

## Optimiser l'accompagnement des stagiaires en situation de handicap : apprentissages issus d'une communauté de formatrices en travail social

### Optimising support for interns with disabilities: Lessons learned from a community of social work supervisors

### Optimizar el acompañamiento de los practicantes en situación de discapacidad: aprendizajes resultantes de una comunidad de formadores en trabajo social

Christiane Bergeron-Leclerc et Audrey Le Tellier

Volume 52, numéro 1, printemps 2024

Prise en compte de la diversité étudiante en contexte de stage  
The School and Diversity: Experiences of immigrant students and staff

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1111734ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1111734ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bergeron-Leclerc, C. & Le Tellier, A. (2024). Optimiser l'accompagnement des stagiaires en situation de handicap : apprentissages issus d'une communauté de formatrices en travail social. *Éducation et francophonie*, 52(1).  
<https://doi.org/10.7202/1111734ar>

Résumé de l'article

Au cours des dernières années, on a constaté une hausse significative du nombre d'étudiantes en situation de handicap inscrites dans les universités québécoises. Cette tendance s'est également reflétée dans les programmes en travail social, mettant ainsi en lumière les besoins éducatifs spécifiques de ces étudiantes, notamment en ce qui a trait à la formation pratique. Les stages, qui sont centraux dans la formation en travail social, peuvent en effet être source de défis particuliers. Face à ces défis, plusieurs formatrices se sentent parfois désemparées. Pour soutenir celles-ci dans leur savoir accompagner ces étudiantes, une communauté d'apprentissage a été mise en place de 2020 à 2023. Cet article rapporte les résultats d'une recherche qui a accompagné la création de cette communauté d'apprentissage. Il détaille les caractéristiques de celle-ci et les compétences qui en ont émergé. Il en ressort que la dimension cognitive (connaissances générées par les actrices de la communauté d'apprentissage) a contribué à l'apprentissage des participantes, facilitant ainsi l'identification d'actions à entreprendre (dimension idéologique). Malgré les limites du contexte virtuel, la communauté d'apprentissage constitue un levier efficace pour renforcer les compétences d'accompagnement des formatrices.

# Optimiser l'accompagnement des stagiaires en situation de handicap : apprentissages issus d'une communauté de formatrices en travail social

*Optimising support for interns with disabilities: Lessons learned from a community of social work supervisors*

*Optimizar el acompañamiento de los practicantes en situación de discapacidad: aprendizajes resultantes de una comunidad de formadores en trabajo social*

**Christiane BERGERON-LECLERC**

Professeure titulaire, Université du Québec à Chicoutimi

[cblecler@uqac.ca](mailto:cblecler@uqac.ca)

**Audrey LE TELLIER**

Coordonnatrice de projet, Université du Québec à Chicoutimi

[altellier@etu.uqac.ca](mailto:altellier@etu.uqac.ca)

---

## Résumé

Au cours des dernières années, on a constaté une hausse significative du nombre d'étudiantes en situation de handicap inscrites dans les universités québécoises. Cette tendance s'est également reflétée dans les programmes en travail social, mettant ainsi en lumière les besoins éducatifs spécifiques de ces étudiantes, notamment en ce qui a trait à la formation pratique. Les stages, qui sont centraux dans la formation en travail social, peuvent en effet être source de défis particuliers. Face à ces défis, plusieurs formatrices se sentent parfois désemparées. Pour soutenir celles-ci dans leur savoir accompagner ces étudiantes, une communauté d'apprentissage a été mise en place de 2020 à 2023. Cet article rapporte les résultats d'une recherche qui a accompagné la création de cette communauté d'apprentissage. Il détaille les caractéristiques de celle-ci et les compétences qui en ont émergé. Il en ressort que la dimension cognitive (connaissances générées par les actrices de la communauté d'apprentissage) a contribué à l'apprentissage des participantes, facilitant ainsi l'identification d'actions à entreprendre (dimension idéologique). Malgré les limites du contexte virtuel, la communauté d'apprentissage constitue un levier efficace pour renforcer les compétences d'accompagnement des formatrices.

**Mots-clés:** Étudiantes en situation de handicap; université; accompagnement; stage; communauté d'apprentissage

### **Abstract**

In recent years, there has been a significant increase in the number of students with disabilities enrolled in Quebec universities. This trend is also reflected in social work programs, highlighting the specific educational needs of these students, especially in relation to practical training. Internships, which are central to social work training, can indeed be a source of challenges. Faced with these challenges, supervisors sometimes feel helpless. To counteract this tendency, a learning community was put in place from 2020 to 2023. This article reports the results of a study that complemented the creation of this learning community. It details the characteristics of the community and the skills that emerged from it. The study revealed that the cognitive dimension (knowledge generated by participants in the learning community) contributed to participant learning and facilitated the identification of actions to be taken (ideological dimension). Despite the limitations of the virtual context, a learning community is an effective lever for strengthening supervisors' coaching skills.

### **Resumen**

En el transcurso de los últimos años, se constató un incremento significativo del nombre de estudiantes en situación de discapacidad inscritas en las universidades quebequenses. Se reflejó también esta tendencia en los programas en trabajo social, sacando así a la luz las necesidades educativas específicas de estas estudiantes, en particular respecto a la formación práctica. Las pasantías, las cuales son fundamentales en la formación en trabajo social, pueden en efecto generar desafíos particulares. Frente a estos desafíos, varias formadoras se sienten a veces desconcertadas. Para sostenerlas en su saber acompañar a estas estudiantes, se implementó una comunidad de aprendizaje de 2020 a 2023. Este artículo presenta los resultados de una investigación que acompañó la creación de esta comunidad de aprendizaje. Examina las características de esta y las competencias que surgieron a raíz de su creación. Estos datos indican que la dimensión cognitiva (conocimientos generados por las actrices de la comunidad de aprendizaje) ha contribuido al aprendizaje de las participantes, facilitando de esta manera la identificación de acciones por emprender (dimensión ideológica). Pese a los límites del contexto virtual, la comunidad de aprendizaje constituye un motor eficaz para reforzar las competencias de acompañamiento de las formadoras.

---

## INTRODUCTION

En 2021-2022, ce sont plus de 25 000 étudiantes<sup>1</sup> universitaires – parmi lesquelles se retrouvait une majorité de femmes et d'étudiantes de premier cycle, de même que de personnes inscrites en sciences humaines et sociales – qui ont été reconnues en situation de handicap (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiantes en situation de handicap [AQICESH], 2022). La « situation de handicap (SH) correspond à la réduction de la réalisation ou à l'incapacité à réaliser des habitudes de vie, résultant de l'interaction entre les facteurs personnels (les déficiences, les incapacités et les autres caractéristiques personnelles) et les facteurs environnementaux (les facilitateurs et les obstacles) » (Réseau international sur le processus de production du handicap [RIPPH], 2024). Dans les universités, les étudiantes « sont considérées en SH » lorsqu'elles vivent avec une déficience physique (visuelle, auditive, motrice, organique, langage et de la parole) ou un trouble (d'apprentissage, de santé mentale, du spectre de l'autisme ou déficitaire de l'attention) limitant leurs capacités à participer aux activités pédagogiques proposées (AQICESH, 2022; RIPPH, 2024).

L'accroissement du nombre d'étudiantes en situation de handicap (ESH) en milieu universitaire au cours des dernières années s'est également fait sentir en travail social. À l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), ce sont approximativement 10 % des ESH qui étaient inscrites, au cours des trois dernières années, à un programme de premier ou de deuxième cycle en travail social. Malgré les avancées en matière de soutien et d'accompagnement des ESH en enseignement supérieur, avancées notamment attribuables à cette volonté « d'équité et d'inclusion<sup>2</sup> », n'en demeurent pas moins certains défis lorsque surviennent les stages (Bergeron-Leclerc et Simard, 2019). À ce sujet, Phillion et al. (2019) ont identifié six catégories de défis, ceux-ci étant liés : 1) au langage écrit, 2) au milieu d'accueil, 3) aux savoirs et savoir-faire, 4) à la régulation de ses ressources personnelles et interpersonnelles, 5) aux problèmes de savoir-être et d'attitude, et 6) aux responsabilités professionnelles. Face à ces défis, les équipes de formatrices se sentent parfois dépourvues.

Le développement de compétences spécifiques peut toutefois atténuer ce sentiment et, du même coup, avoir des répercussions positives sur l'accompagnement des stagiaires en situation de handicap (SH) (Lebel et al., 2019). Afin de développer des compétences permettant d'accompagner et d'accommoder les stagiaires en SH de manière juste et éclairée, une communauté d'apprentissage, réunissant des actrices impliquées dans la formation pratique en travail social, a été formée à l'UQAC. Cet article s'intéresse aux caractéristiques et aux retombées de cette communauté, laquelle constitue une étude de cas. Après un bref état des connaissances, les concepts de communauté d'apprentissage et de compétence sont définis, pour ensuite situer les paramètres de l'étude. À la lumière de ces repères théoriques et méthodologiques, les résultats sont ensuite présentés et discutés.

## ÉTAT DES CONNAISSANCES

La formation en travail social repose, au même titre que d'autres formations professionnalisantes, sur l'acquisition de savoirs théoriques et pratiques, acquis en alternance « en milieu universitaire » et « en milieux de pratique ». La formation pratique, qui s'actualise notamment par le biais des stages, occupe une place centrale dans le cursus scolaire des étudiantes en travail social (Gursansky et Le Sueur, 2012; Gusew, 2017). Ces stages, en même temps qu'ils constituent des occasions extraordinaires d'apprentissages, peuvent être source de défis en raison de facteurs individuels (ex. : anxiété, motivation, sentiment de préparation), contextuels (ex. : conciliation travail-famille-stage) ou institutionnels (ex. : relation avec les formatrices) (Gelman et Baum, 2010;

Hemy et al., 2016). À cette liste de facteurs affectant l'expérience de stage s'ajoute également le fait d'être en situation de handicap, en raison d'une déficience ou d'une incapacité (St-Onge, 2017).

Au cours des quinze dernières années, de nombreux écrits ont été publiés, sur la scène internationale, à propos de la réalité du vécu des ESH inscrites à des programmes de formation en travail social. À moins qu'il s'agisse d'accommodements correspondant à une contrainte excessive, les universités et les établissements qui accueillent des stagiaires en travail social se doivent de mettre en place des accommodements visant à soutenir les étudiantes qui vivent avec une déficience ou une incapacité (Bergeron-Leclerc et Simard, 2019; Lightfoot et Gibson, 2005; Sellmaier et Kim, 2021; Watkinson et Chalmers, 2008). L'obligation d'accommoder n'est pas une fin en soi, elle devrait plutôt être conçue comme un point de départ à l'inclusion et à la réussite éducative (Bernard, 2014; Brown et al., 2006; Coriale et al., 2012; GlenMaye et Bolin, 2007; Sellmaier et Kim, 2021). C'est dans le but de faire valoir et de protéger les ESH de pratiques discriminatoires ou de potentielles iniquités en comparaison avec les autres étudiantes que le cadre éthique et légal actuel est en vigueur (Coriale et al., 2012; GlenMaye et Bolin, 2007; Hearn et al., 2014; Holley et al., 2020; Kattari et al., 2020).

Les étudiantes doivent révéler des informations personnelles pour obtenir des accommodements. Cependant, elles craignent d'être stigmatisées ou discriminées, ce qui les empêche souvent de le faire (Bernard, 2014; Brown et al., 2006; GlenMaye et Bolin, 2007; Goldberg, 2015; Hearn et al., 2014; Hill, 2016; Kiesel et al., 2018; Kim et Sellmaier, 2020; Kattari et al., 2020; Sellmaier et Kim, 2021; Todd 2019). Cette peur d'être considérée comme une personne n'ayant pas la compétence ou la légitimité requise pour exercer le travail social constitue un obstacle majeur à la divulgation (Goldberg et al., 2015, 2020). Cette crainte paraît fondée, puisque l'aptitude à pratiquer le travail social de manière sécuritaire constitue une préoccupation majeure des formatrices et des milieux d'accueil envers ces étudiantes (Bernard et al., 2014; Brown et al., 2006; GlenMaye et Bolin, 2007; Goldberg et al., 2015; Goldberg et al., 2020; Holley et al., 2020; Kiesel et al., 2018; Lightfoot et Gibson, 2005; Kim et Sellmaier, 2020; Watkinson et Chalmers, 2008). Le dévoilement tend généralement à se produire lorsque la réussite du stage est compromise, ce qui constitue un défi majeur à la mise en place d'un accompagnement et d'accommodements adaptés (Brown et al., 2006; Hearn et al., 2014; Hill, 2016; Todd, 2019; Kim et Sellmaier, 2020; Lightfoot et Gibson, 2005; Sellmaier et Kim, 2021).

Accompagner les ESH en contexte de stage nécessite une approche attentive et proactive. Pour favoriser le dévoilement des besoins spécifiques et trouver des accommodements bénéfiques, il est crucial de cultiver un lien de confiance solide entre les ESH et leurs formatrices (Lightfoot et Gibson, 2005; Hearn et al., 2014; St-Onge, 2017). Cette démarche inclut la création d'environnements propices où les ESH se sentent soutenues et respectées. Des pratiques plus inclusives peuvent être encouragées en adoptant une posture sociale d'accompagnement, en s'appuyant sur des cadres bioécologiques (Bergeron-Leclerc et Simard, 2019; Coriale et al., 2012; Kattari, 2020; Kim et Sellmaier, 2020; Lightfoot et Gibson, 2005; Sellmaier et Kim, 2021; St-Onge, 2017). De plus, la mise en place d'initiatives permettant aux actrices de la formation pratique de se réunir pour développer une culture positive<sup>3</sup> à l'égard des ESH est recommandée (Hearn et al., 2014; Hill, 2016; Kattari et al., 2020; Kiesel et al., 2018). Il est crucial de fournir des occasions de sensibilisation, de formation et de partage d'expériences pour les professionnelles accompagnant les ESH, ce qui est souvent négligé dans les établissements d'enseignement (Brown et al., 2006; Kiesel et al., 2018; Holley et al., 2020; Sellmaier et Kim, 2021). Pour répondre à ces besoins d'acquisition de connaissances et de compétences permettant de mieux accompagner les ESH, une communauté d'apprentissage (CA) réunissant une diversité d'actrices impliquées dans la planification et la dispensation des stages en travail social a été mise en place à l'UQAC<sup>4</sup> de 2020 à 2023. Cet article vise à décrire les caractéristiques de cette CA et à en examiner les retombées sur le développement des compétences d'accompagnement des stagiaires en SH.

## CADRE CONCEPTUEL

Deux concepts, en l'occurrence « communauté d'apprentissage » et « compétence » sont liés aux objectifs énoncés. La CA est un lieu de coconstruction des connaissances et de développement professionnel (Dionne et al., 2010; Ordre professionnel des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec [OTSTCFQ], 2010). Selon Schlussler (2003), la notion de CA comprend trois dimensions : cognitive, affective et idéologique. La dimension cognitive renvoie aux savoirs individuels et collectifs qui sont générés par la CA, la dimension affective concerne les liens sociaux qui émergent ou se renforcent par l'entremise de la CA, tandis que la dimension idéologique a trait à la collectivisation des enjeux et à la mise en place d'actions communes (Dionne et al., 2010). La CA constitue donc un lieu de consolidation ou de développement des compétences. Selon Lasnier (2000), « une compétence est un savoir-agir complexe qui fait suite à l'intégration, à la mobilisation et à l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur et social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun » (p. 481). Dit autrement, la compétence est « un savoir agir réfléchi » qui se déploie dans un contexte donné (Basque, 2015; Develay, 2015). Ce savoir agir comprend autant des manières d'être, de dire et de faire avec les personnes accompagnées. Dans le cadre de cette étude, c'est la notion de « compétence d'accompagnement » des stagiaires par différentes actrices qui est spécifiquement visée. Vu la multitude d'actrices impliquées dans l'accompagnement des stagiaires, ces compétences ne se limitent pas aux compétences de supervision (OTSTCFQ, 2010) : elles concernent toutes les phases du stage, du placement jusqu'à son achèvement.

## MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Une recherche descriptive mixte, de type « étude de cas », a été privilégiée pour répondre aux deux objectifs énoncés précédemment<sup>5</sup>. Largement utilisée dans le domaine des sciences sociales, l'étude de cas est une méthode de recherche permettant de s'intéresser, de manière approfondie, à « une unité d'analyse » qui peut être constituée d'un individu, d'un groupe ou d'un système (Creswell et Creswell, 2018; Priya, 2021). L'unité d'analyse (le cas) retenue ici est « la communauté d'apprentissage ». Cette CA a été constituée à la suite d'un appel de volontaires lancé à toutes les actrices de la formation pratique de l'UQAC au début de l'année 2020. Au moment de réaliser l'étude, le programme de travail social de l'UQAC était déployé dans trois régions du Québec : le Saguenay-Lac-Saint-Jean (campus principal), la Côte-Nord (campus de Sept-Îles) et la Mauricie-centre-du-Québec (cohorte hors campus). Au total, 17 personnes occupant différentes fonctions (ex. : agente de placement, superviseure, professeure ou répondante) et rattachées à la formation pratique en travail social ont pris part à cette CA. Cette communauté, animée par les deux autrices de cet article, a tenu dix rencontres, d'une durée moyenne de 90 minutes, au cours des trois dernières années : deux en 2020, quatre en 2021, trois en 2022 et une en 2023.

### Stratégies de collecte de données

Trois stratégies de collecte de données ont été mobilisées afin d'amasser de l'information au regard des caractéristiques et des compétences développées dans cette CA.

### Comptes rendus de rencontre

Les rencontres, animées par les deux autrices de cet article, ont toutes été enregistrées. Afin de traduire le plus fidèlement possible leur contenu, un compte rendu détaillé, chaque fois soumis à l'ensemble des formatrices pour rétroactions et ajustements, a été produit.

## Technique du groupe nominal

Afin de faciliter et de structurer les discussions de groupe et de favoriser l'émergence d'idées, la technique du groupe nominal a été utilisée à deux reprises dans le cadre de la CA (Delbeck et al., 2004). Cette approche structurée de remue-méninges s'est avérée avantageuse puisqu'elle a permis « de ressortir le plus grand nombre d'idées afin de résoudre un problème ou d'explorer une situation » (Tétreault, 2014, p. 2). Cette approche, qui comprend des étapes individuelles et de groupe, favorise l'expression du plus grand nombre et l'obtention d'un consensus rapide sur une question donnée (Grenier et Lagarde, 2000; Tétreault, 2014). Elle comprend cinq étapes : a) répondre, de manière individuelle, à la question en émettant le plus grand nombre d'idées; b) partager ses idées, sans se censurer et sans possibilité d'en discuter, aux membres du groupe; c) discuter et clarifier l'ensemble des idées; d) prioriser les idées en votant de manière individuelle et anonyme; et e) analyser et présenter les résultats (Delbeck, et al., 2004; Grenier et Lagarde, 2000; Tétreault, 2014). Le logiciel Excel a été utilisé pour la compilation des données issues du processus de priorisation.

## Questionnaire

Un questionnaire a été développé afin d'estimer les retombées potentielles de la CA sur les plans affectif, cognitif et idéologique. La grille d'analyse développée par Dionne et al. (2010) en référence au concept de communauté d'apprentissage a servi de base d'élaboration du questionnaire. À l'image de cette grille d'analyse, le questionnaire développé comprend 10 questions, chacune correspondant aux sous-dimensions de la grille : a) dimension cognitive (objectif de développement des connaissances, ouverture aux idées des autres, apprentissage entre pairs et réciprocité), b) dimension affective (confiance, communication ouverte, liens de complicité et soutien mutuel) et c) dimension idéologique (engagement collectif et but commun) (Dionne et al., 2010). Ce questionnaire, disponible en ligne et rempli de manière anonyme, comprenait 10 questions à échelle de type Likert (ex. : « Sur une échelle de 1 à 10, jusqu'à quel point avez-vous développé de nouvelles connaissances grâce à la CA? ») et 10 questions visant à expliciter les réponses quantitatives. Le questionnaire n'a pas fait l'objet d'un processus de validation en bonne et due forme. L'alpha de Cronbach ( $\alpha = 0,82$ ) indique toutefois qu'il jouit d'une bonne consistance interne.

## Analyse des données

Les données amassées au cours des trois années de l'étude ont été analysées de manière progressive et selon trois étapes : a) la condensation des données, b) la présentation des données et c) la validation des données auprès des formatrices (Mukamurera et al., 2006). Considérant l'implication de la chercheuse et de la coordonnatrice de recherche au sein de la CA, il importait d'instaurer ce processus participatif d'analyse et de validation des données. Ce processus de validation des données a principalement pris deux formes : a) des échanges verbaux lors des rencontres de la CA et b) des rétroactions écrites sur des documents soumis à l'ensemble des formatrices via des plateformes collaboratives (Padlet et Google Workspace). C'est ainsi que les comptes rendus de rencontres, les premières ébauches d'organisation des données et le présent article ont été soumis à l'ensemble des formatrices. Les données quantitatives amassées dans cette étude ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS (version 28) afin d'en extraire des statistiques descriptives. Les données qualitatives ont, quant à elles, fait l'objet d'une analyse thématique de contenu à l'aide de matrices (Miles et Huberman, 2003).

# RÉSULTATS

Cette section a pour but de présenter les principaux résultats de l'étude et est structurée en deux parties. La première s'intéresse à la mise en oeuvre de la CA; elle a pour but de décrire ses principales caractéristiques. La seconde porte sur les retombées de la CA; elle a pour but de décrire les principales compétences développées.

## Les caractéristiques de la communauté d'apprentissage

De 2020 à 2023, dix-sept personnes ont participé à la CA, excluant les deux animatrices de rencontre. De ce nombre, huit personnes ont participé à la quasi-totalité des rencontres, constituant ainsi le noyau central de la CA. Celle-ci a pris la forme de dix rencontres d'une durée de 90 minutes qui ont été menées de 2020 à 2023 : a) une rencontre d'introduction, b) huit rencontres d'apprentissage et c) une rencontre pour clôturer la CA et effectuer un bilan. Menées avec la pandémie en toile de fond, 80 % des rencontres de la CA ont eu lieu de manière virtuelle. Selon les contenus abordés dans les rencontres, les échanges entre les membres de la CA étaient libres ou structurés. Les principales thématiques abordées au cours de ces rencontres ont été : les défis rencontrés par les stagiaires, les défis d'accompagnement de ces stagiaires, les enjeux éthiques et légaux entourant l'accompagnement, ainsi que les mesures à mettre en place à l'UQAC afin de mieux soutenir les stagiaires.

Dans l'ordre, la CA a permis : a) la collectivisation des enjeux (dimension idéologique), b) le développement de savoirs (dimension cognitive) et c) la création ou le renforcement des liens sociaux (dimension affective). Les formatrices reconnaissent notamment comme forces vives de la CA : le degré d'ouverture des participantes aux idées des autres, la communication ouverte, la confiance mutuelle et le travail vers un but commun. En effet, chacune de ces dimensions s'est valu une moyenne supérieure à 8/10 au questionnaire. À la lumière de ces résultats, il est possible de conclure qu'une dynamique de groupe s'est réellement instaurée au sein de la CA.

Dans le questionnaire, dont les principaux résultats sont traduits dans le tableau 1, les formatrices étaient invitées à préciser leurs scores quantitatifs au moyen de commentaires qualitatifs. Au total, 65 commentaires ont été formulés. L'analyse de ces commentaires met en évidence que 71 % sont positifs, que 16,9 % contiennent à la fois des éléments positifs et négatifs, que 9,2 % sont négatifs tandis que 3,1 % sont neutres. L'analyse met également en évidence que le nombre de commentaires à connotation négative est plus important en ce qui concerne la sphère affective (13,6 %) que pour les dimensions idéologiques (10,0 %) et cognitives (7,4 %). La majorité des commentaires négatifs concernaient le format virtuel de la CA. Aux dires des formatrices, ce format, limitant les occasions d'échanges informels, a été peu propice à la création ou au renforcement des liens. Cet extrait résume bien le propos de plusieurs des formatrices impliquées au sein de la CA : « Je crois malheureusement que les rencontres virtuelles ne facilitent pas le développement de tels liens de complicité. Toutefois, je me sentirais à l'aise de faire appel à une personne rencontrée dans la CA si j'en ressentais le besoin dans mon travail. »



Tableau 1

### Synthèse quantitative et qualitative des réponses au questionnaire

Dimension	Volet quantitatif				Volet qualitatif
	Sous-dimension	Moy.	Min.	Max.	Exemples de commentaires
Cognitive Moyenne 7,8/10	Développement de nouvelles connaissances	6,9	5	8	« Expérience extrêmement enrichissante. Ça m'a permis de développer de meilleures connaissances concernant les enjeux et les limites de part et d'autre, et des besoins des étudiantes en situation de handicap. »  « Lors des échanges, les idées partagées n'étaient jamais remises en question, mais plutôt [dans un but d'en] avoir une meilleure compréhension. Cette ouverture aux idées des autres a été grandement favorisée par l'approche réflexive utilisée par l'animatrice. »  « J'ai l'impression que nous avons travaillé dans le non-jugement l'une par rapport à l'autre, et nous visions le même objectif. »
	Ouverture aux idées des autres	9,3	7	10	
	Apprentissage entre pairs	7,5	6	9	
	Réciprocité	7,5	5	10	
Affective Moyenne 7,0/10	Confiance	8,6	7	10	« Mes opinions étaient écoutées, même si elles pouvaient parfois confronter les idées préconçues. J'ai toujours senti qu'il y avait un respect du travail que l'on fait, même si des pistes d'amélioration peuvent être travaillées. »  « Je crois que le nombre de recommandations et d'actions qui ont été [déterminées] par le groupe démontre en grande partie l'ouverture de la communication. »  « Malgré mon ouverture, ce n'est pas toujours facile d'appliquer nos principes au quotidien. Mais si j'ai besoin d'en parler, je suis certaine que je serai bien accueillie par les membres de notre communauté. »
	Communication ouverte	9,1	8	10	
	Liens de complicité	5,1	3	9	
	Soutien mutuel	5,3	1	8	
Idéologique Moyenne 8, 1/10	Engagement collectif	7,4	5	10	« Nous avons réussi à faire consensus sur un nombre restreint de défis à prioriser et d'actions à mettre en place. »  « Selon mes observations, cela était l'objectif prioritaire, regarder dans le même sens, constats similaires. »
	Buts communs	8,9	7	10	

### Les compétences développées au sein de la communauté d'apprentissage

Le contexte de la CA a été favorable au partage et à la coconstruction de savoirs. Ces savoirs partagés et générés par les formatrices peuvent être organisés autour de trois thématiques principales : 1) les principaux défis rencontrés par les ESH dans le cadre de leurs stages en travail social, 2) les principales balises éthiques et légales liées à l'accompagnement des ESH, et 3) les actions à déployer afin de mieux accompagner et accommoder les ESH lors de leurs stages pratiques.

### Mise en commun des principaux défis rencontrés par les stagiaires en SH

Les trois premières rencontres de la CA ont été consacrées à la mise en commun des défis rencontrés par les formatrices lors de l'accompagnement des ESH. Ce partage a été très riche, considérant les différents rôles et perspectives des formatrices. Au terme du remue-ménages initial, 24 défis ont été établis par les formatrices. Ceux-ci ont été discutés, un à un, et ce, afin de

bien les comprendre et de bien les distinguer. Ces défis peuvent être classés en trois grandes catégories : 1) les défis individuels (ex. : conditions de vie, difficultés d'apprentissage, enjeux relatifs au savoir-être, manque de confiance en soi, déni des difficultés rencontrées en stage, résistance à aller chercher de l'aide, enjeux liés à la déficience ou à l'incapacité); 2) les défis d'accompagnement (ex. : manque de mécanismes de suivi dans le programme, enjeux de communication lors de difficultés en stage, charge accrue pour les superviseurs, suggérer les accommodements requis); et 3) les défis organisationnels ou structurels (ex. : enjeux de confidentialité et de partage d'information, rôles et responsabilités des actrices du stage, reddition de comptes, rythme des milieux de stage, aménagements physiques et conditions matérielles). Au terme de ce partage et de cette discussion, sept principaux défis ont été déterminés par les formatrices. Ces défis recensés dans le tableau 2, qui sont pour plusieurs interreliés, concernent l'individu (n = 3), l'accompagnement (n = 2) et l'organisation (n = 2).

Tableau 2

**Les sept défis priorisés par les formatrices**

Défi	Type			Brève description
	Individuel	Accompagnement	Organisationnel	
1. Confidentialité et partage d'information			X	<i>Afin de mieux soutenir les étudiantes, un partage d'information, entre les différentes actrices du stage, serait souvent utile. Pour des raisons de confidentialité et de consentement, ceci n'est souvent pas possible. Afin d'offrir un accompagnement individualisé, le partage de ces défis/difficultés serait toutefois un atout.</i>
2. Rôles et responsabilités des établissements			X	<i>Les rôles et responsabilités des établissements universitaires et d'accueil envers les étudiantes en situation de handicap méritent d'être clarifiés. Jusqu'où doit-on accommoder? Qu'est-ce qu'un accommodement raisonnable? Que signifie la contrainte excessive? Comment concilier obligation d'accueillir et déontologie professionnelle?</i>
3. Savoir-être des étudiantes	X			<i>Le savoir-être est un préalable en travail social et est souvent au cœur des difficultés rencontrées en stage. Comment favoriser son développement lors de la formation théorique et pratique? Comment évaluer cette compétence de manière transversale tout au long de la formation?</i>
4. Manque de mécanismes de suivi des étudiantes		X		<i>À partir du moment où une personne rencontre des difficultés lors de sa formation, il serait bien d'instaurer des mécanismes de suivi. Ce suivi personnalisé permettrait sans doute de prévenir des difficultés en stage.</i>
5. Dévoilement et stigmatisation	X			<i>La peur de la stigmatisation est le principal enjeu empêchant le dévoilement de la situation de handicap. Les milieux de stage sont souvent des employeurs potentiels, ce qui a pour effet d'accroître les craintes.</i>
6. Anticipation des besoins d'accompagnement et d'accommodements		X		<i>Même si elles sont régulièrement informées de l'existence des services d'aide aux ESH, certaines étudiantes n'utilisent pas ces services. En amont du stage, ces étudiantes sont invitées à utiliser ces services afin de réfléchir aux accommodements requis. Peu le font, toutefois.</i>
7. Connaître ses forces et ses limites.	X			<i>La connaissance de soi est un enjeu majeur. Avoir une perception juste de ses besoins, forces et défis facilite toutes les étapes de réalisation du stage : du placement jusqu'à la terminaison.</i>

## Apprentissages liés à la confidentialité et au partage d'information

Les rencontres consacrées à la priorisation des défis et à la génération de solutions ont mis en évidence le besoin de la communauté d'en apprendre davantage à propos des enjeux éthiques et légaux entourant l'accompagnement des stagiaires. À la demande des formatrices, une rencontre a été réservée à cette thématique. Afin d'enrichir nos connaissances, nous avons fait appel à la conseillère juridique de l'UQAC afin qu'elle puisse nous exposer le cadre légal entourant l'accueil et l'accompagnement des ESH, et répondre à nos questions à ce sujet. La question du consentement libre et éclairé a été au cœur des discussions avec la conseillère juridique. Les échanges ont été riches et fructueux, et ont permis de réfléchir à la création d'un aide-mémoire à propos des bonnes pratiques à mettre en place, notamment en ce qui a trait à l'obtention et au renouvellement du consentement lié au partage d'informations. Cet outil permettra de mieux baliser les échanges et la transmission d'informations entre les actrices impliquées dans les stages.

## Coconstruction de solutions à déployer pour mieux accompagner les étudiantes

Les échanges au sein de la CA ont donné lieu à une réflexion à propos d'actions qui devraient être priorisées au sein de notre institution afin de mieux soutenir les ESH dans le cadre de leurs stages. À partir de propositions d'action qui ont émergé tout au long des rencontres, un exercice de priorisation a été effectué. Parmi les 14 pistes d'actions, 6 ont retenu l'attention des formatrices. Lors du vote, trois sont arrivées au premier rang, tandis que les trois autres sont arrivées au deuxième rang. Les actions priorisées visent à la fois les stagiaires, les formatrices et l'institution. On voit, à travers les solutions identifiées, que les formatrices impliquées dans la CA souhaitent partager les savoirs développés au cours des trois dernières années. Puisque l'étude est terminée, ces recommandations, en plus des défis recensés au Tableau 3, ont été présentées aux responsables des programmes et de la formation pratique en travail social.

Tableau 3

### Les actions priorisées par les formatrices

Rangs	Actions priorisées
1	1. Concevoir et mettre en place un formulaire de consentement afin de rendre plus claires les implications du dévoilement et favoriser la transmission d'informations dans le parcours scolaire.
	2. Créer un outil électronique de suivi qui permettrait aux stagiaires et aux formatrices de déterminer les forces et les défis rencontrés en ce qui a trait au développement des compétences professionnelles.
	3. Former les superviseurs et répondants de stage à propos des défis rencontrés par les étudiantes présentant des besoins éducatifs spéciaux (ou encore des limitations fonctionnelles).
2	4. Créer et diffuser un aide-mémoire à propos du cadre légal de l'accompagnement des stagiaires en SH et des bonnes pratiques à mettre en place.
	5. Accompagner, de manière individualisée, les étudiantes tout au long de leur cheminement scolaire, et de manière plus particulière dans certains moments charnières.
	6. Mobiliser les pairs aidants de l'UQAC afin de soutenir les stagiaires en cours de stage (ex. : système de soutien téléphonique sur une base volontaire).

## DISCUSSION

Cette étude de cas a permis de décrire les principales caractéristiques et retombées d'une CA consacrée à l'accompagnement des stagiaires en SH. Pendant trois ans, entre huit et dix-sept formatrices en travail social de l'UQAC se sont réunies afin de mettre en commun leurs savoirs à propos de ces étudiantes ayant des besoins éducatifs particuliers, et ainsi réfléchir aux meilleures manières de les accompagner. Les résultats décrits dans cet article doivent être interprétés à la lumière des forces (ex. : diversité des formatrices impliquées, durée de l'étude, mixité des données) et des limites (ex. : une seule université, petite taille d'échantillon, contexte québécois) propres à cette étude de cas.

L'analyse des caractéristiques de la CA a permis d'identifier ses forces. En considérant les trois dimensions constitutives de cette communauté, il est notable que les dimensions idéologiques et cognitives ont connu un développement plus marqué que la dimension affective. Au regard de la typologie des groupes, il est possible de penser que la dynamique instaurée au cours des trois années de vie de la CA s'apparentait plus à celle d'un « groupe de tâches » que d'un groupe « de soutien ou d'aide mutuelle » (International association for social work with groups [IASWG], 2015). Bien que la collectivisation des défis et des solutions relève d'un désir d'entraide et de soutien, il semble que le format virtuel des rencontres ait été moins propice à l'émergence de la complicité et du soutien. Afin de favoriser le développement de cette dimension, des « activités brise-glace » ou encore « des pauses-café animées » auraient pu être organisées afin de contribuer à une meilleure connaissance mutuelle et à une plus grande chimie entre les formatrices. La CA était davantage « axée sur la tâche » que sur les discussions informelles : ceci serait à revoir pour une prochaine édition.

Divers apprentissages ont été réalisés à travers les échanges qui ont eu lieu dans la CA. À la lumière des principes qui devraient régir la mise en place des CA, la reconnaissance et le partage des savoirs expérientiels ont été privilégiés ici. Les échanges à propos des défis, des enjeux légaux et des actions à mettre en place ont été favorables aux apprentissages. En cela, la CA a permis de répondre à un enjeu souvent décrié dans la littérature : le manque d'occasions pour se sensibiliser, se former et partager son vécu relativement à l'accompagnement des stagiaires en SH (Brown et al., 2006; Kiesel et al., 2018; Holley et al., 2020; Sellmaier et Kim, 2021). En effet, informer l'ensemble des personnes oeuvrant au sein d'une institution universitaire à propos des différentes situations de handicap, selon une démarche d'inclusion, facilite la mise en place d'accommodements répondant aux besoins des ESH, suivant une pluralité des aspects de la vie étudiante (Sellmaier et Kim, 2021).

La CA a été propice au développement de compétences d'accompagnement des stagiaires en SH. La diversité des rôles occupés par les formatrices au sein de la CA a permis de construire une vision bioécologique de l'accompagnement des stagiaires en SH, intégrant les perspectives de l'université, du terrain, du formateur et de l'étudiant (Bergeron-Leclerc et Simard, 2019; Coriale et al., 2012; Kattari, 2020; Kim et Sellmaier, 2020; Lightfoot et Gibson, 2005; Sellmaier et Kim, 2021; St-Onge, 2017). Le développement des compétences au sein de cette CA a surtout pris la forme de connaissances acquises par les formatrices, notamment en ce qui a trait aux défis et aux actions à déployer afin de mieux accompagner les stagiaires en SH. Les défis identifiés comme prioritaires du point de vue des formatrices impliquées font écho aux écrits recensés dans cet article, notamment en ce qui a trait aux enjeux éthiques et légaux, et liés au dévoilement des besoins spécifiques des étudiantes. Bien que nous ne puissions garantir que le « savoir-agir » (Lasnier, 2000; Basque, 2015; Develay, 2015) des formatrices se soit transformé au terme de ces trois années, les connaissances acquises sont propices à cette transformation. On a notamment compris que certains préjugés à l'endroit des stagiaires en SH s'étaient dissipés dans le cadre de la CA,

contribuant du coup à cette culture positive favorable à l'accompagnement (Hearn et al., 2014; Hill, 2016; Kattari et al., 2020; Kiesel et al., 2018; St-Onge, 2017).

## CONCLUSION

L'accompagnement des ESH « ne s'improvise pas » (Leroux, 2019, p. 122) : il requiert des compétences particulières qui doivent être mobilisées en fonction du contexte au sein duquel se retrouve la formatrice. Dans cet article, nous nous sommes intéressées à une CA constituée de formatrices en travail social. Cette CA, formée de huit à dix-sept formatrices, a tenu dix rencontres au cours des trois dernières années. Que peut-on conclure de cette expérience? La communauté s'est-elle avérée un catalyseur de développement de compétences d'accompagnement? En référence aux trois dimensions constitutives des communautés d'apprentissage, nous pouvons conclure de cette étude de cas que la dimension cognitive (savoirs générés par la CA) a contribué à l'apprentissage des participants (création de l'aide-mémoire), ce qui a ensuite permis de cibler des actions à déployer (dimension idéologique). Malgré les contraintes liées au contexte virtuel de cette CA, cette étude souligne l'importance et l'utilité de cette approche de formation pour répondre aux besoins des formatrices (Brown et al., 2006; Kiesel et al., 2018; Holley et al., 2020; Sellmaier et Kim, 2021). Les connaissances acquises par les formatrices impliquées permettront certainement de mieux accompagner les stagiaires en SH. Au terme de ces trois années de projet, nous sommes optimistes quant au déploiement de ces différentes actions en partenariat avec les formatrices en travail social, et nous réfléchissons à pérenniser cette communauté, voire à l'élargir à d'autres formatrices.

## Notes

[1] Considérant que le travail social est une profession où oeuvrent une majorité de femmes, le féminin est utilisé pour désigner les personnes étudiantes et stagiaires, ainsi que les personnes formatrices.

[2] À ce sujet, voir ce dossier de l'Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur (ORES) : (<https://oresquebec.ca/dossiers/equite-diversite-et-inclusion-edi-au-coeur-de-la-reussite-etudiante/>).

[3] La notion de « culture positive » renvoie à un principe fondamental en travail social et est mise de l'avant dans l'approche centrée sur les forces : « la croyance en la capacité humaine d'évoluer et de se développer » (OTSTCFQ, 2012, p.17; Bergeron-Leclerc et al., 2021). Des actions de sensibilisation doivent être effectuées afin que les formatrices portent en elles la conviction que les personnes ayant des incapacités peuvent développer les connaissances et les compétences nécessaires à l'obtention d'un diplôme en travail social (St-Onge, 2017).

[4] Depuis plusieurs années, l'équipe dévouée à la formation pratique en travail social de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) met en place des dispositifs pour mieux préparer et accompagner les ESH au moment de leurs stages. Jusqu'à présent, toutefois, la majorité des efforts déployés visaient, à juste titre, les étudiantes concernées (Bergeron-Leclerc et Simard, 2019).

[5] Cet article porte sur une composante d'une recherche subventionnée par le CRSH SAVOIR (Phillion et al., 2019). Cette étude a été entérinée par les comités d'éthique de la recherche de

l'Université du Québec en Outaouais (n° : 2020-378) et de l'Université du Québec à Chicoutimi (n° : 2020-648).

## Bibliographie

- Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiantes en situation de handicap (AQICESH). (2022). *Statistiques 2021-2022 concernant les étudiants en situation de handicap (ÉSH) dans les universités québécoises*. ([https://www.aqicesh.ca/wp-content/uploads/2023/03/Statistiques\\_2021-2022\\_sans\\_universite.pdf](https://www.aqicesh.ca/wp-content/uploads/2023/03/Statistiques_2021-2022_sans_universite.pdf))
- Basque, J. (2015). *Le concept de compétences : quelques définitions*. ([https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/outils/r\\_2.1-1\\_le\\_concept\\_de\\_competence\\_quelques\\_definitions.pdf](https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/outils/r_2.1-1_le_concept_de_competence_quelques_definitions.pdf))
- Bergeron-Leclerc, C., Pouliot, E. et Gargano, V. (2021). Le travail social centré sur les forces: diversité et possibilités dans la pratique contemporaine. *Revue Intervention*, 153, 5-17. ([https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2021/06/ri\\_153\\_2021.2\\_Bergeron-Leclerc\\_Pouliot\\_Gargano.pdf](https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2021/06/ri_153_2021.2_Bergeron-Leclerc_Pouliot_Gargano.pdf))
- Bergeron-Leclerc, C. et Simard, È. (2019). Repenser l'accompagnement des stagiaires en travail social en situation de handicap. *Phronesis*, 8(1-2), 96-110. (<https://doi.org/10.7202/1066587ar>)
- Bernard, C., Fairtlough, A., Fletcher, J. et Ahmet, A. (2014). A qualitative study of marginalised social work students' views of social work education and learning. *The British Journal of Social Work*, 44(7), 1934-1949. (<https://doi.org/10.1093/bjsw/bct055>)
- Brown, K., James, C. et Mackenzie, L. (2006). The practice placement education experience: an Australian pilot study exploring the perspectives of health professional students with a disability. *The British Journal of occupational therapy*, 69(1), 31-37. <https://doi.org/10.1177/03080226060690010> (<https://doi.org/10.1177/030802260606900106>)
- Coriale, L., Larson, G. et Robertson, J. (2012). Exploring the educational experience of a social work student with a disability: A narrative. *Social Work Education*, 31(4), 422-434. (<https://doi.org/10.1080/02615479.2011.564611>)
- Creswell, J. W. et Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage.
- Delbeck, A. L., Van De Ven, A. H. et Gustafson, D. H. U. (2004). *Group techniques for program planning: A guide to nominal groups and delphi process*. University of Minnesota.
- Develay, M. (2015). *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences*. De Boeck Supérieur.
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43. (<https://doi.org/10.7202/043985ar>)
- Gelman, C. R. et Baum, N. (2010). Social work students' pre-placement anxiety: An international comparison. *Social Work Education*, 29(4), 427-440. (<https://doi.org/10.1080/02615470903009007>)
- Glen Maye, L. F. et Bolin, B. (2007). Students with psychiatric disabilities: An exploratory study of program practices. *Journal of Social Work Education*, 43(1), 117-132.
- Goldberg, M., Hadas-Lidor, N et Karnieli-Miller, O. (2015). From patient to therapeut: social work students coping with mental illness. *Qualitative Health Research*, 25(7), 887-898. (<https://doi.org/10.1177/1049732314553990>)
- Goldberg, M., Stanger Elran, R., Mayer, Y. et Lurie, I. (2020). The treatment of a patient who is also a mental health practitioner: Special considerations and recommendations. *Academic Psychiatry*, 44(5), 624-628. (<https://doi.org/10.1007/s40596-020-01280-3>)

- Grenier, J. et Lagarde, M. (2000). La technique du groupe nominal (TGN), une méthode de cueillette de données à connaître. *Actes du Colloque 2000 de l'Association de la recherche au collégial (ARC)*. ([https://cdc.qc.ca/actes\\_arc/2000/grenier\\_lagarde\\_actes\\_ARC\\_2000.pdf](https://cdc.qc.ca/actes_arc/2000/grenier_lagarde_actes_ARC_2000.pdf))
- Gursansky, D. et Le Sueur, E. (2012). Conceptualising field education in the twenty-first century: contradictions, challenges and opportunities. *Social Work Education*, 31(7), 914-931. (<https://doi.org/10.1080/02615479.2011.595784>)
- Gusew, A. La signature pédagogique de la formation pratique des programmes en travail social. Complexité, défis et enjeux. Dans S. Genest Dufault, A. Gusew, E. Bélanger et I. Côté (dir.), *Accompagner le projet de formation pratique en travail social : complexité, enjeux, défis*. (p. 15-35). PUQ.
- Hearn, C., Short, M. et Healy, J. (2014). Social work field education: Believing in students who are living with a disability. *Disability and Society*, 29(9), 1343-1355. (<https://doi.org/10.1080/09687599.2014.935296>)
- Hemy, M., Boddy, J., Chee, P. et Sauvage, D. (2016). Social work students “juggling” field placement. *Social Work Education*, 35(2), 215-228. (<https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1125878>)
- Hill, S. et Roger, A. (2016). The experience of disabled and non-disabled students on professional practice placements in the United Kingdom. *Disability and Society*, 31(9), 1205-1225. (<https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1236718>)
- Holley, L., Charles, J. L. K., Kondrat, D. C., Walter-McCabe, H. A. (2020). Supports and gatekeeping: experiences of schools of social work with students with mental health conditions. *Journal of Social Work Education*, 58(1), 76-95. (<https://doi.org/10.1080/10437797.2020.1798312>)
- International association for social work with groups (IASWG) (2015). Normes de pratiques pour le travail social de groupe (Deuxième édition). (<https://www.iaswg.org/assets/NORMES-DE-PRATIQUE-IASWG.pdf>)
- Kattari, S., Ingarfield, L., Hanna, M., McQueen, J. et Ross, K. (2020). Uncovering issues of ableism in social work education: a disability needs assessment. *Social Work Education*, 39(5), 599-616. (<https://doi.org/10.1080/02615479.2019.1699526>)
- Kiesel, L., DeZelar, S. et Lightfoot, E. (2018). Challenges, barriers, and opportunities: Social workers with disabilities and experiences in field education. *Journal of Social Work Education* 54(4), 696-708. (<https://doi.org/10.1080/10437797.2018.1507365>)
- Kim, J. R. et Sellmaier, C. (2020). Making disability visible in social work education. *Journal of Social Work Education*, 56(3), 496-507. (<https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1661899>)
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Guérin.
- Lebel, C., Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S. et Bélair, L. M. (2019). Le travail d'accompagnement des formatrices de stagiaires dans l'enseignement supérieur : perspectives compréhensives et modalités de mise en place. *Phronesis*, 8(1-2), 1-4. (<https://doi.org/10.7202/1066580ar>)
- Leroux, J. L. (2019). Les multiples facettes du travail des formatrices de stagiaires : quels enjeux et quels défis? *Phronesis*, 8(1-2), 111-126. (<https://doi.org/10.7202/1066588ar>)
- Lightfoot, E. et Gibson, P. (2005). Universal instructional design : A new framework for accommodating students in social work courses. *Journal of Social Work Education*, 41(2), 269-277. (<https://doi.org/10.5175/JSWE.2005.200303129>) .
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138. (<https://doi.org/10.7202/1085400ar>)
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse de données qualitatives (2e édition)*. De Boeck Supérieur.



Ordre professionnel des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ). (2010). Guide sur la supervision professionnelle des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux. ([https://www.otstcfq.org/wp-content/uploads/2017/06/guide\\_sur\\_la\\_supervision\\_professionnelle\\_des\\_travailleuses\\_sociales\\_et\\_des\\_travailleurs\\_sociaux.pdf](https://www.otstcfq.org/wp-content/uploads/2017/06/guide_sur_la_supervision_professionnelle_des_travailleuses_sociales_et_des_travailleurs_sociaux.pdf))

Ordre professionnel des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ). (2012). *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. ([https://www1.otstcfq.org/wp-content/uploads/2017/06/referentiel\\_de\\_compétences\\_des\\_travailleurs\\_sociaux.pdf](https://www1.otstcfq.org/wp-content/uploads/2017/06/referentiel_de_compétences_des_travailleurs_sociaux.pdf))

Phillion, R., Bourassa, M., St-Pierre, I., Bergeron-Leclerc, C. et Vivegnis, I. (2019). Étudiants en situation de handicap en contexte de stage à l'université : étude exploratoire des mesures d'accompagnement et d'accommodement envisagées. *Phronesis*, 8(1-2), 57-73. (<https://doi.org/10.7202/1066585ar>)

Priya, A. (2021). Case study methodology of qualitative research: key attributes and navigating the conundrums in its application. *Sociological Bulletin*, 70(1), 95-110. (<https://doi.org/10.1177/0038022920970318>)

Réseau international sur le processus de production du handicap (RIPPH). (2024). *MDH-PPH Définitions*. (<https://ripph.qc.ca/modele-mdh-pph/concepts-cles/>)

Schussler, D. L. (2003). Schools as learning communities: Unpacking the concept. *Journal of School Leadership*, 13(5), 498-528.

Sellmaier, C. et Kim, J. (2021). Disability accommodation experiences of social work students in the United States. *Social Work Education*, 40(7), 872-887. (<https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1738375>)

St-Onge, M. (2017). L'accompagnement des étudiants et étudiantes ayant des besoins éducatifs spéciaux. Dans S. Genest Dufault, A. Gusew, E. Bélanger, I. Côté (dir.), *Accompagner le projet de formation pratique en travail social : complexité, enjeux, défis* (p. 195-215). Presses de l'Université du Québec.

Tétreault, S. (2014). Méthode du groupe nominal (Nominal group technique). Dans S. Tétreault et P. Guillez (dir.), *Guide pratique de recherche en réadaptation* (p. 345-354). De Boeck Supérieur. (<https://doi.org/10.3917/dbu.guill.2014.01.0345>)

Todd, S., Asakura, K., Morris, B., Eagle, B. et Park, G. (2019). Responding to student mental health concerns in social work education: Reflective questions for social work educators. *Social Work Education*, 38(6), 779-796. (<https://doi.org/10.1080/02615479.2018.1563591>)

Watkinson, A. et Chalmers, D. (2008). Disability, professional unsuitability and the profession of social work: A case study. *Social Work Education*, 27(5), 504-518. (<https://doi.org/10.1080/02615470701379974>)