

Surmonter les défis de la formation pratique en temps de pandémie : les apports d'une communauté de pratique interuniversitaire en travail social

Sandra Juneau, Jacinthe Godard, Célyne Lalande, Cécile Cormier, Ève Bélanger et Catherine Bélanger Sabourin

Numéro 157, 2023

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1105597ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/1105597ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ)

ISSN

2564-2375 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Juneau, S., Godard, J., Lalande, C., Cormier, C., Bélanger, È. & Bélanger Sabourin, C. (2023). Surmonter les défis de la formation pratique en temps de pandémie : les apports d'une communauté de pratique interuniversitaire en travail social. *Intervention*, (157), 153–160. <https://doi.org/10.7202/1105597ar>

Résumé de l'article

Une communauté de pratique (CdeP) interuniversitaire d'actrices en travail social a vu le jour en juin 2020, regroupant plus d'une vingtaine de membres de six universités québécoises. Son but est d'outiller ses membres pour qu'elles soient en mesure de mieux accompagner les stagiaires en travail social lors du contexte inédit de la pandémie de la COVID-19. Cette CdeP a permis aux différentes actrices (coordonnatrices de stage, agentes de stage, professeures responsables de la formation pratique) d'échanger sur les défis et obstacles rencontrés lors des stages ainsi que sur les pratiques novatrices déployées. Cet article constitue un récit de pratique de cette expérience.

© Sandra Juneau, Jacinthe Godard, Célyne Lalande, Cécile Cormier, Ève Bélanger et Catherine Bélanger Sabourin, 2023



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Surmonter les défis de la formation pratique en temps de pandémie : les apports d'une communauté de pratique interuniversitaire en travail social

Sandra Juneau, T.S., Ph.D., Professeure agrégée et professeure responsable de la formation pratique, Département des sciences humaines et sociales, Université du Québec à Chicoutimi
sandra1_juneau@uqac.ca

Jacinthe Godard, Ph.D., Professeure et responsable de la formation pratique, École de travail social, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
jacinthe.godard2@uqat.ca

Célyne Lalonde, T.S., Ph.D., Professeure, Département de travail social, Université du Québec en Outaouais
celyne.lalonde@uqo.ca

Cécile Cormier, T.S., Professeure régulière et responsable de la formation pratique, campus de Lévis, Département de psychosociologie et travail social, Université du Québec à Rimouski
cecile_cormier@uqar.ca

Ève Bélanger, T.S., Ph.D., Professeure et responsable de la formation pratique, campus de Rimouski, Département de psychosociologie et travail social, Université du Québec à Rimouski
eve_belanger@uqar.ca

Catherine Bélanger Sabourin, T.S., Ph.D., Professeure et professeure responsable de la formation pratique, École de travail social, Université du Québec à Montréal
belanger-sabourin.catherine@uqam.ca

153

RÉSUMÉ :

Une communauté de pratique (CdeP) interuniversitaire d'actrices en travail social a vu le jour en juin 2020, regroupant plus d'une vingtaine de membres de six universités québécoises. Son but est d'outiller ses membres pour qu'elles soient en mesure de mieux accompagner les stagiaires en travail social lors du contexte inédit de la pandémie de la COVID-19. Cette CdeP a permis aux différentes actrices (coordonnatrices de stage, agentes de stage, professeures responsables de la formation pratique) d'échanger sur les défis et obstacles rencontrés lors des stages ainsi que sur les pratiques novatrices déployées. Cet article constitue un récit de pratique de cette expérience.

MOTS CLÉS :

Communauté de pratique, formation pratique, travail social, pandémie, université

INTRODUCTION

En juin 2020, une communauté de pratique (CdeP) regroupant des actrices¹ de la formation pratique en travail social (FPTS) d'universités québécoises² a vu le jour. Cette initiative avait comme intentions premières d'échanger sur les difficultés et les défis rencontrés dans le contexte singulier de la pandémie et de partager des pratiques novatrices déployées dans l'accompagnement des stagiaires. Son objectif principal était de favoriser la coconstruction de savoirs entre ses membres et le soutien pour la réalisation des stages dans un contexte pandémique.

Le présent article constitue un récit de pratique de notre expérience du point de vue de quelques-unes des participantes de la CdeP tout en mettant de l'avant les retombées de celle-ci, en tant que travailleuses sociales ou comme chercheuses. Il vise plus précisément à documenter et à analyser notre processus collectif afin que les pratiques mises en œuvre lors de la pandémie et les défis rencontrés puissent agir à titre de repères futurs.

Nous aborderons en premier lieu la réalité des stages en travail social dans le contexte inédit de la pandémie, présenterons ensuite une synthèse des connaissances au sujet des communautés de pratique et décrirons finalement la CdeP ayant été créée, de façon à mettre en relation notre expérience et les connaissances qu'elle nous a permis de coconstruire.

1. La formation pratique en travail social et la pandémie

La formation professionnelle de niveau universitaire vise le développement de compétences et de savoirs propres au domaine étudié, tel que les programmes en travail social. À cette fin, une des activités est le stage supervisé en milieu de pratique (Rousseau, 2005). Ce dernier offre un contexte pédagogique ayant pour but de placer les stagiaires en contact avec la pratique concrète tout en leur permettant d'explorer une diversité de contextes de pratique, d'approches, de styles d'intervention, de destinataires de l'intervention, etc. Pour que les compétences professionnelles et l'identité professionnelle se développent pendant les stages, des conditions doivent être réunies pour optimiser ce processus (Côté et al., 2013), telles que le contact régulier avec des intervenantes et des travailleuses sociales expérimentées, le partage d'une rétroaction constructive, l'accès à une diversité de pratiques, l'absence de pression de performance, etc. Or, depuis mars 2020, ces conditions ont été mises à mal alors que la pandémie mondiale de COVID-19 a affecté le déroulement des stages et complexifié l'intervention sociale lorsque venait le temps de travailler les liens sociaux et de favoriser la création du lien social. Enfin, la mutation de la formation universitaire vers la formation à distance et la distanciation physique recommandée par la Santé publique au Québec ont occasionné des enjeux considérables pour la tenue des stages et l'accompagnement des stagiaires en travail social (télépratique, fermeture temporaire de milieux de pratique, supervision virtuelle, etc.). Ainsi, l'ensemble des actrices de la FPTS³ des différentes universités québécoises se sont retrouvées à gérer des situations inédites et hors du commun, tout en s'assurant que les activités d'apprentissage répondent aux normes de l'Association canadienne de formation en travail social, l'institution qui encadre la formation de cette profession. Pour favoriser une meilleure gestion des

1 Étant donné la large représentation féminine au sein des actrices de la formation pratique en travail social, le féminin est utilisé comme genre neutre dans cet article.

2 Cette initiative est soutenue financièrement par le Fonds de développement académique du réseau des universités du Québec (FODAR), auquel ont contribué le réseau des Universités du Québec ainsi que les Universités du Québec en Outaouais (UQO), à Rimouski (UQAR), en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), à Chicoutimi (UQAC) et à Montréal (UQAM). Cette contribution financière a été essentielle aux activités de la CdP et nous remercions chaleureusement toutes les institutions y ayant participé.

3 Précisons que les actrices de la formation pratique sont des professeures responsables de la formation pratique, des coordonnatrices et des agentes de stage.

situations rencontrées, ces actrices ont notamment instauré une CdeP afin de partager les défis et les pratiques créatives développées dans ce contexte.

2. Les communautés de pratique

Le concept de CdeP a été mis de l'avant il y a plus d'une vingtaine d'années grâce aux travaux pionniers d'Orr (1990), de Lave et Wenger (1991), ainsi que de Brown et Duguid (1991). Pour Lave et Wenger, l'expression « communauté de pratique » fait référence au processus d'apprentissage social prenant place lorsque des personnes ayant des intérêts communs, un domaine d'expertise ou une pratique professionnelle partagée collaborent (cités dans Leclerc et Labelle, 2013, p. 3). Ainsi, ces groupes se rencontrent périodiquement et sont conduits par un désir de collectiviser des problèmes, des expériences, des pratiques, des outils, etc. (Savard et Côté, 2021; Tremblay, 2005; Wenger et al., 2002). Le but premier d'une CdeP est de briser l'isolement pour surmonter les défis rencontrés et d'améliorer la pratique. Ces communautés s'appuient sur trois éléments fondamentaux fortement interreliés : 1. l'engagement mutuel des membres; 2. des buts communs et 3. un répertoire de connaissances coconstruit et partagé. Ces dernières années, nous assistons à l'émergence de différentes formes de CdeP dont les possibilités sont vastes et facilement adaptables aux besoins de ses membres (ex. : nombre de membres, modalité des rencontres, etc.) (Tremblay, 2005).

2.1 Principales clés de succès des communautés de pratique

Une CdeP a du succès lorsqu'elle atteint les objectifs qu'elle s'était fixés, et ce, quelle que soit la nature de ceux-ci (ex. : création d'outils, soutien, réflexion, etc.). Pour Bordage (2009), la vitalité d'une CdeP dépend de l'enthousiasme qu'elle parvient à susciter chez ses membres, de la qualité des interactions y prenant place, puis de la pertinence de ses objectifs du point de vue des membres et de leur organisation. De plus, selon Michaud et Bouchamma (2013), l'issue de la CdeP serait grandement influencée par le besoin d'affiliation de ses membres, leur sentiment d'appartenance à la communauté et la synergie du groupe. Le traitement et la résolution de problèmes concrets, la coconstruction de connaissances utiles à la pratique et le développement professionnel sont autant de facteurs influençant le succès de la CdeP (Butler, 2005).

Dans une perspective plus pratique, Dubé, Bourhis et Jacob (2003) soulignent l'importance de s'assurer qu'une personne ou une équipe d'animation soit responsable d'assurer le suivi et de dynamiser la CdeP. Également, comme les CdeP prennent du temps à évoluer, à devenir productives et à arriver à leur stade de maturité (Wenger et al., 2002), elles doivent trouver leur rythme, c'est-à-dire une fréquence adéquate pour les rencontres afin qu'elles demeurent stimulantes sans être accaparantes. Des moments où les participantes peuvent communiquer entre elles entre les rencontres doivent idéalement se créer (Gosselin et al., 2011, cités dans Institut national de santé publique [INSPQ], 2017). Enfin, des occasions où les membres peuvent se rencontrer en présence annuellement afin de favoriser des liens et la création d'un sentiment d'appartenance à la CdeP (INSPQ, 2017) sont aussi à considérer pour en assurer le succès.

2.2 Portée et défis des communautés de pratique

Les impacts positifs pour les membres de la CdeP sont nombreux, dus en grande partie aux échanges, à la réflexion et à la dynamique collective. De fait, lesdites communautés ne se limitent pas seulement au partage des connaissances, dont les savoirs expérientiels, mais elles en produisent aussi de nouvelles dans le contexte du développement de l'expertise et de la pratique (Pattinson et

Preece, 2014). Elles visent avant tout l'amélioration des pratiques des membres tout en influençant la culture du milieu dans laquelle elles prennent place (Bordage, 2009; Chamberland et Hivon, 2005). Pour les individus, parmi les avantages documentés des CdeP, nous retrouvons : le développement d'une identité professionnelle forte; l'efficacité; l'acquisition de nouvelles connaissances et leur consolidation; l'amélioration des savoir-faire et l'accroissement de la confiance professionnelle (Arcand, 2018). De plus, dans les organisations où ce type de pratique est implanté, il est observé que les professionnelles se sentent davantage outillées, leur agilité ainsi que leurs pratiques prometteuses se transmettent et les membres autour d'elles s'en inspirent pour résoudre les problèmes rencontrés, ce qui facilite également l'intégration de nouveaux membres (Arcand, 2018).

Malgré ces avantages, les CdeP ne sont pas sans défis. Par exemple, Demers et Tremblay (2020) relèvent que le manque de reconnaissance des CdeP au sein des instances universitaires soulève des obstacles au transfert des connaissances et pour l'organisation des rencontres, entre autres lorsque les participantes ne sont pas en mesure de dégager du temps pour s'y engager de manière soutenue.

3. La communauté de pratique interuniversitaire de la formation pratique en travail social

C'est à partir d'un besoin des actrices impliquées en FPTs que s'est créée de manière spontanée une CdeP en travail social regroupant diverses universités québécoises. Ce besoin concernait la mise en dialogue de préoccupations, de pratiques et d'innovations au sujet de la réalisation des stages en contexte pandémique, contexte jusqu'alors inédit.

Notre CdeP regroupe plus d'une vingtaine de membres provenant de six universités québécoises⁴. Encore à ce jour, celles-ci tiennent de trois à quatre rencontres par session depuis juin 2020, où la participation des membres varie selon les disponibilités. Cette CdeP est de type ouvert (Savard et Côté, 2021; Tremblay, 2005) et les rencontres se déroulent virtuellement. Cette modalité en ligne comporte l'avantage de réunir des actrices pour qui il aurait été difficile de collaborer de façon régulière dû aux contraintes de distance et de temps. Les réflexions et les pratiques partagées lors des rencontres sont consignées par une étudiante embauchée pour soutenir les activités de la CdeP, une aide essentielle à sa pérennité. À l'image de ce qui est recommandé (Gosselin et al., 2011, cités dans INSPQ, 2017), des communications moins formelles entre les rencontres ont également lieu lorsque pertinentes, c'est-à-dire pour répondre à des besoins ponctuels de certaines membres. Ceci nous apparaît d'ailleurs être un signe de l'engagement, de la vitalité et des liens tissés entre les membres de notre CdeP.

3.1 Les apports et les avantages expérimentés au sein de la communauté de pratique

À l'instar d'autres CdeP (Tremblay, 2005), la communauté de la FPTs offre à ses membres la possibilité d'échanger à propos de leurs pratiques, de partager des ressources puis de s'inspirer mutuellement. Cette coopération a été des plus pertinente et appréciée pour surmonter les défis de la pandémie, dont l'isolement vécu par toutes. Parmi les pratiques et les innovations partagées ayant favorisé le soutien entre les membres⁵, mentionnons la révision des processus d'évaluation

4 UQO, UQAM, UQAT, UQAR, UQAC, Université de Montréal et Université de Sherbrooke.

5 En sus des expériences des actrices, les informations partagées dans cet article au sujet de la CdeP proviennent : 1. de l'analyse qualitative de ses comptes rendus; 2. de sondages réalisés au printemps 2021 pour documenter, notamment, la satisfaction et l'expérience de ses membres; et 3. d'un groupe de discussion au sujet du fonctionnement et des apports de la CdeP pour les professionnelles (p. ex. coordonnatrices ou agentes de stage) tenu en avril 2022.

des stages, la mise en place de mesures de soutien et de formation pour les superviseuses, etc⁶. La coconstruction de connaissances et leur diffusion, utiles à la pratique et au développement professionnel des actrices de la FPTS, ont aussi contribué au décloisonnement des pratiques, en réponse aux besoins de soutien et d'affiliation de ses membres (Arcand, 2018; Bordage, 2009; Chamberland et Hivon, 2005). Une participante à la CdeP mentionne à cet effet : « le partage d'outils entre nous nous a amenées à développer des stratégies, de meilleures façons de faire [...] à créer une banque de ressources [...]. Nous pouvons devenir plus efficaces en s'appuyant et en s'inspirant des travaux des autres » (Extrait du compte rendu de la rencontre des professionnelles, 8 avril 2022).

Ensuite, comme le souligne Arcand (2018), l'amélioration des compétences professionnelles ainsi que l'acquisition et le développement de connaissances représentent des bénéfices non négligeables pour les membres de notre CdeP. C'est dans cette optique qu'il fut également souligné par certaines que l'engagement au sein de la CdeP en FPTS concourt à l'intégration et à la formation de nouvelles ressources. Cet aspect est d'autant plus important qu'un roulement de personnel est observé au sein des établissements d'enseignement, tant en ce qui a trait aux professeuses qu'aux professionnelles liées aux stages, menant à une surcharge de travail importante. De plus, la responsabilité de la FP est peu reconnue dans les tâches professorales dans la majorité des universités. La pratique de ce mandat à tour de rôle peut aussi nuire à la continuité et au transfert des connaissances tout en étant la cause d'une perte d'expertise.

En troisième lieu, la richesse des échanges, la confiance et les liens qui se sont rapidement créés entre les membres de la CdeP ont été mentionnés comme une autre retombée positive, permettant de développer et de consolider des relations entre les personnes. Les membres mentionnent d'ailleurs qu'il est maintenant plus facile d'établir des communications spontanées entre elles puisqu'elles se connaissent. L'esprit d'entraide et de soutien créé par la CdeP favorise les contacts en dehors des rencontres formelles ainsi que le développement de projets communs eu égard aux intérêts partagés. Ce récit de pratique coécrit par plusieurs membres fait d'ailleurs partie de ces projets émergents. Soulignons ici le caractère particulier et inédit de cette entraide interuniversitaire dans un contexte habituel de concurrence entre les universités.

La mise sur pied de la CdeP de la FPTS aide par ailleurs les participantes à identifier, à analyser et à enrichir leur vision quant à différents enjeux ou sujets thématiques. En ce sens, une participante souligne que « les échanges permettent de saisir les angles morts ou de nouvelles perspectives sur les enjeux qu'on n'aurait pas perçus sans la CdeP » (Extrait du compte rendu de la rencontre des professionnelles, 8 avril 2022). À titre d'exemples, les échanges entre actrices ont permis de mettre en relief un enjeu légal lié à la demande du passeport vaccinal aux stagiaires par les établissements d'enseignement universitaires dans le processus de placement en stage. L'animation d'un atelier thématique sur la pression à l'employabilité a également suscité le partage de différents points de vue sur le sujet, permettant de prendre un recul et de poser un regard critique sur le contexte actuel de pratique de l'intervention sociale, les attentes des milieux de stage ainsi que la qualité de la FPTS. Allant au-delà d'une transmission d'informations et de connaissances, le partage au sein de la CdeP facilite la coconstruction de savoirs ou encore une construction sociale de savoirs (Orellana, 2005), ancrés au cœur d'une pratique réfléchie et nuancée, dans laquelle seront mises à contribution différentes perspectives. Espace d'échange, de dialogue et de délibération, la CdeP constitue un lieu riche d'analyses, notamment à partir de sa deuxième année d'existence. À cet égard, la prise de position politique sur des enjeux concernant la formation pratique se retrouve parmi les bénéfices soulignés, par exemple une lettre ouverte coécrite concernant la pression à l'employabilité, qui a

6 Pour de plus amples détails, il est possible de consulter le rapport d'activité 2020-2021 de la CdeP à l'adresse suivante : <https://pedagogie.uquebec.ca/webinaires>

circulé dans différentes assemblées départementales en travail social et qui a permis de réfléchir plus largement à l'enjeu de la qualité de la FP.

Enfin, en plus de favoriser le partage d'expériences et d'analyses, les rencontres de la CdeP contribuent au partage de préoccupations auprès de collègues qui partagent une réalité similaire à la nôtre. Selon une actrice, la participation à la CdeP « aide à ne pas se sentir seule et rend les rapports plus humains dans un contexte universitaire (et entre universités) où la compétitivité prévaut ». En référence aux connaissances disponibles au sujet des CdeP, les actrices de la FP mettent en exergue l'importance du sentiment d'appartenance, l'un des garants du succès d'une CdeP (Michaud et Bouchamma, 2013).

3.2 Les défis et obstacles rencontrés au sein de la communauté de pratique

Malgré les apports et les retombées positives de la CdeP sur l'ensemble des participantes, des obstacles d'ordre organisationnel et relationnel ont été rencontrés. De plus, les défis suscités par la pandémie ainsi que les nécessaires ajustements des pratiques vers l'enseignement en ligne, la télépratique et l'accompagnement des étudiantes qui ont vécu leur stage dans des milieux rencontrant d'importants obstacles ont mené à un surcroît de travail à la FP. La charge des tâches administratives déjà importante des professionnelles, des professeures de stage et des responsables de la formation pratique s'est vue largement accentuée. En raison d'enjeux exacerbés par la pandémie, le soutien à offrir à la population étudiante ainsi qu'au milieu de stage a aussi demandé un investissement de temps et d'énergie supplémentaire. Lors d'un sondage bilan de la CdeP en 2020, 15 des 18 répondantes ont mentionné des enjeux de surcharge et trois d'entre elles ont rapporté un épuisement professionnel (Lalande et al., 2021). Bien que les moyens déployés pour assurer la FPTS ont été nécessaires au maintien des activités de stage et favorables à la qualité de la formation, il n'en demeure pas moins qu'une augmentation importante de la tâche se répercute encore sur la capacité des actrices à participer à la CdeP. Certaines mentionnent d'ailleurs une tension entre, d'une part, le manque de temps pour participer aux rencontres et, d'autre part, l'impression de s'y ressourcer et dès lors de gagner du temps au travail; un enjeu qui semble commun en contexte de restriction de temps ou de ressources (Demers et Tremblay, 2020).

À cet effet, un des obstacles organisationnels est lié au défi de mobiliser des ressources allouées au fonctionnement de la CdeP. La surcharge de travail des actrices impliquées au sein de la CdeP ci-haut mentionnée a rendu difficiles, voire impossibles, une gestion et coordination collectives de cette instance, faisant en sorte que le leadership a dû être assumé plus largement par une ou deux personnes à la fois. Le soutien financier est un autre obstacle organisationnel important à souligner, car à ce jour, il est non récurrent. Des démarches devront être entreprises à moyen terme pour trouver de nouveaux financements. Ceci pourrait constituer une barrière à la continuité de la CdeP étant donné l'ajout de tâche occasionné et le risque de ne pas obtenir ledit financement. On peut donc se demander comment sera assurée l'embauche d'une ressource étudiante, qui est essentielle à la documentation et au soutien à la coordination des activités de la CdeP.

La reconnaissance de la CdeP (Demers et Tremblay, 2020) ou de la FPTS au sein des institutions d'enseignement est ainsi un enjeu préoccupant. Le degré de reconnaissance du travail de la CdeP au sein des organisations peut exercer une influence sur son développement et son maintien (Wenger et al., 2002). Les personnes participantes doivent percevoir que le temps, les efforts de partage de leurs connaissances et l'énergie qu'elles investissent dans la communauté sont valorisés par leur établissement (Langelier, 2005). Or, certaines professeures responsables de la FPTS n'ont pas de dégagement de leur tâche d'enseignement pour exercer leurs obligations administratives liées à la FP. Conséquemment, elles doivent choisir entre : être en dépassement de tâche de façon bénévole ou

limiter leurs activités de recherche, ce qui nuit ultérieurement à leur développement professionnel. Dans ces conditions, la participation à une CdeP devient difficile. De plus, certaines universités allouent un minimum de ressources humaines à la FPTS, ce qui a l'effet suivant : celles qui remplissent des fonctions en la matière se retrouvent avec une tâche colossale et peu de soutien. Pourtant, la FP est une composante importante de tout programme universitaire professionnalisant. En travail social, elle constitue près du tiers du cursus de la formation initiale menant vers la diplomation et au titre professionnel.

CONCLUSION

Ce récit de pratique met en lumière l'expérience d'actrices de la FPTS de différentes universités québécoises dans une CdeP qui a vu le jour dans un contexte inédit avec l'avènement de la pandémie en mars 2020. La pandémie a exigé de ces dernières de gérer des situations de stage plus complexes et particulières. Pour ce faire, la CdeP leur a permis de briser l'isolement et de trouver des moyens d'optimiser leurs pratiques dans l'accompagnement des stagiaires en travail social. Il s'avère que cette instance créée spécifiquement pour soutenir les actrices de la FPTS en contexte de pandémie a le potentiel d'avoir une portée plus large. Concrètement, les avantages les plus souvent rapportés par les membres sont la solidarisation autour de réalités partagées de la FP, la création de nouvelles collaborations, l'accès à des outils de travail, l'acquisition de nouvelles connaissances et leur consolidation. Toutefois, certaines membres auraient souhaité aller plus loin dans la recherche et la perspective de collaboration, avoir plus de temps et d'espace pour les échanges et davantage de communications entre les rencontres formelles.

Devant les bénéfices rencontrés, les membres de la CdeP manifestent toujours la volonté de continuer à s'investir dans cette instance de concertation, de soutien et de partage des pratiques, bien que sa pérennité demeure un enjeu en raison de la limitation de ressources et de temps. Toutefois, la pandémie a également mis en lumière de nombreuses difficultés déjà existantes qui ont été exacerbées de façon importante par ce contexte exceptionnel. Pensons aux difficultés relatives au placement des stagiaires en milieux de pratique, au manque de ressources dans les milieux pour accueillir les stagiaires, à l'accompagnement des stagiaires en difficulté, au manque de reconnaissance des actrices de la FPTS dans leur université et enfin à la difficulté de recrutement (personnes qui supervisent, coordonnatrices de stage, professeures responsables de la FP, etc.). Dans ces circonstances, un chantier postpandémie sur les enjeux de la FPTS pourrait être à considérer comme objectif de travail commun à la CdeP afin de trouver des solutions porteuses et inspirantes pour le devenir professionnel de nos étudiants et étudiantes.

159

ABSTRACT:

An inter-university community of practice (CoP) of key players in social work practical training was created in June 2020, bringing together more than twenty members from six Quebec universities. Its objective is to support its members throughout their accompaniment of trainees in the unprecedented context of the COVID-19. This CoP allowed the different actors (i.e. the internship coordinators/agents and the professors who oversee the practical training) to exchange on the issues and difficulties encountered during the internships as well as on the innovative practices deployed to mitigate the consequences of the pandemic on students. This article is an account of that experience.

KEYWORDS:

Community of practice, practical training, social work, pandemic, university

RÉFÉRENCES

- 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. <https://www.inspq.qc.ca/publications/2351?themekey-theme=desktop>
- Bordage, G. (2009). Conceptual frameworks to illuminate and magnify. *Medical Education Research*, 43, 312-319. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03295.x>
- Brown, J. S. et Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice: Toward a unified view of working. *Learning and innovation, Organization Science*, 2(1), 40-57. <http://www.jstor.org/stable/2634938>
- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78. <https://doi.org/10.7202/012358ar>
- Chamberland, M. et Hivon, R. (2005). Les compétences de l'enseignant clinicien et le modèle de rôle en formation clinique. *Pédagogie Médicale*, 6, 98-111. <https://doi.org/10.7202/012358ar>
- Côté, L., Perry, G. et Cloutier, P.-H. (2013). Développer son modèle de rôle en formation pratique : la contribution d'une communauté de pratique de cliniciens enseignants. *Pédagogie médicale*, 14(4), 241-253. <https://doi.org/10.1051/pmed/2013057>
- Demers, G. et Tremblay, D.-G. (2020). Les communautés de pratique (CdP) comme nouvelles modalités d'apprentissage : enjeux et défis. *Enjeux et Société*, 7(2), 217-244. <https://doi.org/10.7202/1073366ar>
- Dubé, L., Bourhis, A. et Jacob, R. (2003). The impact of structural characteristics on the launching of intentionally formed virtual communities of practice. *Cahiers du Gres*, 18(2), 145-166. <https://doi.org/10.1108/09534810510589570>
- Institut national de santé publique [INSPQ] (2017). *La communauté de pratique un outil pertinent : résumé des connaissances adaptées au contexte de santé publique*. Gouvernement du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/publications/2351>
- Lalande, C., Landry-Duchesne, A., Godard, J. et Juneau, S. (2021). *Accompagnement des stagiaires en contexte de pandémie 2020-2021*. Rapport de projet. Réseau de l'Université du Québec.
- Langelier, L. (2005). *Travailler, apprendre et collaborer en réseau. Guide de mise en place et d'animation de communauté de pratique intentionnelle*. CEFRIO. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2006424>
- Lave, J. et Wenger, E. C. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1-9. <https://doi.org/10.7202/1021024ar>
- Michaud, C. et Bouchamma, Y. (2013). Processus de construction d'une communauté de pratique : l'expérience d'une formation continue en milieu scolaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 196-211. <https://doi.org/10.7202/1021033ar>
- Orellana, I. (2002). *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique, enjeux* [thèse de doctorat]. Université du Québec à Montréal.
- Orr, J. E. (1990). *Talking about Machines: An Ethnography of a Modern Job*. Cornell.
- Pattinson, S. et Preece, D. (2014). Communities of practice, knowledge acquisition and innovation: a case study of science-based SMEs. *Journal of Knowledge Management*, 18(1), 107-120. <https://doi.org/10.1108/JKM-05-2013-0168>
- Rousseau, N. (2005). L'apport de l'activité de supervision à la formation pratique. Dans N. Rousseau (dir.). *Se former pour mieux superviser* (p. 1-11). Guérin.
- Savard, I. et Côté, L. (2021). Optimiser le potentiel d'une communauté de pratique auprès de professionnels en santé : des clés de succès. *Pédagogie médicale*, 22(1), 43-52. <https://doi.org/10.1051/pmed/2021002>
- Tremblay, D. G. (2005). Les communautés de pratique : quels sont les facteurs de succès? *Revue internationale sur le travail et la société*, 3(2), 692-722. <https://doi.org/10.7202/1073366ar>
- Wenger, E., Mc Dermott, R. et Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.