l'hiver 2021, ce qui a été un bon coup mentionné par plusieurs participantes, en particulier celles des universités ayant de plus petites cohortes. De fait, les absences, isolements préventifs, situations de COVID chez les étudiantes, etc. ont été traités de façon individualisée en prenant en compte, autant que faire se peut, l'avancement dans l'atteinte des objectifs d'apprentissages, les besoins et situations spécifiques des étudiantes et des milieux.

De plus, une posture préventive et proactive a été bénéfique pour amoindrir les possibles conséquences et défis des différentes vagues de la pandémie sur le déroulement des stages et la santé mentale des étudiantes. Les écoles, départements et les actrices de la FP ont été ouverts à différentes alternatives pour permettre aux étudiants d'atteindre les attentes

pédagogiques. Par exemple, des appels de courtoisie auprès de personnes âgées ont pu être effectués par certains étudiants de 1^{re} année dans le cadre de leur stage d'initiation; d'autres ont allongé la durée des stages à la propédeutique en diminuant le nombre d'heures de stage par semaine (passant de 28 à 21) afin d'offrir des conditions d'apprentissage qui tiennent compte des défis psychosociaux reliés à la pandémie; d'autres encore ont augmenté le nombre de jours de congés permis aux étudiantes pour prendre soin de leur santé mentale et bien-être.

Enfin, les étudiantes ont aussi eu à s'adapter et certaines ont dû modifier leur projet de stage afin de répondre aux réalités et besoins changeants des milieux et aux possibilités de stage plus restreintes qu'à l'habitude.

MESURES DE SOUTIEN

AUX ÉTUDIANTES

Afin de soutenir les étudiantes ayant plus de difficultés, les coordonnatrices et agentes de stage ont préconisé des « matchs » avec des ressources-enseignantes expérimentées lorsque cela était possible. De plus, lors de la gestion de situations complexes et lorsque la situation sanitaire le permettait, des visites de stage et rencontres en présentiel ont été réalisées afin d'offrir un accompagnement plus proximal aux étudiantes.

De plus, même si les séminaires se sont effectués pour la majorité en mode virtuel dans la plupart des universités, plusieurs moyens ont permis de maintenir la qualité des échanges : changer les horaires des rencontres afin qu'elles soient moins longues, mais plus fréquentes; offrir des séminaires en présentiel lorsque les conditions/règlementations sanitaires le permettent; mettre en place des communications individualisées (partage du journal de bord; préparation au codéveloppement; échanges avec la professeure en visioconférence ou par téléphone, etc.).

Finalement, le déploiement de mesures d'urgence et le support monétaire, psychosocial et pédagogique ont été des pratiques fortement utilisées par les universités pour soutenir les étudiantes et favoriser leur réussite.

AUX SUPERVISEURES

Des rencontres et des formations additionnelles ont été offertes aux superviseuses de stage en vue de les soutenir et de les outiller lors de l'année académique 2020-2021. Par exemple, des formations sur l'usage de la technologie en supervision ont été dispensées; des vidéos sur la supervision ont été créés; des comités de la FP ont proposé quelques rencontres informelles et non obligatoires via la plateforme Zoom pour répondre aux questions ponctuelles et permettre les échanges entre superviseuses; ou encore, d'autres ont créé des groupes de codéveloppement entre superviseuses.

LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE AGIT COMME SOUTIEN AUX COORDONNATRICES, AGENTES, PROFESSEURES ET RESPONSABLES DE LA FP

La CdeP a été un espace privilégié entre les coordonnatrices, agentes et responsables de la FP participantes. Alors que ces dernières ont soutenu un ensemble d'actrices tout au long de l'année et de ce fait, ont vu leur tâche augmenter en quantité et en complexité, la CdeP leur a offert la possibilité d'échanger sur leurs pratiques et de partager des documents et ainsi, s'inspirer des pratiques des unes et des autres.

USAGE DES OUTILS TECHNOLOGIQUES POUR ADAPTER LES PRATIQUES ET MAINTENIR LA DISTANCIATION

À l'instar des autres secteurs de la société, l'usage d'outils technologiques s'est avéré être une des pierres angulaires du maintien des stages de l'année 2020-2021. Que ce soit pour les séminaires, les visites de stage, les supervisions, les formations ainsi que le soutien personnalisé offert à distance, la technologie a été un atout de taille permettant à la fois de respecter les consignes de distanciation de la santé publique et de maintenir les activités. Ainsi, les plateformes telles que Zoom et Teams ont rendu possible la tenue des activités associées à la FP, bien qu'elles n'aient pas été exemptes de défis (p. ex. des bogues informatiques) et limites, dont pour les régions éloignées où la bande passante est plus lente.

CONCERTATION

Plusieurs membres de la CdeP soulignent que parmi leurs plus importants « bons coups », on retrouve la concertation et des rencontres fréquentes avec les collègues et les autres actrices de la FPT, dont un comité de gestion de situations litigieuses créé expressément pour gérer les enjeux des stages en contextes de pandémie. De plus, de nombreuses rencontres de concertation avec les milieux de stage ont permis de prendre le pouls des institutions et organismes communautaires. Finalement, la collaboration avec les ressources enseignantes s'est avérée importante pour les coordonnatrices et responsables de la FP, puisque ce sont elles, en général, qui détiennent une plus grande relation de proximité avec les stagiaires. Globalement, il appert que bien que la concertation des comités de FP intercampus ainsi qu'avec les autres actrices étaient déjà des pratiques installées, celles-ci se sont avérées beaucoup plus fréquentes que par le passé en raison du contexte pandémique et des enjeux causés par ce dernier.

ÉVALUATIONS

La centration sur les objectifs et la qualité des apprentissages s'est révélée un sujet important en ce qui a trait aux stages en contexte pandémique et en particulier pour les téléstages. La majorité des universités n'a pas permis qu'un stage soit effectué entièrement

à distance afin de favoriser l'intégration au milieu et l'acquisition de connaissances cliniques. À cet effet, les stages en organisation communautaire se sont avérés un défi, puisque l'intervention collective implique de nombreuses rencontres, lesquelles ont été majoritairement réalisées en visioconférence. De plus, afin de mieux accompagner les stagiaires, un cadre d'évaluation plus rigoureux et détaillé a été proposé par d'autres dans l'intention de dépister rapidement les lacunes/difficultés pédagogiques chez les étudiantes. Cette mesure a permis notamment la création d'un plan d'amélioration rapide et des accommodations agissant à titre de facteurs de protection et de réussite. À ce sujet, alors que des universités ont des indicateurs de plan de remédiation déjà étayés, pour d'autres, du travail reste à réaliser de ce côté. Enfin, bien que n'ayant pas développé de cadre d'évaluation spécifique, d'autres ont relevé avoir été proactives et sensibles aux signes précurseurs de difficultés chez les étudiantes, et avoir sensibilisé les ressources enseignantes, afin de miser sur des accommodements additionnels sur le plan des évaluations afin de favoriser la réussite.

POINTS DE VUE DES ACTRICES RELATIVEMENT AUX STAGES EN CONTEXTE DE PANDÉMIE

Des sondages ont été réalisés entre avril et mai 2021 afin de recueillir le point de vue des différentes actrices ayant participé à la FP pendant l'année de pandémie. Ces sondages ont permis de constater que les actions mises en œuvre au cours de l'année afin d'atténuer les enjeux liés à la pandémie ont été effectives et celles qui restent à améliorer. Ils ont également favorisé la documentation de ces enjeux, à partir du point de vue des principales concernées, et les suggestions de ces actrices. Enfin, les sondages auprès des étudiantes ont facilité une évaluation qualitative des milieux de stage et des supervisions reçues. Il est à noter que ces formulaires ont été utilisés à la discrétion des professeures responsables de FP et ont parfois été adaptés aux réalités des différentes écoles, départements et unités d'enseignement.

Étant donné l'orientation du présent rapport d'activités, nous nous concentrons sur ce que nous ont partagé les étudiantes et les superviseures en regard des aspects spécifiques à la pandémie. Pour clore, nous synthétisons les échanges que nous avons eus avec quelques ressources-enseignantes impliquées à la FP, qui n'ont toutefois pas complété de sondage pour leur part.

ÉTUDIANTES

Les sondages pour les étudiantes ont été envoyés en avril, tout juste avant la fin de l'année académique. Ils colligeaient des informations sur les milieux de stage (ou de bénévolat pour les étudiantes du cours d'observation des milieux), sur la supervision reçue, sur les séminaires et sur les enjeux rencontrés. Au total, 14 étudiantes de première année de l'UQO effectuant des activités de bénévolat au sein d'organismes pour découvrir l'intervention et

96 étudiantes de l'UQO, l'UQAR et l'UQAT effectuant des stages de baccalauréat ou de propédeutique en travail social ont répondu aux sondages. Mis à part les étudiantes de l'activité de bénévolat, qui se sont retrouvées surtout en milieu communautaire, une grande part des stagiaires a été placée en milieu institutionnel au sein du RSSS (DPJ, SAPA, SAD, CH, GM-F, SIV, etc.). De fait, comme déjà mentionné, plusieurs organismes communautaires ont préféré ne pas prendre de stagiaires en septembre 2020.

La très grande majorité des étudiantes s'est dite satisfaite de l'expérience de stage au cours de l'année 2020-2021. Certaines ont toutefois rapporté des enjeux spécifiques à la pandémie. Par exemple, dans des milieux, il y a eu diminution des activités d'intervention et de l'achalandage, amenuisant de ce fait les possibilités d'apprentissage. A contrario, dans d'autres milieux, il y avait une surcharge de travail liée à la pandémie, ce qui amenait les stagiaires à devoir rapidement être autonomes et certaines ont eu l'impression d'être laissées à elles-mêmes. Le travail d'équipe s'est par ailleurs avéré difficile et presque absent. Des étudiantes, particulièrement celles qui avaient une grande part d'activités en télétravail, ont rapporté avoir souffert d'isolement.

En ce qui a trait à la supervision, il y a également eu une assez forte appréciation. Cela dit, quelques étudiantes ont trouvé difficile d'établir un lien avec leur superviseure lorsque toutes les supervisions étaient à distance. D'autres ont rapporté avoir rencontré des difficultés pour trouver des locaux disponibles au sein des organismes permettant la distanciation, ce qui rendait l'organisation des supervisions complexe. Enfin, des départs en congé de maladie, des situations de santé particulières, rendant la superviseure plus à risque à la COVID ou encore, des situations d'isolement préventif ont fait en sorte que le rythme des supervisions a pu être affecté, rendant de ce fait l'encadrement des étudiantes moins optimal. Ce type de situation n'est pas exclusif à la pandémie, puisque des changements de superviseure peuvent se produire au cours d'une année régulière, mais il semble que ces mouvements aient été amplifiés en 2020-2021.

Concernant les séminaires à distance, trois groupes d'étudiantes semblent se distinguer. Un premier groupe dit avoir beaucoup apprécié cette façon de faire. Ces étudiantes mentionnent que les ressources enseignantes se sont bien adaptées aux séminaires à distance, que cette modalité permet une meilleure gestion des tours de paroles ainsi que du temps, notamment en leur évitant des déplacements. Elles disent également que cette façon de faire a favorisé la réalisation du stage dans leur région (lorsqu'elles ne sont pas situées à proximité du campus), ce qui est gagnant pour elles et leur développement de carrière.

J'ai particulièrement apprécié le mode à distance pour les séminaires. Je pense que cette technique pourrait rester après la pandémie. Elle nous permet de sauver du temps.

Un second groupe d'étudiantes se positionne de façon plus neutre. Dans ce groupe, certaines rapportent que le mode à distance est considéré comme un équivalent et qu'elles ne considèrent pas que cela a été avantageux (ou non). D'autres soulignent, quant à elles, que cette façon de faire a été satisfaisante dans les circonstances, mais qu'elles auraient préféré le présentiel parce qu'il est plus facile ainsi d'établir des liens, de discuter de sujets délicats, etc.

J'aurais plus apprécié être en présentiel pour les échanges, mais je crois que nous avons tout de même été capables de converser sans trop de problèmes.

certaines rapportent que le mode à distance est considéré comme un équivalent et qu'elles ne considèrent pas que cela a été

Enfin, un troisième groupe rapporte ne pas avoir apprécié les séminaires à distance. Ces étudiantes ont trouvé difficile d'être concentrées et disponibles en ligne pendant de longues heures; certaines ont vécu des enjeux technologiques, ce qui rendait difficile leur participation; d'autres encore ont dit s'être senties moins interpellées, puisque le fait d'être devant un écran crée une atmosphère impersonnelle peu propice aux échanges. Considérant l'isolement que certaines étudiantes vivaient, elles auraient apprécié pouvoir réaliser leurs séminaires en présentiel et considèrent que cela aurait été bénéfique à leurs apprentissages et aussi, à leur mieux-être.

Peu satisfaisant : connexion Internet instable, difficulté à se concentrer, fatigue des yeux.

Les réponses que nous avons recueillies et la démarche de sondage ne nous permettent pas d'expliquer ces différences d'appréciations des séminaires à distance entre les étudiantes. Selon les connaissances disponibles et nos observations, les éléments suivants pourraient être à considérer : qualité de l'accès internet; aisance des ressources enseignantes et des étudiantes avec la technologie; longueur des séminaires à distance (favoriser plus de séminaires qui sont moins longs); pédagogie utilisée (p. ex. le codéveloppement semble démontrer d'assez bons résultats); structures des rencontres permettant ou non aux étudiantes du temps d'échange informel; contexte de vie plus large et contexte du stage (p. ex. si tout en télétravail déjà, les séminaires à distance sont considérés moins attrayants et pertinents).

SUPERVISEURES

Les sondages pour les superviseuses ont été envoyés en mai, une fois le stage terminé et les résultats des étudiantes remis afin d'éviter les ambiguïtés sur leur objectif notamment. Quarante-huit superviseuses de l'UQO et de l'UQAT dont la majorité (61%) pratique au sein des différents programmes des Centres intégrés de la Santé et des Services sociaux ont complété les sondages envoyés.

Ces superviseuses rapportent des contextes multiples de stages. Alors que dans certains milieux il n'y a pas eu de changements dus à la pandémie outre les mesures sanitaires de base (p. ex. en DPJ ou au SAD), dans d'autres, ce sont une grande part des activités qui se

sont déroulées à distance (p. ex. en organisation communautaire). Les activités de stage qui ont été rapportées à distance consistent notamment en : les supervisions; les rencontres multidisciplinaires; les discussions cliniques; les rencontres avec la professeure-encadreur; certains suivis avec les usagères; la création d'activités de sensibilisation en ligne; l'intervention téléphonique; etc.

Les principaux enjeux que les superviseuses rapportent sont relatifs à : la technologie (difficulté de connexion, difficulté d'avoir les équipements et accès du CISSS pour que l'étudiante puisse être à distance); aux possibilités d'observer les apprentissages et les interventions des étudiantes à distance ou avec le masque; aux limitations dans la création de liens avec les étudiantes lorsque les activités sont majoritairement à distance; et enfin, à l'organisation du travail (p. ex. manque d'espaces permettant de respecter la distanciation). À celles à qui il a été demandé si elles se sont senties soutenues par l'université lorsque ces enjeux ont été rencontrés, une majorité a répondu par l'affirmative.

En ce qui a trait plus spécifiquement aux supervisions, environ 1/3 disent avoir réalisé cette activité à distance, alors que les 2/3 indiquent avoir été en mesure de faire les supervisions en présentiel. Les enjeux liés à la supervision à distance sont les mêmes que ceux rapportés pour l'ensemble des activités (p. ex. connexion difficile, difficulté à partager des documents; difficulté de créer un lien, difficulté à réaliser des activités habituellement mises en œuvre). En contrepartie, des superviseuses rapportent que ce type d'approche a contribué au développement de l'autonomie des stagiaires et que le partage de documents a été facilité par des plateformes telles que *Teams*. Pour quelques superviseuses externes (qui ne pratiquent pas dans le milieu de stage), le fait de ne pas avoir à se déplacer pour les supervisions semble aussi un avantage et certaines rapportent que la supervision à distance deviendra un outil de supervision additionnel pour elles.

Enfin, en ce qui concerne les rencontres d'évaluation réunissant les ressources-enseignantes, les superviseuses ainsi que les étudiantes, et qui se déroulent généralement au début, à la moitié et à la fin du stage, elles ont très majoritairement eu lieu à distance. Les superviseuses rapportent que cela a demandé une adaptation d'être en visioconférence, mais que globalement, cette modalité rend ces rencontres plus efficaces et rapides. Quelques-unes soulignent toutefois qu'il serait préférable qu'au moins une des trois rencontres ait lieu en présentiel pour faciliter et humaniser les communications entre les actrices.

RESSOURCES ENSEIGNANTES

Des échanges ont eu lieu avec plusieurs ressources enseignantes impliquées à la FPTS en 2020-2021. Nous avons ainsi été en mesure de constater que malgré les appréhensions présentes en septembre 2020 à l'égard des stages en contexte de pandémie, ces personnes considèrent que les choses se sont assez bien passées, et ce, autant sur le plan des stages

eux-mêmes, des séminaires à distance et des visites dans les milieux en visioconférence. Il y a eu des limitations et des adaptations qui ont été nécessaires de la part de tous et toutes, mais les ressources enseignantes rapportent que les étudiantes ont pu atteindre leurs objectifs d'apprentissage de la FPTS et ainsi graduer avec les compétences nécessaires à la pratique du travail social.

Le changement ayant été le plus apprécié des ressources enseignantes est relatif aux rencontres d'évaluation dans les milieux en visioconférence. De fait, il nous a été rapporté par certaines que cette façon de réaliser ces rencontres est considérée aussi performante qu'en personne et permet de limiter de beaucoup le temps requis pour les visites dans les milieux. Cet avis n'est toutefois pas unanime et un bémol est par ailleurs mentionné lorsque des difficultés sont présentes lors du stage, auquel cas il vaut mieux se déplacer dans le milieu afin d'être en mesure de soulever les points de discussion délicats.

A contrario, en ce qui a trait aux séminaires à distance, une large majorité des ressources enseignantes considère que ceux-ci ont été utiles en raison de la nécessité de limiter les contacts pendant la pandémie, mais ne devraient pas être maintenus une fois que la distanciation n'est plus requise. Lorsqu'il a été partagé aux ressources enseignantes que près du tiers des étudiantes ayant répondu à nos sondages préférerait que cette modalité soit maintenue après la pandémie, leur interprétation est que ces dernières priorisent les avantages pratiques associés aux séminaires à distance dans leur évaluation. Une minorité croit toutefois qu'il sera pertinent d'intégrer les acquis de la dernière année en matière d'encadrement à distance dans nos pratiques futures et que l'hybride (mixte présentiel - à distance) est une voie prometteuse pour les séminaires de stage.

SUITES À DONNER À LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE

Les membres de la CdeP en FPTS qui y ont participé activement ont manifesté le désir que cette instance de concertation, de soutien et de partage de pratiques se poursuive au-delà de l'année académique 2020-2021. De fait, toutes les répondantes (18/18) du sondage bilan ont répondu qu'elles ont été satisfaites (5) ou très satisfaites (13) de leur participation à la CdeP et ont manifesté un intérêt à la poursuite des activités en 2021-2022.

Ces rencontres sont très formatrices et nous permettent de mettre en commun des savoirs importants.

Pour ce faire, il sera nécessaire toutefois que la coordination des activités de la CdeP soit reprise par de nouvelles ressources puisque la professeure ayant démarré et coordonné cette initiative en 2020-2021 n'est plus responsable de FPTS à l'UQO depuis mai 2021. Heureusement, des professeures d'autres universités du réseau UQ, de même que des coordonnatrices et agentes de stage ont manifesté leur intérêt à se partager cette coordination des activités. De plus, puisqu'une rencontre bilan regroupant les membres en présentiel prévue en mai 2021 n'a pu être réalisée en raison de la situation sanitaire du

moment, un montant substantiel de la subvention demeure disponible, ce qui pourrait permettre l'embauche d'une assistante à la coordination et ainsi, favoriser la pérennité de la CdeP.

Il s'avère donc que cette instance créée spécifiquement pour soutenir les actrices de la FPTs en temps de pandémie a le potentiel d'avoir une portée plus large. Concrètement, les avantages les plus rapportés par les membres sont les suivants : soutien et échanges sur les réalités de la FP (17/18); création de nouvelles collaborations (17/18); accès à des outils de travail (14/18); acquisition de nouvelles connaissances et leur consolidation (11/18). Ceci n'est pas surprenant considérant qu'une majorité des membres est impliquée en FPTs depuis cinq ans et moins (12/18) et est tout à fait cohérent avec les connaissances disponibles au sujet des CdeP selon lesquelles ce type d'instance favorise notamment l'intégration professionnelle et le développement accru de compétences (Arcand, 2018). À noter que ces bénéfiques et avantages sont tout à fait congruents avec les visées du Fonds de développement académique du réseau des universités du Québec, dont le volet Communauté réseau « a pour objectif de soutenir la vie en réseau et les initiatives de collaboration interétablissements »⁵. Une membre rapporte toutefois qu'elle aurait « *souhaité que nous allions plus loin dans la recherche et perspective de collaboration* », ce qui laisse entendre que des avantages de la CdeP restent à développer, notamment en ce qui concerne l'expertise québécoise en matière de FPTs.

En ce qui a trait à la forme que pourrait prendre cette CdeP à venir, dix répondantes au sondage bilan proposent qu'il y ait une rencontre par session et sept en suggèrent deux. Qui plus est, l'attente la plus fréquemment mentionnée par ces actrices est que des sous-comités de travail portant sur des enjeux et questions spécifiques de la FPTs soient créés. Dans une moindre mesure, d'autres ont rapporté comme attentes : plus de temps et d'espace pour les échanges ainsi que plus de communications entre les rencontres formelles. À la question : « seriez-vous confortable à ce que des actrices plus distales de la FPTs (par exemple ressources enseignantes des séminaires, superviseures, étudiantes, etc.) soient présentes en tant qu'observatrices lors des rencontres de la CdeP? », une majorité (10) a répondu qu'elles seraient ouvertes à cette participation, mais seulement lors de rencontres spécifiques (par ex. les bilans annuels) et un nombre substantiel (6) dit être d'accord à cet élargissement potentiel. Deux personnes mentionnent toutefois ne pas se sentir confortables, ce qui implique qu'avant d'élargir l'effectif de la CdeP, des échanges plus substantiels sur le sujet devraient avoir lieu entre ses membres.

Considérant les apports de la CdeP observés et rapportés, le fait que la pandémie perdure toujours, la volonté manifestée de ses membres de continuer à s'investir dans cette instance, la présence de fonds qui demeurent disponibles et l'intérêt de certaines actrices de

⁵ http://www.uquebec.ca/fodar/communaute_reseau.html

repandre la coordination de la CdeP, nous recommandons la poursuite des activités de la CdeP en FPTTS. Nous espérons que les institutions du réseau UQ ayant accepté de soutenir financièrement cette initiative sont à même de constater ses bienfaits de même que sa pertinence et seront en accord avec le prolongement proposé.

BIBLIOGRAPHIE

- Abels, P. (2005). Issues and the future of distance education. *Distance education in social work: Planning, teaching and learning*, 143-154.
- Albert, V. Ska, V., Piroton, G. (2006). *Croisement des pratiques, des regards et des savoirs*. Éditeur Serge Noël, CESEP.
- Alvarez, A. R. (2001). Enhancing Praxis Through PRACISIS. *Journal of Teaching in Social Work*, 21(1-2), 195-220.
- Afrouz, R. (2021). Approaching uncertainty in social work education, a lesson from COVID-19 pandemic. *Qualitative Social Work*, 20(1-2), 561-567.
- Araujo-Oliveira, A, Chouinard, I. et Pellerin, G. (dir.) (2018). *L'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels*. Presses de l'Université du Québec
- Arcand, L. (2018). *La communauté de pratique un outil pertinent : résumé des connaissances adaptées au contexte de la santé publique*. Document synthèse et résumé. Institut national de la santé publique du Québec. Repéré à <https://www.inspq.qc.ca/publications/2351?themekey-theme=desktop>
- Archer-Kuhn, B., Ayala, J., Hewson, J. et Letkemann, L. (2020). Canadian reflections on the Covid-19 pandemic in social work education: from tsunami to innovation. *Social Work Education*, 39(8), 1010-1018.
- B. Raymond, F. (2005). The history of distance education in social work and the evolution of distance education modalities. *Distance education in social work: Planning, teaching, and learning*, 23-40.
- Barlow, C., Barry, L. Hall (2007). What about feelings? A Study of Emotion and Tension in Social Work Education. *Social Work Education*, 26(4), 399-413.
- Batime, C. et Weber, E. (2007). La formation ouverte et/ou à distance, un levier pour des dispositifs de formation en mutation. *Vie sociale*, (4), 127-150.
- Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs*, 3(6), 99-113.
- Bélanger Sabourin, C. (2019). Rapprocher les mondes de la recherche et de l'intervention sociale : quels processus médiateurs? *Recherches qualitatives*. Hors-série, no 23, 22-39
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée? *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88. Document repéré à http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_141_1_2917.
- Berrouk, S. et Jaillet, A. (2010). Discours et impact de tuteurs en formation à distance. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (4), 479-497.
- Bouissou, C., et Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation, *Carrefour de l'Éducation*, 2(20), 113-122. Document repéré à <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2005-2-page-113.htm>.

- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (2003). *Apprendre de son expérience*. Presses de l'Université du Québec.
- Bourassa, B., Picard, F., Le Bossé, Y., Leclerc, C. & Fournier, G. (2016). Analyse et transformation des pratiques professionnelles en groupe : apprentissage expérientiel et posture d'accompagnement, dans B. Bourassa et M.-C. Doucet (dir.) *Éducation et vie au travail, Perspectives contemporaines sur les pratiques d'accompagnement pour l'orientation et l'intégration socioprofessionnelle* (p. 11-43). Presses de l'Université Laval.
- Carignan, L. & Fourdrignier, M. (dir.) (2013). Introduction. In L. Carignan et M. Fourdrignier (dir.) *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans la formation sociale*. Presses de l'Université du Québec.
- Chamberland, M., Chammas, G., Chénard, J., Grenier, J., Devault, A., St-Germain, L. et Thibault, S. (2018). L'écrit réflexif dans les séminaires de stage en travail social, dans Araujo-Oliveira, A, Chouinard, I. et Pellerin, G. (dir.) *L'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels* (pp. 39-59). Presses de l'Université du Québec.
- Chamberland, M., Le Bossé, Y., Bilodeau, A., Cayouette, A et Martineau, S. (2010). L'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités : présentation d'un outil d'accompagnement, *Les politiques sociales*, 3-4, 7-22.
- Charlier, É. et Biémar, S. (2012). *Accompagner. Un agir professionnel*. de Boeck.
- Deaudelin, C., Petit, M. et Brouillette, L. (2016). Assurer la présence enseignante en formation à distance: des résultats de recherche pour guider la pratique en enseignement supérieur. *Tréma*, 44, 79-100.
- Deum, M. (2004). *Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants par la rédaction d'un journal de bord : analyse d'un dispositif belge de formation au préscolaire*. Communication présentée au 9^{ème} colloque de l'AIRDF, Québec, Québec
- Dussarps, C. et Paquelin, D. (2014). Pratiques sociales en formation à distance. Entre solitude et abandon. *Netcom. Réseaux, communication et territoires*, 28 (3/4), 257-268.
- Estrela, M.-T. (2001). Pratiques réflexives et conscientisation. *Carrefours de l'éducation*, 2(12), 56-65.
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie*. Éditions Ères.
- Gélinas Proulx, A., Ruest-Paquette, A.-S., Simoes Forte, L.A., Cotnam-Kappel, M., Fallu, C., & Bartosova, L. (2012). La réflexivité : exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. Document repéré à <http://ripes.revues.org/672>.
- Genest Dufault, S., Gusew, A., Bélanger, È et Côté, I. (2017). Introduction. Dans S. Genest Dufault, A. Gusew, È. Bélanger et I. Côté (Dirs.) *Accompagner le projet de formation pratique en travail social* (pp. 1-12). Presses de l'Université de Québec.

- Gervais, F. (1995). Superviseurs universitaires et formation pratique en milieu scolaire : orientation de la médiation entre théorie et pratique, *Revue des Sciences de l'éducation*, XXI (3), pp. 541-560.
- Guillemette, F. & Gauthier, C. (2008). La pratique réflexive, dans M. Boulet et J. Pharand, (p.127-152). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- Gusew, A., Bérubé, L. avec la collaboration de M.-C. Laberge (2004). *Un soutien à l'apprentissage des stages des étudiantes et étudiants en travail social : le cartable d'outils pédagogiques*. Montréal, École de travail social, UQAM.
- Jones, P. (2010). Collaboration at a distance: Using a wiki to create a collaborative learning environment for distance education and on-campus students in a social work course. *Journal of Teaching in Social Work*, 30(2), 225-236.
- Jones, S. H. (2015). Benefits and challenges of online education for clinical social work: Three examples. *Clinical Social Work Journal*, 43(2), 225-235.
- Kourgiantakis, T. et Lee, E. (2020). <? covid19?> Social work practice education and training during the pandemic: Disruptions and discoveries. *International Social Work*, 63(6), 761-765.
- Kurzman, P. A. (2013). The evolution of distance learning and online education. *Journal of Teaching in Social Work*, 33(4-5), 331-338.
- Lajoie, R. (2002). De la nécessité du soutien clinique et de la transmission des savoirs. *Prisme*, 39, 48-59.
- Leclerc, C., Bourassa, B. et Filteau, O. (2010). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. *Éducation et francophonie*, 38(1), printemps, 11-32.
- Lessard, J. et Boudreault, A. (2021). L'apprentissage expérientiel en contexte de pandémie: transition vers la vidéoconférence. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 305-312.
- Lucas, L. (2012). *Critical reflection. What do we really mean?* Proceedings ACEN National Conference, Collaborative Education, Investing in the Future. Australian Collaborative Education Network.
- McCarthy, K. M., Glassburn, S. L. et Dennis, S. R. (2021). Transitioning to online teaching: a phenomenological analysis of social work educator perspectives. *Social Work Education*, 1-19.
- Mezzena S. (2011). L'expérience du stagiaire en travail social : le point de vue situé de l'activité, *Pensée plurielle*, 1(26), p. 37-51. DOI : 10.3917/pp.026.0037
- Oliaro, L. et Trotter, C. (2010). A comparison of on-campus and off-campus (or distance) social work education. *Australian Social Work*, 63(3), 329-344.
- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Presses de l'Université du Québec.

- Petit, M., Dionne, L. et Brouillette, L. (2019). Supervision de stage à distance: état de la recherche dans différents domaines de formation postsecondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 96-118.
- Petit, M. et Ntebutse, J. (2017). Self-study en contexte de supervision de stage à distance: présence au sein d'une communauté d'apprentissage en ligne à l'aide d'un blogue réflexif. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(3), 699-718.
- Potts, M. K. (2005). Measuring the distance: Evaluation of distance education in social work. *Distance education in social work: Planning, teaching, and learning*, 97-118.
- Racine, G., Cameron, S., Lablanc, H. (2003). Perceptions de stagiaires en service social sur leurs expériences de stage, *Intervention*, 119, 71-85.
- Racine, G. (2001). *La production de savoirs d'expérience chez les intervenants sociaux. Le rapport entre l'expérience individuelle et collective*. L'Harmattan.
- Reamer, F. G. (2013). Distance and online social work education: Novel ethical challenges. *Journal of Teaching in Social Work*, 33(4-5), 369-384.
- Reamer, F. G. (2015). Clinical social work in a digital environment: Ethical and risk-management challenges. *Clinical Social Work Journal*, 43(2), 120-132.
- Steinberg, D. M. (2008). *Le travail de groupe, un modèle axé sur l'aide mutuelle. Pour aider les personnes à s'entraider*. Presses de l'Université Laval.
- St-Onge, M. (2017). L'accompagnement des étudiantes et des étudiants ayant des besoins éducatifs spéciaux. Dans S. Genest Dufault, A. Gusew, È. Bélanger et I. Côté (Dir.) *Accompagner le projet de formation pratique en travail social* (pp. 195-216). Presses de l'Université de Québec.
- Tremblay, D.G. (2005). Les communautés de pratique : quels sont les facteurs de succès ? *Revue internationale sur le travail et la société*, 2 (3), 692-722.
- Turcotte, D., Lindsay, J. (1999). L'expérience de stage dans la formation en service social, *Revue canadienne de service social*, 16(2), 155-173.
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive. Comprendre et agir*. de Boeck Supérieure.
- Vernon, R., Vakalahi, H., Pierce, D., Pittman-Munke, P. et Adkins, L. F. (2009). Distance education programs in social work: Current and emerging trends. *Journal of Social Work Education*, 45(2), 263-276.
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Éditions Saint-Martin.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press

