

Université de Montréal

Savoir d'où l'on vient : connexions entre les savoirs expérientiels des étudiant.e.s au deuxième cycle en travail social et leur expérience de formation pratique

Par

Pier-Luc Chouinard

École de travail social, Faculté des arts et des sciences

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

Mai 2022

© Pier-Luc Chouinard, 2022

Université de Montréal

École de travail social, Faculté des arts et des sciences

Ce mémoire intitulé

Savoir d'où l'on vient : connexions entre les savoirs expérientiels des étudiant.e.s au deuxième cycle en travail social et leur expérience de formation pratique

Présenté par

Pier-Luc Chouinard

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Emmanuelle Khoury

Présidente-rapporteuse

Maria Nengeh Mensah

Membre du jury

Edward Ou Jin Lee

Directeur de recherche

RÉSUMÉ

Les savoirs expérientiels représentent des connaissances issues de l'expérience. Il s'agit d'une source de savoir controversée pour les intervenant.e.s en travail social, bien que de plus en plus considérée pertinente. Toutefois, leurs impacts sur le cheminement académique des futur.e.s travailleuses sociales et travailleurs sociaux (T.S.) demeurent méconnus. Ce projet de mémoire vise donc à explorer les connexions entre les savoirs expérientiels des étudiant.e.s et leur parcours de formation pratique. Toutes les personnes rencontrées étudient ou étudiaient au programme de deuxième cycle en travail social de l'Université de Montréal (UdeM). Ce projet s'inscrit au cœur de la vaste recherche « Dans quelle mesure la maîtrise en travail social peut promouvoir les apprentissages transformationnels : possibilités et limites » menée par Edward Ou Jin Lee à Montréal. Nous avons conduit des entretiens qualitatifs semi-dirigés, deux (2) de groupe et quatre (4) individuels, pour un échantillon final de treize (13) personnes. Un cadre théorique anti-oppressif et l'analyse thématique de Braun et Clarke ont guidé l'analyse. Trois thématiques principales ont été identifiées lors de cette recherche : (1) le profil sociodémographique largement privilégié des étudiant.e.s en travail social ; (2) la nature complexe, identitaire, intersectionnelle et interrelationnelle de leurs savoirs expérientiels ; (3) leurs perceptions critiques de la formation pratique, notamment sur les enjeux d'adéquation entre le programme et le terrain, l'importance d'offrir des espaces d'échange entre étudiant.e.s et la place de la justice sociale dans la formation. Ces perceptions s'appuient fortement sur les savoirs expérientiels des participant.e.s, particulièrement ceux liés à une expérience professionnelle d'intervention.

Mots-clés : Savoirs expérientiels, étudiants, deuxième cycle, formation pratique, perspective anti-oppressive, privilège, intersectionnalité, formation en travail social

ABSTRACT

Experiential knowledge is knowledge derived from experience. Although a perceived controversial source of knowledge, it is increasingly considered relevant in the field of social work. However, its impact on the education of future social workers remains largely unknown. Thus, this project aims to explore the connexions between the students' experiential knowledge and their field education journey. All the people interviewed are or were graduate students in the social work program at the Université de Montréal (UdeM). This project is part of the larger research project " Social work graduate field education: exploring the potential for transformative learning and institutional change " conducted by Edward Ou Jin Lee at UdeM. We conducted semi-structured qualitative interviews, two (2) focus groups and four (4) individual interviews, resulting in a final sample of thirteen (13) participants. An anti-oppressive theoretical framework and Braun and Clarke's thematic analysis guided the analysis. Three main themes were identified during this research: (1) the largely privileged socio-demographic profile of social work students, (2) the complex influence of identity, along with the intersectional and interrelational nature of their experiential knowledge, and, (3) their critical perceptions of field education, especially on the issues of the inadequacy between the program and the field, the importance to provide spaces for informational exchange between students, and the place of social justice within the graduate program. These perceptions are strongly based on the experiential knowledge of the students, particularly experiences related to professional intervention.

Keywords : Experiential knowledge, students, graduate level, field education, anti-oppressive framework, privilege, intersectionality, social work education

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	I
ABSTRACT	II
LISTE DES TABLEAUX	VIII
LISTE DES FIGURES	IX
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	X
NOTE SUR L'ÉCRITURE EMPLOYÉE	XI
REMERCIEMENTS	XIII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE	5
1.1 Nature des savoirs expérientiels	6
1.1.1 Savoirs expérientiels personnels et professionnels	6
1.1.2 De l'expérience au savoir expérientiel : un processus itératif	8
1.1.2.1 L'expérience comme point de départ	8
1.1.2.2 Le rôle essentiel de la réflexion	9
1.1.2.3 Le processus d'apprentissage par expérience.....	9
1.2 Savoirs expérientiels et travail social	11
1.2.1 Savoirs expérientiels dans la pratique	11
1.2.1.1 Mobilisation des savoirs expérientiels en intervention	11
1.2.1.2 Enjeux dans la pratique	13
1.2.2 Savoirs expérientiels au cœur de la formation	15
1.2.3 Considérer les savoirs expérientiels sous un angle critique	16
1.3 Formation pratique en travail social	17
1.3.1 Des racines occidentales et colonialistes aux impacts toujours visibles	17
1.3.2 Formation pratique en travail social	19
1.3.2.1 Place de la formation pratique dans les programmes	19
1.3.2.2 Contexte canadien et québécois	20
1.3.2.3 Contexte à l'École de travail social de l'Université de Montréal.....	22
1.4 Question et objectifs de recherche	23
1.4.1 Rappels des concepts liés à cette recherche	23
CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE	25

2.1 Fondements épistémologiques et théoriques de l’anti-oppression	25
2.2 La théorie anti-oppressive en travail social.....	26
2.2.1 Concept d’oppression.....	26
2.2.1.1 Définitions	26
2.2.1.2 Vivre l’oppression : un phénomène complexe.....	27
2.2.2 Origines et inspirations du travail social anti-oppressif	28
2.2.3 La perspective anti-oppressive en travail social	29
2.2.3.1 Lignes directrices, valeurs et principes anti-oppressifs en travail social.....	29
2.2.3.2 Quelques principes d’application de la perspective anti-oppressive.....	30
2.3 Apports de la perspective anti-privège et de l’intersectionnalité	31
2.3.1 Concept de privilège.....	31
2.3.1.1 Nature et définition du privilège	31
2.3.1.2 Perspective anti-privège.....	33
2.3.2 Intersectionnalité.....	33
2.4 Pertinence de la théorie anti-oppressive en lien avec les savoirs expérientiels	34
2.4.1 Forces	35
2.4.2 Limites.....	36
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE	38
3.1 Apprentissages transformationnels et formation pratique : contexte du projet de recherche principal	38
3.1.1 Ethnographie critique	40
3.1.2 Recrutement auprès de la communauté étudiante de l’École de travail social.....	41
3.1.3 Collecte de données	41
3.1.4 Analyse des données	43
3.1.5 Considérations éthiques	43
3.2 Mon rôle et mes activités sur le projet de recherche principal	45
3.3 Cadre méthodologique de ce mémoire	45
3.3.1 Contexte de recherche et rappel des objectifs.....	45
3.3.2 Application de l’ethnographie critique pour mon propre projet	46
3.3.3 Échantillon retenu	47
3.3.3.1 Limites de l’échantillon retenu.....	49
3.3.4 Analyse des données	50

3.4 Autoréflexion critique sur mon positionnement.....	52
3.4.1 Parcours identitaire et vision du monde.....	52
3.4.2 Naviguer les tensions entre multiples rôles	54
3.4.3 Mes savoirs expérientiels et biais de recherche.....	55
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	56
4.1 Profil des participant.e.s : sites d’oppression et de privilège	56
4.1.1 Groupe de discussion 1	57
4.1.1.1 Chloé.....	57
4.1.1.2 Christophe.....	58
4.1.1.3 Clara.....	59
4.1.1.4 Océane	60
4.1.1.5 Shayna.....	61
4.1.2 Groupe de discussion 2	61
4.1.2.1 Bianca	62
4.1.2.2 Diane.....	62
4.1.2.3 Gigi	63
4.1.2.4 Zara	64
4.1.3 Entrevues individuelles	65
4.1.3.1 Celia	65
4.1.3.2 Coralie.....	66
4.1.3.3 Lyla	67
4.1.3.4 Ficelle.....	68
4.2 Savoirs expérientiels des participant.e.s.....	69
4.2.1 Savoirs expérientiels personnels et professionnels.....	69
4.2.2 Savoirs expérientiels académiques.....	71
4.2.3 Des savoirs à l’intersection de plus d’une sphère	73
4.3 Perceptions de la formation	74
4.3.1 Importance des espaces d’échange.....	75
4.3.1.1 Occuper les espaces d’échange : apprentissages relationnels et rôles des pair.e.s	75
4.3.1.2 Pandémie COVID-19 : quand l’espace présentiel disparaît	78
4.3.2 Notion de décalage.....	81
4.3.2.1 Adéquation entre l’université et le terrain.....	81
4.3.2.2 L’expérience de formation pratique au diapason d’un double discours.....	85

4.3.2.3 Travail social et univers académique : une union contradictoire	87
4.3.3 Intégration de la justice sociale	88
CHAPITRE V : DISCUSSION.....	92
5.1 Nature des savoirs expérientiels des participant.e.s	92
5.1.1 Une nature complexe, intersectionnelle et identitaire	93
5.1.2 Une nature interrelationnelle	94
5.1.3 Contextes d'émergence	97
5.2 Vers une vision élargie et mieux intégrée de la formation pratique.....	99
5.2.1 D'un clivage théorie-pratique vers un continuum synergique	99
5.2.2 Savoirs expérientiels et voix étudiante : une vision <i>insider</i> de la formation pratique.....	100
5.3 La perspective anti-oppressive appliquée aux savoirs expérientiels	102
5.3.1 Privilège et savoirs expérientiels	103
5.3.2 Contraintes universitaires, savoirs expérientiels et formation pratique.....	105
CHAPITRE VI : CONCLUSION.....	108
6.1 Principaux constats.....	108
6.2 Savoirs expérientiels au sein de la formation pratique : recommandations	109
6.2.1 Recommandations pour le programme de l'École	110
6.2.2 Recommandations sur la pédagogie au deuxième cycle en travail social	110
6.3 Limites de cette recherche	112
6.4 Un regard vers l'avenir.....	114
BIBLIOGRAPHIE	115
ANNEXE A : CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ET PROLONGATION	125
ANNEXE B : FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT –	
ENTREVUE INDIVIDUELLE	129
ANNEXE C : FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT –	
ENTREVUE DE GROUPE	134
ANNEXE D : QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE	139
ANNEXE E : GUIDE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE	143
ANNEXE F : GUIDE D'ENTREVUE DE GROUPE	146
ANNEXE G : CARTOGRAPHIES VISUELLES.....	149
Cartographie thématique – version 1 :.....	149

Cartographie thématique – version 2 :.....	150
Cartographie thématique – version 3 :.....	151
ANNEXE H : RECOMMANDATIONS.....	152

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Caractéristiques des participant.e.s et des entrevues.....	48-49
Tableau 14 : Auto-identification par Chloé de ses sites de privilège et d’oppression.....	57-58
Tableau 14 : Auto-identification par Christophe de ses sites de privilège et d’oppression.....	58-59
Tableau 14 : Auto-identification par Clara de ses sites de privilège et d’oppression.....	59-60
Tableau 14 : Auto-identification par Océane de ses sites de privilège et d’oppression.....	60
Tableau 14 : Auto-identification par Shayna de ses sites de privilège et d’oppression.....	61
Tableau 14 : Auto-identification par Bianca de ses sites de privilège et d’oppression.....	62
Tableau 14 : Auto-identification par Diane de ses sites de privilège et d’oppression.....	63
Tableau 14 : Auto-identification par Gigi de ses sites de privilège et d’oppression.....	63-64
Tableau 14 : Auto-identification par Zara de ses sites de privilège et d’oppression.....	64
Tableau 14 : Auto-identification par Celia de ses sites de privilège et d’oppression.....	65-66
Tableau 14 : Auto-identification par Coralie de ses sites de privilège et d’oppression.....	66-67
Tableau 14 : Auto-identification par Lyla de ses sites de privilège et d’oppression.....	67
Tableau 14 : Auto-identification par Ficelle de ses sites de privilège et d’oppression.....	68
Tableau 15 : Formes de connexion entre le rapport aux autres et les savoirs expérientiels.....	95

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Étapes significatives du parcours académique de Chloé.	58
Figure 2 : Étapes significatives du parcours académique de Christophe.....	59
Figure 3 : Étapes significatives du parcours académique de Clara.....	60
Figure 4 : Étapes significatives du parcours académique d'Océane.....	60-61
Figure 5 : Étapes significatives du parcours académique de Shayna.....	61
Figure 6 : Étapes significatives du parcours académique de Bianca.....	62
Figure 7 : Étapes significatives du parcours académique de Diane.....	63
Figure 8 : Étapes significatives du parcours académique de Gigi.....	64
Figure 9 : Étapes significatives du parcours académique de Zara.....	65
Figure 10 : Étapes significatives du parcours académique de Celia.	66
Figure 11 : Étapes significatives du parcours académique de Coralie.....	67
Figure 12 : Étapes significatives du parcours académique de Lyla.....	67-68
Figure 13 : Étapes significatives du parcours académique de Ficelle.....	68-69

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

ACFTS : Association canadienne pour la formation en travail social
ACTS : Association canadienne des travailleuses et travailleurs sociaux
ASP : Attestation de spécialisation professionnelle
AT : Apprentissage transformationnel
CERSC : Comité d'éthique de la recherche — Société et culture
CIUSSS : Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux
CRSH : Conseil de recherche en sciences humaines du Canada
CSSS : Centre de santé et de services sociaux
CSWE : Council on Social Work Education
DESS : Diplôme d'études supérieures spécialisées
DPJ : Direction de la protection de la jeunesse
EC : Ethnographie critique
FITS : Fédération internationale des travailleurs sociaux
FRQSC : Fonds de recherche du Québec — Société et culture
IASSW : International association of schools of social work
IFSW : International federation of social workers
OTSTCFQ : Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec
T.S. : Travailleuse sociale, travailleur social
UdeM : Université de Montréal
UofC : Université de Calgary

NOTE SUR L'ÉCRITURE EMPLOYÉE

La rédaction de ce mémoire s'appuie sur le guide *Règles de grammaire neutre et inclusive*, par Divergenres (2021). Selon le besoin, j'ai combiné des stratégies de féminisation (ex. étudiant.e.s), l'emploi d'un langage épïcène (ex. utilisation de « personnes » au lieu « d'hommes et femmes ») ainsi que des suggestions tirées de leur grammaire (ex. emploi des pronoms inclusifs « iel » et « iels », de l'article défini « lia », de « toustes », etc.) (Divergenres, 2021). Comme pour plusieurs personnes, l'écriture neutre et inclusive représente un apprentissage relativement nouveau pour moi. Je ne prétends pas maîtriser son emploi, mais je considère que l'effort est important.

Je vous souhaite une bonne lecture.

Ce mémoire est dédié aux étudiant.e.s en travail social, présent.e.s et futur.e.s.

Collègues, let's keep believing, let's keep fighting.

REMERCIEMENTS

« *Can you help me find my way?* » (Baum, 1900, p. 9)

Je tiens d'abord à remercier toutes les participant.e.s pour votre temps et votre générosité lors des entrevues. Vos parcours sont fascinants et je me sens privilégié d'y avoir eu accès. Votre engagement envers les valeurs de la discipline a été et demeurera une source d'inspiration dans mon cheminement. J'espère humblement que ce mémoire rendra justice à votre vision, votre humanité et votre profondeur. Du fond du cœur, je vous remercie.

Un énorme merci à mon directeur, Edward Ou Jin Lee, pour son accompagnement extraordinaire. Ed, merci d'avoir répondu à ce courriel vers la fin de 2018 et d'avoir accepté de me rencontrer. Tu m'as accordé une confiance sincère, souvent bien au-delà de celle que je plaçais en mes capacités. Merci de m'avoir conseillé, orienté, épaulé à travers mes épreuves et réussites. Tu as représenté un roc solide dans mon océan personnel d'anxiété et d'incertitude. Je te suis reconnaissant pour toutes les opportunités offertes.

Tu avais raison : j'ai réussi à terminer mon mémoire. Merci pour tout.

Merci à toute l'équipe du projet de recherche sur l'apprentissage transformationnel, les membres présent.e.s et passé.e.s, de l'UdeM jusqu'à l'UofC. Vous êtes des personnes magnifiques. Votre engagement m'inspire beaucoup.

Merci aux membres du jury, Emmanuelle Khoury et Maria Nengeh Mensah, pour votre temps et vos commentaires. Votre regard sur mon travail m'est précieux.

Merci à mes collègues de maîtrise, certain.e.es devenu.e.s des ami.e.s proches. Nous avons toutes été un peu éclopé.e.s par cette pandémie, tant dans nos parcours personnel, professionnel qu'académique. Votre soutien, nos échanges et nos rires m'ont aidé à tenir le cap. Je chéris les instants passés avec vous. Félicitations et merci !

Merci à mes ami.e.s pour les moments sérieux et les délires. Merci de m’ avoir forcé hors de ma « cave » quand j’ en avais besoin et aussi pour avoir respecté mon côté introverti qui désire parfois être en hibernation dans son biodôme personnel. De Montréal à Hildesheim, de Toronto à New York, vous toustes qui êtes proches de mon cœur, je vous remercie d’ être ces personnes sensibles, inspirantes et magnifiques dans ma vie.

To all my animal-geek friends, thanks for being the ones who share and understand this passion.

Un merci spécial à Diela, *the best cheerleader who ever lived! Hope I made you proud, son.*

Merci à mes parents, France Pelletier et Jean-Marie Chouinard, des piliers dans ma vie. Merci de votre confiance infatigable, votre amour sans jugement et simplement votre présence contre vents et marées. Merci à ma sœur, Marie-Andrée, mon beau-frère, Sébastien, et leurs enfants, Malik, Charlie et Maxence, pour le brin de folie et la chaleur indéfectible qui caractérisent nos échanges.

Un merci spécial aux différentes personnes croisées dans ma vie, qui intentionnellement ou non m’ ont orienté vers ce nouveau chapitre. Je souligne particulièrement les personnes vivant avec le VIH rencontrées dans le cadre de mes emplois et implications passés. Je crois fondamentalement que mes expériences avec vous ont forgé une partie de moi-même.

Je veux aussi reconnaître le soutien financier crucial du Fonds de recherche du Québec — Société et culture (FRQSC) pour l’ octroi d’ une bourse de recherche ainsi que celle offerte par le projet « Dans quelle mesure la maîtrise en travail social peut promouvoir les apprentissages transformationnels : possibilités et limites ».

INTRODUCTION

If we walk far enough, says Dorothy, we shall sometime come to someplace. (Baum, 1900, p. 83)

En me replongeant dans mon expérience au baccalauréat en service social, je me souviens que les professeur.e.s insistaient sur l'importance d'adopter une posture détachée de notre vécu personnel en intervention. À peine arrivé sur le marché du travail, j'ai rapidement réalisé qu'inévitablement, cette position dichotomique était intenable. Non seulement mon cheminement individuel passé jouait un rôle dans mes stratégies d'intervention, mais mes nouvelles expériences influençaient mes suivis. De plus, je rencontrais des situations où la combinaison de mon vécu personnel et professionnel conduisait à un apprentissage, au développement d'une stratégie originale ou à m'offrir un angle d'analyse imprévu dans mes interventions. Plusieurs collègues partageaient cette vision et puisaient aussi dans leur propre source de connaissances expérientielles.

Au fil de mes dix années de carrière, j'ai entamé une réflexion sur mes motivations à devenir T.S. et l'impact de mes expériences sur ce choix. Par l'accompagnement de plusieurs stagiaires, j'ai constaté à quel point des connexions se créaient entre leur vécu personnel, leur vécu professionnel et leur parcours de professionnalisation. Ces réflexions se combinèrent à l'adoption de perspectives plus critiques dans ma pratique et ma vie quotidienne, telles que l'anti-oppression et l'intersectionnalité. J'ai aussi développé un intérêt pour l'éducation en travail social et les autres disciplines d'intervention. Ce cheminement m'a amené à poursuivre ma formation universitaire en commençant une maîtrise en travail social, profil mémoire.

Avant de continuer, je vais procéder à une brève présentation de concepts importants pour cette recherche, soit : l'identité, le positionnement social, les savoirs et les savoirs expérientiels. Ces concepts seront approfondis à travers l'ensemble de ce mémoire. Concept complexe, l'identité se construit à la fois par un processus auto-identificatoire et interactionnel à travers le temps (Bélanger et Genest Dufault, 2017). Elle englobe des notions individuelles (ex. nom, traits de personnalité), mais aussi d'appartenance à des groupes sociaux ou des collectivités (ex. traits identitaires, nationalité) (Bélanger et Genest Dufault, 2017). Processus itératif, la construction de

l'identité est traversée de tensions, et son « résultat [est] toujours provisoire et évolutif. » (Larouche, 2010, p. 35).

Jusqu'à un certain point, le positionnement social représente l'ancrage de nos différentes identités dans le cadre interpersonnel, culturel et structurel. Cette notion correspond à la place occupée par une personne dans un contexte précis, selon ses rôles sociaux et son appartenance à des groupes sociaux (Mullaly et West, 2018).

En s'appuyant sur la philosophie foucauldienne, Mensah et Ausina Dirsteyn (2017) avancent que le concept de savoir s'inscrit dans un contexte sociohistorique et des domaines précis. Ni neutres ni égaux, les savoirs représentent « une grille d'analyse de la réalité, mais non la réalité elle-même. » (Mensah et Ausina Dirsteyn, 2017, p. 8). Ce concept est étroitement lié à celui de pouvoir (Blais, 2006 ; Foucault, 1997 ; Le Scelleur et Garneau, 2016 ; Lee, 2017). Ensemble, ils établissent des normes de légitimation et de contrôle des discours, ainsi qu'une hiérarchie de la connaissance (Mensah et Ausina Dirsteyn, 2017). Les rapports de pouvoir sont donc intrinsèques à la création et la mobilisation des savoirs. Leur étroite association guide à la fois des éléments sociaux et structurels (ex. lois et politiques), mais aussi les rapports entre les individus, les collectivités et notre vision de l'Autre (Mensah et Ausina Dirsteyn, 2017). De ce fait, les savoirs peuvent renforcer ou restreindre les dynamiques de domination, de discrimination et d'exclusion (McAll, 2017 ; Mensah et Ausina Dirsteyn, 2017 ; Mullaly et West, 2018).

Dans leur plus simple définition, les savoirs expérientiels constituent des connaissances tirées d'une expérience vécue (Le Scelleur et Garneau, 2016) et acquises par un processus réflexif (Balleux, 2000 ; Schön, 1983). Ils sont ancrés dans l'identité des personnes (Bélangier et Genest Dufault, 2017 ; Kwan et Reupert, 2019 ; Le Scelleur et Garneau, 2016) et influencés par leur positionnement social (Lee, 2017 ; Mullaly et West, 2018). Certain.e.s auteur.e.s reconnaissent la pertinence et la validité des savoirs expérientiels comme une riche source d'apprentissage (Balleux, 2000 ; Foucault, 1997 ; Fox, 2016 ; Le Bossé et al., 2006 ; McAll, 2017 ; Weerman et Abma, 2018). Toutefois, leur nature subjective les disqualifie souvent comparés aux savoirs experts plus objectifs, tels que les connaissances scientifiques ou médicales (Blais, 2006 ; Fox, 2016 ; Kwan et Reupert, 2019 ; Le Scelleur et Garneau, 2016 ; Weerman et Abma, 2018). Or, notre

société est orientée autour de rapports de pouvoir divisant « la construction des savoirs et les constructeurs de savoirs » (Lee, 2017, p. 33). De ce fait, l'utilisation par les T.S. de leurs savoirs expérientiels demeure controversée dans la discipline (Weerman et Abma, 2018).

Ce projet représente la convergence de plusieurs intérêts. Pour cette recherche, j'explorerai les connexions entre les savoirs expérientiels d'étudiant.e.s et le parcours de formation pratique en travail social. Le terme « formation pratique » correspond aux activités et objectifs liés au cheminement stage, tels que l'expérience de stage, les cours associés au stage (séminaire de stage, etc.), la rédaction de l'essai et le transfert des apprentissages théoriques au contexte pratique (École de travail social, 2021-2022a, 2021-2022b). Je me concentrerai sur le point de vue des étudiant.e.s au deuxième cycle à l'Université de Montréal (UdeM).

Mon mémoire compte six chapitres documentant mon processus et mes résultats de recherche. Dans le premier, je dresse un portrait de ma problématique et de ma recension des écrits. J'y approfondis la nature des savoirs expérientiels, leur place au sein de la discipline et le contexte historique, académique et structurel entourant la formation pratique en travail social. Ce chapitre se termine avec ma question et mes objectifs de recherche, ainsi qu'un rappel des concepts retenus.

Le deuxième chapitre se concentre sur mon cadre théorique anti-oppressif (Caron et al., 2020 ; Dominelli, 2002 ; Lee et al., 2017 ; Mullaly et West, 2018 ; Pullen-Sansfaçon, 2013). Celui-ci est fortement influencé par l'intersectionnalité (Crenshaw, 1989 ; Hill Collins et Bilge, 2020) et le concept de privilège tel que défendu par Mullaly et West (2018).

Le troisième chapitre concerne la méthodologie retenue pour cette recherche. Mon mémoire s'inscrit au sein d'un projet plus large, soit : « Dans quelle mesure la maîtrise en travail social peut promouvoir les apprentissages transformationnels : possibilités et limites », dirigé par Edward Ou Jin Lee à l'École de travail social de l'UdeM. Je présente d'abord le cadre méthodologique de cette recherche, en précisant mon implication dans celle-ci. Par la suite, ce chapitre est consacré à ma propre méthodologie, incluant ses limites. Pour l'analyse des données, j'ai retenu l'analyse thématique de Braun et Clarke (Braun et al., 2016 ; Braun et al., 2019 ; Braun et Clarke, 2006).

Une section finale porte sur ma démarche d'autoréflexion critique appuyée par une posture d'ethnographie critique (Soyini Madison, 2012) pendant cette recherche.

Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus par l'analyse de deux entretiens de groupes et quatre individuels, regroupant un total de treize participant.e.s. Au moment des entrevues, toutes étudiaient au deuxième cycle en travail social ou avaient gradué dans les cinq dernières années. Les résultats se divisent en trois thématiques : (1) le profil des participant.e.s, incluant leurs sites d'oppression et de privilège ; (2) leurs savoirs expérientiels ; (3) leurs perceptions de la formation pratique.

Le cinquième chapitre porte sur la discussion des résultats. Après un bref rappel de la question et des objectifs de recherche, j'approfondis la nature des savoirs expérientiels des participant.e.s à la lumière des données récoltées, puis je me concentre davantage sur la formation pratique. Dans la dernière section, j'applique activement la perspective anti-oppressive aux savoirs expérientiels dans un contexte académique. De manière transversale, ce chapitre établit des liens entre les résultats obtenus, la littérature et mon cadre théorique.

Finalement, le sixième chapitre sert de conclusion. Après un retour sur les principaux constats de ce mémoire, je présente une série de recommandations touchant la formation et la recherche en travail social. J'y fais un bref rappel des limites relevées dans le troisième chapitre, puis je complète avec celles non couvertes jusqu'à maintenant. Je termine avec une ouverture personnelle vers le futur.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE

« [...] l'éducation est la vie même, non une simple préparation à une quelconque vie future : l'éducation établit des liens avec la vie. » (Balleux, 2000, p. 266).

La place des savoirs expérientiels des futur.e.s professionnel.le.s au sein des programmes se présente comme une thématique en développement en travail social (Weerman et Abma, 2018). Cette recherche tente d'explorer et approfondir la compréhension de cette problématique, en mettant en lumière ces connaissances au sein de l'expérience de formation pratique au deuxième cycle en travail social.

Dans la littérature, les savoirs expérientiels sont généralement divisés entre ceux tirés de la vie personnelle (Le Scelleur et Garneau, 2016 ; Weerman et Abma, 2018) et issus de la sphère professionnelle (Le Bossé et al., 2006 ; Racine, 2000 ; Schön, 1983 ; Simard, 2006). Je vais donc présenter une brève définition des identités associées à ces deux sphères. L'identité personnelle se compose de plusieurs dimensions dont l'arrimage relève en partie du domaine expérientiel (Bajoit, 1999 ; Larouche, 2010), par exemple d'expériences familiales vécues à l'enfance et l'adolescence (Kwan et Reupert, 2019 ; Vincent, 1996) ou liées à nos privilèges¹ et nos oppressions² (Larson et Allen, 2006 ; Mullaly et West, 2018). De son côté, l'identité professionnelle correspond à :

[...] une plate-forme commune qui regroupe les [professionnel.le.s] et les différencie des autres parce [qu'iels] ont des caractéristiques explicitées, socialement légitimées, les spécifiant sur le marché du travail et de l'emploi. Les représentations identitaires professionnelles ont un grand pouvoir social et symbolique qui peut modeler les interactions avec les autres (Dubar, 1997, cité dans Granja, 2008, p. 22). (Bélangier et Genest Dufault, 2017, p. 41)

Dans ce chapitre, j'aborderai d'abord la nature des savoirs expérientiels. Je me pencherai ensuite sur leur processus de développement ainsi que la place qu'ils occupent dans la pratique et la

¹ Pour le moment, je définirai « privilège » comme un avantage non mérité, lié à l'appartenance d'un individu à un groupe social ou des groupes sociaux (Mullaly et West, 2018). Cette définition sera approfondie dans le chapitre sur le cadre théorique.

² Pour le moment, je définirai « oppression » comme une domination des groupes minoritaires par les groupes majoritaires et les structures dominantes (Mullaly et West, 2018). Cette définition sera approfondie dans le chapitre sur le cadre théorique.

formation en travail social. Puis, je me concentrerai sur le contexte entourant la formation pratique en travail social, particulièrement au Québec et à l'UdeM. Je terminerai cette revue de la littérature en partageant ma question et mes objectifs de recherche.

1.1 Nature des savoirs expérientiels

Le traitement des savoirs expérientiels dans la littérature varie selon le contexte de leur développement. Dans cette section, j'explorerai la nature de cette forme de connaissance. D'abord, je présenterai les deux types relevés dans ma recension des écrits, soit ceux tirés du vécu personnel et issus de l'expérience professionnelle. Par la suite, je me concentrerai sur différents éléments de définitions des savoirs expérientiels, puis partagerai la perspective retenue pour cette recherche. Je m'intéresserai aussi à leur développement en me penchant sur le rôle de l'expérience et de la réflexion. Je terminerai par un bref survol du processus d'apprentissage par expérience.

1.1.1 Savoirs expérientiels personnels et professionnels

Le premier type de savoirs expérientiels représente des connaissances acquises dans la sphère personnelle (Bélanger et Genest Dufault, 2017 ; Chu et Tui, 2008 ; Le Scelleur et Garneau, 2016 ; Weerman et Abma, 2018). Sous cette forme, ils sont aussi connus comme des « savoirs de vie » et sont fortement influencés par l'histoire personnelle, des facteurs identitaires, ainsi que la personnalité des individus (Bélanger et Genest Dufault, 2017). D'autres auteur.e.s associent les savoirs expérientiels à des connaissances obtenues par l'expérience professionnelle (Bélanger et Genest Dufault, 2017 ; de Miribel et Neuville, 2020 ; Le Bossé et al., 2006 ; Racine, 2000 ; Schön, 1983 ; Simard, 2006). D'autres appellations sont utilisées pour les désigner : savoirs d'action (Bélanger et Genest Dufault, 2017 ; Schön, 1983) ; savoirs pratiques (Bélanger et Genest Dufault, 2017 ; de Miribel et Neuville, 2020) ; intuition professionnelle, expression traduite de *practice wisdom* (Chu et Tui, 2008). Les deux types de savoir expérientiels sont parfois regroupés sous le terme « acquis expérientiels » (St-Pierre et al., 2010) ou « compétences » (Bélisle et al., 2014) dans le contexte de la reconnaissance des acquis en éducation auprès d'adultes.

Plusieurs auteur.e.s associent les savoirs expérientiels à un processus d'expérimentation personnelle et une perspective *insider* (Balleux, 2000 ; Le Bossé et al., 2006 ; De Miribel et Neuville, 2020 ; McAll, 2017 ; Racine, 2000 ; Weerman et Abma, 2018). Ils se développeraient lors d'activités ne visant pas automatiquement un apprentissage (St-Pierre et al., 2010, p. 124) et par le biais d'expériences significatives vécues par les individus (Bélisle et al., 2014). En s'appuyant sur la phénoménologie existentielle, Weerman et Abma (2018) proposent que ces connaissances subjectives représentent la personnification ancrée de l'expérience vécue, particulièrement « les ambivalences et vulnérabilités de l'existence humaine. » (p. 455, traduction libre) Inspiré par la philosophie métaphysicienne de Louis Lavelle, Simard (2006) souligne leur nature transformatrice, propre à modifier notre perspective et à conduire au développement de nouveaux savoirs expérientiels (p. 545). Selon McAll (2017), ces connaissances se distinguent par leur caractère holistique et une complexité souvent supérieure aux savoirs experts (p. 109).

Dans la majorité de la littérature consultée, les savoirs expérientiels tirés du vécu personnel et de l'expérience professionnelle sont généralement traités indépendamment. Pourtant, ma recension suggère que des connexions existent entre ces deux catégories. En effet, ces deux types de savoirs expérientiels se combineraient avec les savoirs théoriques et méthodologiques dans la construction de l'identité professionnelle en travail social (Bélanger et Genest Dufault, 2017). Plusieurs auteur.e.s insistent que l'identité personnelle et le vécu expérientiel exercent une influence sur la pratique (Kwan et Reupert, 2019 ; Le Scelleur et Garneau, 2016) ainsi que la formation (Kwan et Reupert, 2019 ; Robbins, 2014 ; Weerman et Abma, 2018). Or les traits identitaires sont des éléments participant à la création de savoirs expérientiels tirés du vécu personnel (Bélanger et Genest Dufault, 2017 ; Le Scelleur et Garneau, 2016). Comme ils contribuent aussi à influencer la pratique et la formation en travail social, il est raisonnable de penser que les savoirs expérientiels tirés du vécu personnel jouent un certain rôle dans la création des savoirs expérientiels associés à l'expérience professionnelle. L'inverse serait aussi vrai. Ainsi, Kwan et Reupert (2019) soulignent que l'intuition professionnelle telle que décrite par Chu et Tsui (2008) s'appuie sur les expériences professionnelles et personnelles des intervenant.e.s, brouillant la ligne entre cette forme de savoir et les savoirs expérientiels personnels. De plus, l'expérience professionnelle, surtout celle d'offrir des soins et du soutien à d'autres individus, peut conduire à la transformation personnelle de l'intervenant.e et une meilleure connaissance de soi (De Miribel et Neuville, 2020, p. 31).

Loin de coexister dans une perspective dichotomique, les deux formes de savoirs expérientiels interagissent entre elles, pouvant contribuer à la sphère personnelle et professionnelle des personnes. Limiter la définition des savoirs expérientiels à une ou l'autre des deux formes évacue la possibilité d'approfondir les connexions entre celles-ci. Pour tenter d'explorer ce manque dans la littérature, cette recherche mobilisera conjointement ces deux types de savoir expérientiel.

1.1.2 De l'expérience au savoir expérientiel : un processus itératif

Un savoir expérientiel ne résulte pas d'une création spontanée, mais bien d'un processus d'apprentissage (Balleux, 2000 ; Kolb, 1984 ; Racine, 2000 ; Schön, 1983 ; Simard, 2006 ; St-Pierre et al, 2010). Dans cette section, j'approfondirai brièvement le rôle de l'expérience, puis de la réflexion dans ce processus. Je terminerai en présentant le modèle d'apprentissage par expérience de Schön (1983), ainsi que certaines critiques à son égard.

1.1.2.1 L'expérience comme point de départ

La création d'un savoir expérientiel débute par une expérience vécue dans une temporalité précise (Balleux, 2000, p. 265). Elle n'a pas « besoin d'être explicite ou cohérente » (Weerman et Abma, 2018, p. 456, traduction libre), et peut s'exprimer parfois en paroles ou en actions significatives (Schön, 1983 ; Weerman et Abma, 2018). De manière simplifiée, l'expérience s'apparente à une photographie prise sur le vif d'un moment vécu. Elle constitue un point de départ potentiel à l'apprentissage et joue un rôle central dans le processus réflexif (Balleux, 2000 ; Beauchamp, 2012 ; Kolb, 1984 ; Racine, 2000 ; Simard, 2006). La surprise, la honte, l'inconfort ou la perplexité générés par celle-ci servent souvent de déclencheurs à la réflexion (Rogers, 2001 ; Schön, 1983 ; Weerman et Abma, 2018). L'expérience peut aussi conduire à réévaluer les connaissances existantes (Balleux, 2000 ; Pallisera et al., 2013). Un savoir expérientiel n'est donc pas statique. Chaque expérience subséquente à sa création peut redémarrer le processus de réflexion et d'apprentissage. Toutefois, l'expérience n'est pas semblable au savoir expérientiel, ce dernier supposant la présence d'apprentissages tirés d'une expérience (St-Pierre et al., 2010).

1.1.2.2 Le rôle essentiel de la réflexion

Au même titre que l'expérience, la réflexion s'impose comme une pierre angulaire du processus de création de savoirs (Balleux, 2000 ; Beauchamp, 2012 ; Harris et White, 2013 ; Kolb, 1984 ; Pallisera et al., 2013 ; Racine, 2000 ; Rogers, 2001 ; Schön, 1983 ; Simard, 2006 ; St-Pierre et al., 2010 ; Tardif et al., 2012). Processus largement individuel, la réflexion peut conduire à la construction de savoirs spécifiques à une personne ou un contexte particulier (Rogers, 2001). Malgré son rôle essentiel, la réflexion nécessite d'être consolidée par des étapes subséquentes d'analyse, de conceptualisation et d'expérimentation active pour donner lieu à des apprentissages efficaces (Harris et White, 2013). Dans une rigoureuse revue de la littérature sur la question, Rogers (2001) circonscrit la réflexion comme :

[...] a cognitive and affective process or activity that (1) requires active engagement on the part of the individual; (2) is triggered by an unusual or perplexing situation or experience; (3) involves examining one's responses, beliefs, and premises in light of the situation at hand; and (4) results in integration of the new understanding into one's experience. (Rogers, 2001, p. 41)

Rogers (2001) poursuit en avançant que le processus de réflexion nécessite trois conditions pour se mettre en action : (1) l'individu doit rencontrer une situation génératrice d'un malaise ou qu'il ne comprend pas ; (2) comme le processus est de nature inductive, son point de départ devrait s'appuyer cette situation problématique ; (3) la personne doit s'engager dans la réflexion avec ouverture. Ce faisant, l'individu entreprend un cheminement d'apprentissage pouvant conduire au développement d'un savoir expérientiel. Toutefois, la réflexion s'accompagne parfois d'émotions négatives qui peuvent agir comme un frein à l'achèvement de ce processus (Rogers, 2001).

1.1.2.3 Le processus d'apprentissage par expérience

La littérature sur l'apprentissage par expérience a généré plusieurs perspectives, surtout dans le domaine de l'éducation pour les adultes (Balleux, 2000). Pour ce mémoire, je m'appuierai sur celle de Schön (1983). À l'instar de Leung et al. (2009), je la présenterai intégrée au modèle de Kolb (1984). Chez les deux auteurs, l'expérience vécue déclenche d'abord une réflexion, qui est ensuite soumise à une analyse réflexive, pour finalement devenir un apprentissage expérientiel (Leung et al., 2009). Le processus importe autant, sinon plus que les résultats (Kolb, 1984 ; Schön, 1983).

Schön (1983) se distingue en proposant deux formes complémentaires d'apprentissage par l'expérience. La première se nomme « réflexion en cours d'action ». Il s'agit d'un apprentissage ancré dans le moment présent, où la personne se questionne sur l'expérience en cours (ex. ses pensées ou sentiments, son processus décisionnel, etc.) pour en tirer des connaissances. La deuxième forme s'appelle la « réflexion sur l'action ». Lors de celle-ci, l'individu mobilise de nouveaux éléments pour examiner une situation vécue dans le passé (Schön, 1983).

Leung et al. (2009) intègre ces deux formes au modèle de Kolb (1984). Au premier stade de ce modèle se trouve l'expérience vécue dans « l'ici et maintenant » (Balleux, 2000 ; Kolb, 1984). Elle sert de référence au reste du processus (Kolb, 1984). Pendant la phase d'observation réflexive, la réflexion est mobilisée pour poser un regard sur cette expérience (Harris et White, 2013). À la troisième étape, la personne analyse l'expérience vécue, conduisant à l'émergence de théories ou d'une conceptualisation abstraite des actions et émotions impliquées (Harris et White, 2013). Lors de la phase finale d'expérimentation, les théories créées sont activement mises à l'épreuve dans de nouveaux contextes (Balleux, 2000 ; Harris et White, 2013 ; Kolb, 1984). Il s'agit d'un processus itératif, où chaque nouvelle expérience peut conduire à la réévaluation et la transformation du savoir développé précédemment (Kolb, 1984 ; Leung et al., 2009 ; Schön, 1983). Pour Leung et al. (2009), la réflexion en cours d'action correspondrait aux deux premières étapes du modèle de Kolb et la réflexion sur l'action, aux deux dernières.

Bien que pertinents, ces modèles perpétuent l'idée que l'expérience est une réalité purement individuelle, sans considérer de manière critique les contextes historiques, sociaux et politiques entourant celle-ci (Balleux, 2000 ; Caron et al., 2020). Pourtant, les savoirs expérientiels sont étroitement ancrés dans le temps et l'espace de leur création (Lee, 2017 ; McAll, 2017). De plus, les interactions jouent un rôle important dans la construction sociale de ce type de connaissances (Bélanger et Genest Dufault, 2017 ; Racine, 2000 ; Weerman et Abma, 2018). En effet, le collectif favorise la transformation de l'expérience en savoir et devient « une source d'objectivation de l'expérience individuelle » (Racine, 2000, p. 78), voire de sa collectivisation (Weerman et Abma, 2018). Ces idées sont absentes des modèles de Kolb (1984) et de Schön (1983).

1.2 Savoirs expérientiels et travail social

Après avoir approfondi la nature des savoirs expérientiels, cette section se penche plus précisément sur leur place dans le travail social. Je présenterai d'abord comment les intervenant.e.s utilisent ces connaissances dans le cadre de la pratique, puis je relèverai les enjeux soulevés par cette mobilisation. Par la suite, j'aborderai la place des savoirs expérientiels dans la formation en travail social. Finalement, j'explorerai comment ces connaissances s'inscrivent au sein d'une discipline aux visées critiques comme la nôtre (Caron et al., 2020 ; Lee et al., 2017 ; Mullaly et West, 2018).

1.2.1 Savoirs expérientiels dans la pratique

La position paradoxale des savoirs expérientiels en travail social complexifie leur conceptualisation concrète sur le terrain. Cette situation soulève aussi plusieurs défis pour les professionnel.le.s. Dans cette section, je présenterai comment les savoirs expérientiels peuvent être mobilisés par les T.S., puis je relèverai les enjeux autour de leur utilisation.

1.2.1.1 Mobilisation des savoirs expérientiels en intervention

Le parcours en travail social débiterait bien avant la pratique de la discipline (Bélanger et Genest Dufault, 2017 ; Kwan et Reupert, 2019). De plus, le répertoire expérientiel des T.S. jouerait un rôle significatif sur le terrain, notamment dans la résolution de problèmes rencontrés en intervention (Iversen et Heggen, 2016 ; Kwan et Reupert, 2019). Observé sous une lunette différente, ce qui est identifié comme « expérience » dans la littérature pourrait potentiellement référer à des savoirs expérientiels.

Les expériences personnelles des T.S. orienteraient leur intérêt à intervenir avec une population ou auprès d'une problématique précise, « principalement en lien avec des enjeux personnels non résolus. » (Kwan et Reupert, 2019, p. 262, traduction libre). Elles favoriseraient aussi une appropriation individuelle des concepts théoriques et influenceraient la réponse des T.S. devant les situations d'intervention rencontrées³ (Kwan et Reupert, 2019). Le vécu expérientiel de chaque

³ Kwan et Reupert (2019) relèvent cette situation entre autres lorsque les outils d'intervention plus concrets ne suffisent pas à soutenir l'intervenant.e dans son suivi (ex. manuels et guides d'intervention).

professionnel.le agirait donc comme un prisme les prédisposant à interpréter, adopter, ignorer ou mobiliser les théories et savoirs vus durant leur formation et leur carrière (Kwan et Reupert, 2019).

L'utilisation de soi en intervention (traduit de *use of self*) est une réalité inévitable dans la pratique du travail social (Kwan et Reupert, 2019 ; Reupert, 2006 ; Reupert, 2009). Elle est généralement connectée au concept d'identité personnelle (Harris et White, 2018 ; Kwan et Reupert, 2019 ; Pallisera et al., 2013 ; Reupert, 2006 ; Reupert, 2009). Toutefois, Reupert (2007) ajoute que l'identité des T.S. comporterait des éléments expérientiels personnels et professionnels.

Les notions d'expérience et d'identité personnelles sont aussi liées aux dynamiques *insider/outsider* en travail social (Caron et al., 2020 ; Fox, 2016 ; Videmšek, 2017 ; Weerman et Abma, 2018). Caron et al. (2020) relèvent la complexité des différents positionnements des professionnel.le.s. Iels soulignent qu'il faut « envisager ces dynamiques [*insider/outsider*] de manière fluide, en mouvement et en constante évolution », plutôt que de manière binaire (Caron et al., 2020, p. 12, traduction libre). Fox (2016) propose la notion d'identités multiples ou encore d'identité hybride, citant que les points de rencontre entre nos différentes identités génèrent un lot de tensions, mais enrichissent aussi le point de vue d'une personne⁴.

Le Scelleur et Garneau (2016) opérationnalisent l'utilisation concrète des savoirs expérientiels en intervention par la pratique de l'auto-divulgence délibérée (p. 29). En s'appuyant sur la typologie de Zur (2007), elles proposent que l'auto-divulgence délibérée représente « la divulgation intentionnelle d'informations personnelles de la part [di] thérapeute, qu'elle soit verbale ou non verbale. » (Le Scelleur et Garneau, 2016, p. 30) Elles divisent la nature des dévoilements en deux catégories, soit : (1) le partage de difficultés vécues par les professionnel.le.s, mais semblables à celles des personnes rencontrées en intervention ; (2) le dévoilement d'expériences personnelles ou professionnelles pertinentes au suivi en cours (Le Scelleur et Garneau, 2016, p. 30).

Le Scelleur et Garneau (2016) se démarquent en établissant un lien direct entre les savoirs expérientiels et l'auto-divulgence. En effet, la littérature connecte généralement cette pratique

⁴ Fox (2016) s'appuie entre autres sur son propre vécu pour présenter ce point, citant en exemple l'intersection créée par ses identités comme activiste, chercheuse, professeure d'université et utilisatrice de services d'intervention.

avec le vécu expérientiel personnel ou professionnel des intervenant.e.s, mais sans l'aborder sous l'angle du savoir (Audet, 2011 ; Audet et Everall, 2010 ; Carew, 2009 ; Gibson, 2012 ; Henretty et Levitt, 2010 ; Knox et Hill, 2003 ; Mahalik et al., 2000 ; Zur, 2007). Environ 90 % des intervenant.e.s et thérapeutes pratiqueraient l'auto-divulgence à un moment ou un autre de leur carrière (Henretty et Levitt, 2010), soutenant l'hypothèse que les savoirs expérientiels exercent un rôle peu documenté dans le travail des professionnel.le.s.

Les savoirs expérientiels représenteraient une source significative des connaissances mobilisées par les T.S, à partir de laquelle des savoirs théoriques peuvent être développés (Iversen et Heggen, 2016, p. 190). Leur utilisation en soi contribuerait à leur reconnaître une valeur (Fox, 2016 ; Le Scelleur et Garneau, 2016 ; Racine, 2000). Elle favoriserait aussi une plus grande égalité au sein des rapports de pouvoir en intervention (Le Scelleur et Garneau, 2016 ; Weerman et Abma, 2018). Les savoirs expérientiels encourageraient une remise en question des conceptions des professionnel.le.s et l'émergence de nouveaux angles d'intervention (Racine, 2000), notamment d'un point de vue qui peut s'éloigner de celui des groupes dominants (Videmšek, 2017).

Cette revue de la littérature permet donc d'avancer l'hypothèse que les T.S. mobilisent leurs savoirs expérientiels dans la pratique, bien qu'ils ne le réalisent pas toujours. De plus, ces connaissances ne semblent pas automatiquement identifiées comme des savoirs expérientiels. Cette section connecte cependant la notion d'identité (ou d'identités) à celle de savoirs expérientiels, un lien qui mérite d'être exploré plus en profondeur (Kwan et Reupert, 2019). Ce manque dans la littérature appuie la nécessité de développer davantage la recherche à ce sujet.

1.2.1.2 Enjeux dans la pratique

Le caractère controversé des savoirs expérientiels nuit possiblement à leur identification par les T.S. ainsi que leur rayonnement au sein de la discipline. En effet, leur validité demeure difficile à établir au cœur du répertoire de connaissances reconnues par la profession (Fox, 2016 ; Kwan et Reupert, 2019 ; Le Scelleur et Garneau, 2016 ; Weerman et Abma, 2018). Certain.e.s auteur.e.s postulent que le développement de programmes de pair.e.s-aidant.e.s dans les organisations confirme la pertinence des savoirs expérientiels en travail social, pour autant qu'ils ne s'agissent

pas de ceux des professionnel.le.s (Fox, 2016 ; Le Scelleur et Garneau, 2016)⁵. Même dans les milieux où les savoirs expérientiels des T.S. sont acceptés, le tokénisme et la stigmatisation représentent des enjeux bien réels pour les intervenant.e.s (Fox, 2016 ; Weerman et Abma, 2018).

Dans la pratique, les savoirs expérientiels « [créeraient] un flou entre l'espace public et l'espace privé, distinction sur laquelle s'édifie et se distingue la légitimité professionnelle de certaines pratiques. » (Le Scelleur et Garneau, 2016, p. 30). Leur utilisation constituerait donc, jusqu'à un certain point, un exercice de délégitimation de la profession (Le Scelleur et Garneau, 2016). Cette réalité encourage une stricte dualité entre l'identité personnelle et l'identité professionnelle des T.S. (Fox, 2016 ; Weerman et Abma, 2018).

De plus, les savoirs expérientiels sont difficiles à encadrer, surtout comparés aux stratégies basées sur les données probantes ou les procédures standardisées (Chu et Tsui, 2008 ; Gibson, 2012 ; Henretty et Levitt, 2010 ; Kwan et Reupert, 2019 ; Le Scelleur et Garneau, 2016). En effet, leur utilisation repose largement sur le jugement et la réflexivité des professionnel.le.s (Henretty et Levitt, 2010). Devant la quasi-hégémonie d'une logique de gestion managériale dans les services (Ayala et al., 2018a), les connaissances de nature plus subjective se positionnent à contre-courant des approches bureaucratiques de plus en plus répandues en travail social (Le Scelleur et Garneau, 2016 ; Weerman et Abma, 2018).

Bien que les savoirs expérientiels des T.S. puissent contribuer au développement de leur sentiment de compétence, ils peuvent aussi générer des sentiments de culpabilité, d'incompétence ou de honte (Weerman et Abma, 2018). Pour naviguer ces défis, les T.S. doivent acquérir une vision critique sur les connexions entre leur vie personnelle et professionnelle (Fox, 2016), notamment pour : éviter les dynamiques de transfert et contre-transfert (Audet, 2001 ; Carew, 2009) ; éviter la confusion liée à leur rôle (Fox, 2016 ; Videmšek, 2017 ; Weerman et Abma, 2018) ; s'assurer d'intervenir au bénéfice des personnes et communautés rencontrées (Zur, 2007) ; et accorder une attention particulière lorsque leur pratique se confronte à leur vie personnelle et des enjeux non résolus (Goodleaf et Gabriel, 2009 ; Kwan et Reupert, 2019 ; Weerman et Abma, 2018).

⁵ Tout en identifiant ce paradoxe, Fox (2016) souligne aussi que cette reconnaissance des pair.e.s-aidant.e.s n'implique pas toujours un vrai partage du pouvoir dans les équipes de travail et s'apparente parfois à du tokénisme.

À travers ce survol, on note que les savoirs expérientiels des T.S. peinent à s'établir comme une source valide de connaissance. Ils semblent pourtant intrinsèques à la construction de l'identité professionnelle et au répertoire des connaissances composant la profession. Davantage de recherches doivent être réalisées à ce sujet (Kwan et Reupert, 2019).

1.2.2 Savoirs expérientiels au cœur de la formation

La place des savoirs expérientiels soulève aussi des enjeux au plan académique (Fox, 2016 ; Robbins, 2014 ; Weerman et Abma, 2018). Le discours dominant en travail social encouragerait la prédominance des savoirs théoriques et scientifiques, influençant défavorablement la reconnaissance des savoirs expérientiels dans la formation (Fox, 2016). Façonné et maintenu par des groupes dominants, ce discours valide la position supérieure des universitaires, surtout les professeur.e.s et chercheur.euse.s (Fox, 2016 ; Bhuyan et al., 2017 ; Wagner et Yee, 2011).

Ici encore, la stricte séparation entre la sphère personnelle et la sphère académique ne représente pas la complexité intersectionnelle des identités des étudiant.e.s (Fox, 2016 ; Robbins, 2014 ; Smith, 2014 ; Weerman et Abma, 2018). En effet, différentes recherches constatent que les étudiant.e.s traversent une transformation identitaire allant au-delà de leur développement professionnel pendant leurs expériences sur le terrain (Barlow, 2007 ; Corbin, 2012 ; Kreitzer et al., 2012 ; Larson et Allen, 2006). Dans cet esprit, Pallisera et al. (2013) suggèrent d'entrecroiser le développement personnel et professionnel des étudiant.e.s dans la formation, une stratégie qui favoriserait une meilleure gestion du risque et de l'incertitude dans leur pratique. Les programmes en travail social devraient donc aborder le rôle des expériences personnelles des étudiant.e.s et les mobiliser dans le cheminement académique (Kwan et Reupert, 2019, p. 266).

Pour Weerman et Abma (2018), l'intégration des savoirs expérientiels dans les salles de classe va de pair avec leur reconnaissance officielle par les structures universitaires. Dans cet esprit, le département de travail social de l'Université de Windesheim aux Pays-Bas offre maintenant un programme de spécialisation orienté vers les étudiant.e.s ayant une expérience de rétablissement liée à la consommation ou la santé mentale (Weerman et Abma, 2018). Son objectif est d'intégrer

les savoirs expérientiels des étudiant.e.s à leur processus de professionnalisation, les équipant d'un savoir supplémentaire applicable dans la pratique (Weerman et Abma, 2018). Le succès de ce programme a conduit à l'implantation d'initiatives semblables au sein d'autres universités des Pays-Bas (Weerman et Abma, 2018).

1.2.3 Considérer les savoirs expérientiels sous un angle critique

Malgré qu'ils représentent une source valide de connaissances (Foucault, 1997), les savoirs expérientiels ne sont pas des savoirs réflexifs ou critiques (Lee, 2017). Leur mobilisation comporte un risque de renforcer des dynamiques de domination (Lee, 2017), des stéréotypes (Fox, 2016) ainsi que des idéologies basées sur le privilège et l'oppression (Mullaly et West, 2018 ; Wagner et Yee, 2011). Ils doivent être considérés de manière critique, en prenant en compte le contexte de leur développement (ex. rapports de pouvoir, contexte sociopolitique, économique et historique, positionnement social des créateur.trice.s de ces savoirs, etc.) (Caron et al., 2020 ; Lee, 2017).

À travers les différents rôles qu'ils exercent auprès d'individus et de communautés, les T.S. occupent régulièrement des positions de pouvoir contribuant à renforcer des dynamiques de domination allant à l'encontre de la justice sociale (Caron et al., 2020 ; Dominelli, 2002 ; Gibson, 2012 ; Kwan et Reupert, 2019 ; Larson et Allen, 2006 ; Lee et al., 2017 ; Mullaly et West, 2018 ; Pallisera et al., 2013 ; Pullen Sansfaçon, 2013 ; Reupert, 2009). De plus, les professionnel.le.s du travail social appartiennent souvent à des groupes dominants (Mullaly et West, 2018). Loin d'être neutres, leurs actions s'accompagnent donc un risque de s'appuyer sur des préjugés et oppressions (Hugman, 2010 ; Kwan et Reupert, 2019 ; Larson et Allen, 2006 ; Reupert, 2009 ; Wehbi, 2009), et cela parfois sans en avoir conscience (Mullaly et West, 2018).

De par ses visées critiques, la discipline du travail social nous encourage donc à remettre en question nos propres savoirs expérientiels, entre autres dans le cadre de la formation (Association canadienne pour la formation en travail social [ACFTS], 2021 ; Caron et al., 2020 ; Dominelli, 2002 ; Lee et al., 2017 ; Mullaly et West, 2018 ; Pullen-Sansfaçon, 2013). Ainsi, Fox (2016) insiste que la formation doit inciter les étudiant.e.s à se questionner sur leur vision du travail social et de leur rôle dans la pratique. En effet, certaines perceptions se réconcilient difficilement avec une

approche d'empowerment, par exemple celle d'être un.e sauveur.euse venant au secours de personnes en détresse (Fox, 2016).

La réflexivité (Dierckx, 2016 ; Kwan et Reupert, 2019 ; Racine, 2000 ; Weerman et Abma, 2018) ainsi que l'autoréflexion critique (Lee et al., 2017 ; Pullen-Sansfaçon, 2013) représentent des stratégies pertinentes pour examiner ses savoirs expérientiels, notamment dans une perspective anti-oppressive (Lee et al., 2017 ; Mullaly et West, 2018 ; Pullen-Sansfaçon, 2013). Ces deux concepts dépassent la simple réflexion. En effet, la réflexivité « renvoie de façon générique à la fois à la réflexion (dimension active, rationnelle) et au reflet (dimension passive, “affectante” du miroir), dans le retour sur soi d'un sujet, quel qu'il soit. » (Dierckx, 2016, p. 139). Elle est intégrale au processus d'apprentissage par expérience proposé par Schön (Dierckx, 2016 ; Racine, 2000 ; Schön, 1983). De son côté, l'autoréflexion critique facilite la prise de conscience de son positionnement social, des dynamiques de pouvoir présentes dans notre société et de son propre rôle au sein de celles-ci (Lee et al., 2017 ; Pullen Sansfaçon, 2013). Elle se révèle une stratégie utile pour examiner les rapports de pouvoir au sein de l'intervention, notamment entre lea T.S. et les personnes ou communautés qu'iel rencontre (Lee et al., 2017). De tels processus favorisent une transformation des savoirs expérientiels en savoirs réflexifs (Lee, 2017).

1.3 Formation pratique en travail social

Après avoir approfondi la nature des savoirs expérientiels ainsi que leur place au sein de la discipline, cette section abordera l'autre aspect majeur de cette recherche, soit la formation pratique en travail social. J'offrirai un bref survol de certains éléments fondateurs et leur impact actuel sur l'enseignement du travail social. Je m'attarderai ensuite à la formation pratique, entre autres son rôle central dans les programmes ainsi que le contexte et les défis de la formation pratique au Canada et au Québec. Pour bien circonscrire mon terrain de recherche, je terminerai en présentant les grandes lignes du programme de formation pratique au deuxième cycle à l'UdeM.

1.3.1 Des racines occidentales et colonialistes aux impacts toujours visibles

Le travail social émergea d'abord en Amérique du Nord et en Europe de l'Ouest, son développement initial s'inscrivant dans une logique de charité chrétienne (Razack, 2009). Sa professionnalisation découle entre autres de sa laïcisation, son institutionnalisation et sa bureaucratisation (Bélangier et Genest Dufault, 2017), ainsi que du développement de programmes universitaires (Hugman, 2010, p. 1). La discipline s'est peu à peu répandue à travers le monde, étroitement associée à l'historique de colonisation, d'impérialisme et d'oppression des États-nations des Nordes envers ceux des Suds⁶ (Razack, 2009). Si des pratiques semblables au travail social occidental existaient parfois au sein d'autres nations, celles-ci n'étaient pas toujours considérées comme telles (R. Caron, communication personnelle, 1^{er} janvier 2021). Comme le relève Leonard (2001, p. 1, cité dans Mullaly et West, 2018, p. 5) :

The emancipatory narrative of Western modernity has been shown to be based on claims to universal, objective knowledge, supported by a linear view of history whereby the West assumed the role in bringing development to the rest of the world – the steady march of Civilization. The ethnocentric arrogance of these claims leads to a profound inability to respond creatively to difference, and results in the suppression of the voices of the Other.

Ce déséquilibre s'observe aussi dans les pays occidentaux. Il s'illustre entre autres par les difficultés à reconnaître et intégrer les savoirs autochtones dans la pratique du travail social aux États-Unis (Bolea, 2012), ainsi que par les dynamiques d'oppression et de colonialisme reproduites à l'intérieur des organisations employant des T.S. (Gosine et Pon, 2011 ; Mullaly et West, 2018).

Les programmes en travail social à travers le monde n'échappent pas à l'hégémonie des savoirs occidentaux (Bolea, 2012 ; Cai et al., 2018 ; Caron, 2020 ; Costello et Aung, 2015 ; Hugman, 2010 ; Kreitzer, 2012 ; Ku et al., 2005 ; Ku et al., 2009 ; Kutschera et al., 2019 ; Noble, 2004 ; Razack, 2002 ; Razack, 2009). Encore aujourd'hui, la formation est influencée par des dynamiques colonialistes et impérialistes (Alphonse et al., 2008 ; Cordero et Rodriguez, 2009 ; Hugman, 2010 ; Kutschera et al., 2019 ; Larson et Allen, 2006 ; Razack, 2009) ainsi que le néolibéralisme (Ayala et al., 2018a ; Wagner et Yee, 2011). En soi, le système académique perpétue souvent une domination masculine, blanche, colonialiste, hétéronormative et cisnormative (Bhuyan et al.,

⁶ Les termes « États-nations des Nordes » et « des Suds » ont été retenus pour reconnaître la pluralité de ces différentes États-nations. Bien qu'elles soient unies par des caractéristiques sociohistoriques communes, elles possèdent leurs propres réalités, aujourd'hui comme dans le passé.

2017 ; Mullaly et West, 2018 ; Wagner et Yee, 2011). Si Wehbi (2009) nous met en garde contre les possibles ancrages impérialistes et ethnocentristes derrière les motivations et actions des stagiaires en travail social international, les constats ci-dessus laissent croire que ces enjeux pourraient exister chez toutes les étudiant.e.s (Lee et al., 2017 ; Mullaly et West, 2018).

1.3.2 Formation pratique en travail social

1.3.2.1 Place de la formation pratique dans les programmes

La discipline du travail social se distingue d'autres professions d'aide par sa nature fortement relationnelle et contextuelle, un trait ancré dans les différentes facettes de son enseignement, incluant la formation pratique (Gusew, 2017). Celle-ci réfère généralement aux stages ainsi qu'aux activités associées (ex. séminaires d'intégration, rencontres de supervision, rédaction du rapport final, etc.) (Gusew, 2017). Bien que cela n'a pas encore été prouvé par la recherche (Gusew, 2017), la formation pratique est souvent considérée la pierre angulaire de l'éducation en travail social (ACFTS, 2021 ; Ayala et al., 2018a ; Bueno Abad et Pérez Cosin, 2005 ; Cai et al., 2018 ; Gusew, 2017 ; *International association of schools of social work* [IASSW] et *International federation of social workers* [IFSW], 2020 ; Ku et al., 2009 ; Roy et Picard, 2017 ; Thampi, 2017).

Au plan canadien, l'ACFTS reconnaît le rôle essentiel et central de la formation pratique, sans toutefois adhérer à l'idée qu'elle représente la « signature pédagogique »⁷ des programmes en travail social (Gusew, 2017). Pour l'ACFTS (2021), la formation pratique vise à « intégrer la théorie et la pratique, [à] permettre aux étudiant.e.s de s'approprier les valeurs du travail social, de développer les connaissances et de parfaire les habiletés illustrées dans les [13] objectifs d'apprentissage fondamentaux présentés » dans le document *Politiques pédagogiques et normes d'accréditation pour la formation en travail social au Canada* (p. 13). Dans cet esprit, la formation

⁷ Concept de Shulman, la signature pédagogique se définit comme « les façons d'enseigner et d'apprendre qui représentent et reflètent la marque distinctive d'une profession. La signature pédagogique réfère donc à une réalité plurielle ; elle doit traverser l'ensemble du curriculum de formation pour amener [l'étudiant.e] à penser et à agir comme [un.e] membre de sa profession. » (Gusew, 2017, p. 19). Concept en mouvement, la signature pédagogique d'un programme est appelée à évoluer selon les nouvelles réalités organisationnelles et pratiques de celui-ci (Gusew, 2017). Le *Council on Social Work Education* (CSWE) aux États-Unis identifie la formation pratique comme la signature pédagogique des programmes en travail social. Cette position est néanmoins contestée, une des critiques étant qu'elle semble s'appuyer davantage sur la tradition que la recherche (Gusew, 2017).

pratique est essentielle au cheminement académique, mais indissociable des aspects théoriques et méthodologiques des programmes (Gusew, 2017, p. 35).

1.3.2.2 Contexte canadien et québécois

Au Québec, l'ACFTS et l'OTSTCFQ encadrent la formation universitaire de premier et deuxième cycle en travail social, déterminant entre autres les objectifs à atteindre, les contenus à aborder et la durée de la scolarité (ACFTS, 2021 ; Gusew, 2017 ; Roy et Picard, 2017). Un diplôme de deuxième cycle en travail social n'est pas automatiquement nécessaire pour exercer comme T.S. dans la province. En effet, l'OTSTCFQ accorde l'accès à ce titre aux bachelier.ière.s dans cette discipline (Gusew, 2017). Les étudiant.e.s ne possédant pas ce diplôme doivent suivre une année de scolarité préparatoire avant d'entreprendre une maîtrise en travail social (Gusew, 2017 ; Roy et Picard, 2017). Depuis 2012, la formation pratique au Québec s'accomplit aussi dans le contexte du projet de loi 21 qui encadre le champ de pratique et les activités de plusieurs professions, incluant le travail social (Gusew, 2017).

Dans leur recension des écrits, Roy et Picard (2017) identifient deux formules principales de parcours à la formation pratique au deuxième cycle en travail social. La première est celle du « stage spécialisé », davantage répandue dans le reste du Canada ainsi qu'aux États-Unis. Celle-ci vise une spécialisation de l'étudiant.e dans un domaine d'intervention particulier par le biais de plusieurs stages (Roy et Picard, 2017, p. 111). Elle se réalise souvent en parallèle avec la scolarité des étudiant.e.s. La structure d'expérimentation d'une intervention innovante est favorisée au Québec, incluant à l'UdeM, et se décline de manière légèrement différente selon les universités (Roy et Picard, 2017). Globalement, cette formule :

[...] met l'accent sur un processus d'élaboration et d'expérimentation d'une intervention sociale spécifique auprès d'une clientèle ciblée en utilisant l'une ou l'autre des méthodes d'intervention. [L'étudiant.e] initie, définit, expérimente et fait une analyse critique de son projet, qui s'inscrit dans une pratique d'intervention innovante. Un projet d'intervention est perçu comme innovant lorsqu'il comporte certains éléments de nouveauté (référents théoriques et pratiques) par rapport à la pratique régulière du milieu ou à la réponse aux besoins à la clientèle. (Roy et Picard, 2017, p. 111).

Ce cheminement se divise en trois étapes, soit la planification du projet, son exécution dans le milieu de stage et finalement, la rédaction d'un essai critique sur l'ensemble du processus. Les étudiant.e.s reçoivent un accompagnement individuel à chaque étape et bénéficient d'un séminaire de stage dans certaines universités (Roy et Picard, 2017). Deux stratégies de soutien sont principalement mobilisées dans le cadre de ces deux différentes structures de formation pratique, soit le séminaire d'intégration et le portfolio (Roy et Picard, 2017)⁸.

Certain.e.s auteur.e.s considère la formation pratique en travail social au Canada en état de crise (Ayala et al., 2018a, 2018b). L'augmentation des quotas d'étudiant.e.s et des programmes avec un volet pratique entrent en conflit avec la diminution des places de stages répondant aux attentes des établissements universitaires (Ayala et al., 2018a, 2018b). De plus, la rétention des superviseur.e.s de stage demeure difficile (Ayala et al. 2018a ; Gusew, 2017). Cette situation serait entre autres influencée par la charge de travail déjà élevée des personnes aptes à superviser des étudiant.e.s dans leurs milieux de pratique ainsi que le manque de soutien des universités envers les superviseur.e.s (Ayala et al., 2018a, 2018b ; Gusew, 2017). Ces enjeux sont préoccupants, d'autant plus que la personne responsable de la supervision occupe un rôle central dans ce processus de professionnalisation des étudiant.e.s (Gusew, 2017). Malheureusement, le néolibéralisme omniprésent dans notre société exerce une pression importante sur les établissements de formation et les milieux de formation pratique (Ayala et al., 2018a, 2018b ; Bhuyan et al., 2017 ; Wagner et Yee, 2011). Parmi les impacts relevés, citons l'adoption d'une approche méritocratique, consumériste et individualiste de l'éducation, l'implantation de programmes axés sur l'employabilité ainsi qu'un délaissement graduel du rôle critique de l'Université (Bhuyan et al., 2017 ; Wagner et Yee, 2011).

Un certain nombre de défis entourent aussi le parcours des stagiaires en travail social : la disparité des milieux de stage et son impact sur l'atteinte individuelle des apprentissages et objectifs de la formation pratique ; le manque d'espaces de redevabilité et d'échange entre les étudiant.e.s, tant en classe que sur le terrain ; les difficultés d'accéder directement au déroulement des interventions

⁸ Le séminaire d'intégration encouragerait le développement de liens entre la théorie et l'expérience de stage, de l'entraide mutuelle entre stagiaires, de la pensée critique ainsi que de l'identité professionnelle. De son côté, le portfolio représente un outil autoréflexif. Il soutiendrait l'étudiant.e dans son cheminement, ses apprentissages et la construction de son identité professionnelle (Roy et Picard, 2017, p. 113).

des étudiant.e.s en stage, au-delà de par leur récit oral ou écrit ; finalement, la variabilité des besoins des stagiaires selon leurs expériences et leur implication émotionnelle, complexifiant le niveau de soutien à leur accorder (Wayne et al., 2010, cité dans Gusew, 2017, p. 22). Un clivage entre la théorie et la pratique existerait dans plusieurs programmes, compliquant l'intégration transversale des apprentissages au sein des différents volets de la formation (Gusew, 2017 ; Roy et Picard, 2017). Pour Bélanger et Genest Dufault (2017), les difficultés à bien circonscrire l'identité professionnelle des T.S. nuit aussi à l'ancrage de « certaines valeurs et l'acquisition de compétences propres au travail social » par les étudiant.e.s (p. 39). D'autres enjeux relevés incluent la disparité des cohortes au deuxième cycle (Gusew, 2017 ; Roy et Picard, 2017), la conciliation travail-études pour plusieurs étudiant.e.s (Gusew, 2017) et les débats sur la rémunération des stages (Gusew, 2017).

1.3.2.3 Contexte à l'École de travail social de l'Université de Montréal

L'UdeM offre une formation de deuxième cycle accréditée par l'ACFTS⁹. Son programme de maîtrise propose un cheminement avec mémoire ou stage et affiche clairement la perspective critique et réflexive de l'École (École de travail social, 2021-2022a, 2021-2022b). Plus précisément, l'objectif du cheminement stage :

[...] est d'élaborer et d'implanter un projet d'intervention dans le milieu qui reçoit [l'étudiant.e]. L'objectif de chaque [étudiant.e] est de co-construire et d'instaurer un projet d'intervention en collaboration avec son milieu de stage, ainsi que d'améliorer ses compétences en intervention auprès des personnes en situation de vulnérabilité. [...] En plus de favoriser l'apprentissage de la stagiaire, le projet d'intervention pourrait combler des besoins précis de l'institution ou de l'organisme où se déroule le stage. (École de travail social, 2021-2022b, p. 9)

À l'UdeM, le programme de maîtrise comporte 45 crédits, 21 accordés à la scolarité (cours). Les 24 autres crédits sont répartis ainsi : « 9 crédits de stage professionnel, 9 crédits attribués à la rédaction d'un essai critique, 3 crédits de séminaire de projet de stage et 3 crédits de séminaire de stage. » (École de travail social, 2021-2022a, p. 11). L'étudiant.e doit avoir complété sa scolarité

⁹ Les programmes accrédités par l'ACFTS sont orientés autour d'objectifs « [reflétant] les valeurs de la profession (la justice sociale, la défense de droits, l'autodétermination, etc.), les connaissances requises et les habiletés nécessaires à l'exercice du travail social avec des individus, des familles, des groupes et des collectivités (ACFTS, 2014). » (Gusew, 2017, p. 25).

avant de pouvoir réaliser les activités liées à son projet de stage, soit le stage dans un milieu X, le séminaire de projet de stage (visant à développer le projet), le séminaire de stage pour l'intégration entre la théorie et la pratique (en parallèle du stage) et l'essai critique sur le processus et l'expérience du stage (École de travail social, 2021-2022a, 2021-2022b). Les étudiant.e.s qui ne possèdent pas le baccalauréat en travail social doivent faire une année de scolarité préparatoire, soit le Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en travail social à l'UdeM ou une propédeutique dans une autre université. Ce programme vise l'acquisition et « le développement de bases théoriques et pratiques en travail social à travers une formation de base de 30 crédits de cycle supérieur. » (École de travail social, 2018, p. 7). Douze crédits sont attribuables au stage.

1.4 Question et objectifs de recherche

La question suivante oriente cette recherche exploratoire : quelles sont les connexions entre les savoirs expérientiels des étudiant.e.s de deuxième cycle en travail social et leur expérience de la formation pratique ? De manière à approfondir notre compréhension de cette réalité, quatre objectifs encadrent cette recherche, soit : (1) documenter la nature des savoirs expérientiels chez les étudiant.e.s ; (2) recueillir leurs perceptions de la formation pratique en travail social ; (3) identifier les connexions entre les savoirs expérientiels et le parcours de formation des étudiant.e.s à l'École de travail social de l'UdeM ; (4) analyser les mécanismes d'oppression à l'œuvre dans ce contexte.

1.4.1 Rappels des concepts liés à cette recherche

Avant de clore ce chapitre, un bref rappel des concepts mobilisés s'avère important. Je retiendrai donc que les savoirs expérientiels représentent des connaissances apprises par le biais d'un processus réflexif basé sur une expérience vécue (Balleux, 2000 ; Kolb, 1984 ; Racine, 2000 ; Schön, 1983 ; Simard, 2006 ; St-Pierre et al, 2010). Ils démontrent une perspective *insider* de cette dernière (Le Scelleur et Garneau, 2016 ; Weerman et Abma, 2018). Pour cette recherche, je combinerai les savoirs expérientiels tirés de la vie personnelle (Bélanger et Genest Dufault, 2017 ; Le Scelleur et Garneau, 2016 ; Weerman et Abma, 2018) et ceux issus de la sphère professionnelle (Le Bossé et al., 2006 ; Racine, 2000 ; Schön, 1983 ; Simard, 2006).

Tel que mentionné auparavant, le terme « formation pratique » englobe toutes les activités liées au cheminement stage de la maîtrise en travail social à l'UdeM (École de travail social, 2021-2022a, 2021-2022b). Ce volet du programme s'inscrit dans une structure d'expérimentation d'une intervention innovante (Roy et Picard, 2017). Cette recherche inclut aussi le volet stage présent lors de l'année de scolarité préparatoire (DESS) pour les étudiant.e.s concerné.e.s (École de travail social, 2018). Étant donné que la formation pratique sert à l'intégration des notions théoriques sur le terrain (Gusew, 2017 ; Roy et Picard, 2017), l'adéquation entre les cours et les activités de stage sera prise en compte dans ce projet.

CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE

Cette recherche s'appuie sur la perspective anti-oppressive, un des courants centraux en travail social (Caron et al., 2020 ; Dominelli, 2002 ; Lee et al., 2017 ; Mullaly et West, 2018 ; Pullen-Sansfaçon, 2013). Plus précisément, j'intègre l'idée soutenue par Mullaly et West (2018) que l'anti-oppression n'est complète qu'en l'associant à une perspective anti-privilège. Dans cette section, je présenterai d'abord les fondements épistémologiques de la théorie anti-oppressive, puis ses éléments théoriques. Je m'attarderai ensuite sur les notions de privilège et d'intersectionnalité. Finalement, je défendrai la pertinence de cette perspective pour me pencher sur la question des savoirs expérientiels, tout en relevant aussi ses limites.

2.1 Fondements épistémologiques et théoriques de l'anti-oppression

Notre discipline se distingue des autres professions d'intervention par sa volonté explicite de contrer l'oppression (Strier et Binyamin, 2010, cité dans Pullen-Sansfaçon, 2013), une position véhiculée par plusieurs organisations professionnelles internationales, canadiennes et québécoises en travail social (Lee et al., 2017 ; Mullaly et West, 2018 ; Pullen-Sansfaçon, 2013). Les valeurs de justice sociale, de changement social et de lutte aux inégalités inhérentes à l'anti-oppression contribuent à faire de ce cadre théorique une pierre angulaire de la discipline (Caron et al., 2020 ; Dominelli, 2002 ; Lee et al., 2017 ; Mullaly et West, 2018 ; Pullen-Sansfaçon, 2013).

La perspective anti-oppressive se niche au sein d'un courant épistémologique plus large, une macro-théorie critique proposant une vision alternative et émancipatrice du monde, en opposition aux perspectives dominantes (Mullaly et West, 2018). La vision conventionnelle de la discipline est fondée sur le maintien de l'ordre social. Elle regroupe des théories et approches axées sur l'individu (ex. psychodynamique, cognitivo-comportemental, etc.) ou la personne dans son environnement (ex. approche écosystémique) (Mullaly et West, 2018, p. 89). Au contraire, l'approche progressiste en travail social est étroitement liée à la perspective du conflit. Celle-ci postule que les structures sociales et les politiques engendrent et perpétuent les problèmes sociaux (Mullaly et West, 2018). Cette vision encourage une analyse critique et systémique des inégalités sociales, une dénonciation des oppressions et le développement de solutions pour remédier à

celles-ci. Ultimement, l'objectif est la transformation fondamentale de la société et ses institutions vers l'atteinte d'une plus grande justice sociale. L'anti-oppression s'inscrit dans ce paradigme critique (Mullaly et West, 2018).

2.2 La théorie anti-oppressive en travail social

L'anti-oppression représente à la fois une théorie, une méthodologie, une approche de pratique et un engagement individuel au quotidien (Pullen-Sansfaçon, 2013). La complexité et la polyvalence de cette perspective nécessitent donc quelques clarifications. Dans les sections suivantes, je me pencherai d'abord sur le concept d'oppression. Par la suite, je survolerai brièvement les origines du travail social anti-oppressif, puis en approfondirai les principes. Je conclurai en présentant les bases d'un cadre théorique anti-oppressif telles que proposées par Mullaly et West (2018).

2.2.1 Concept d'oppression

2.2.1.1 Définitions

L'oppression constitue un phénomène complexe (Lee et al., 2017 ; Mullaly et West, 2018 ; Pullen-Sansfaçon, 2013). Dans sa définition la plus simple, l'oppression représenterait « la domination de groupes subordonnés dans la société par un groupe (politiquement, économiquement, socialement et culturellement) plus puissant. » (Mullaly et West, 2018, p. 6, traduction libre). Mullaly et West (2018) critiquent toutefois cette définition qui suggère des intentions consciemment malveillantes de la part des groupes ainsi qu'une vision dichotomique du monde (opresseur.euse.s versus opprimé.e.s). Elle implique aussi que les individus d'un même groupe partagent une expérience semblable, révélant un point de vue réducteur du parcours et positionnement social¹⁰ des personnes. Mullaly et West (2018) ajoutent que bien rarement intentionnelle, l'oppression n'est pas un phénomène accidentel. Dominelli (2002) considère l'oppression comme un construit social de nature interactive, non déterministe et se produisant au niveau interpersonnel, culturel et structurel. De son côté, Pullen-Sansfaçon (2013) propose que l'oppression :

¹⁰ Le positionnement social se caractérise par la rencontre intersectionnelle des différents traits identitaires, privilèges et oppressions d'un individu (Crenshaw, 1989 ; Hill Collins et Bilge, 2020 ; Lee et al., 2017 ; Mullaly et West, 2018). Il exerce une influence directe sur la vision du monde de chacun.e (Mullaly et West, 2018) et génère des expériences qui, à leur tour, contribuent au développement de l'identité (Gibson, 2012 ; Mullaly et West, 2018 ; Vincent, 1996).

[...] peut donc être définie à la fois comme un processus et le résultat de ce processus, qui met en évidence un acte d'exploitation prenant diverses formes (telles qu'économique et sociale) et qui a des conséquences sur les conditions de vie d'une personne ou d'un groupe, et qui contribue aussi au maintien de ces conditions. C'est un processus qui a le pouvoir de limiter au sein des groupes, de manière injuste, les conditions de vie et les possibilités d'avancement de ceux qui ont moins de pouvoir. La participation citoyenne dans son entièreté est donc déniée à travers les mécanismes d'oppression. L'oppression se développe à travers les inégalités ou divisions sociales et les relations de pouvoir, qu'elles soient institutionnelles, politiques ou sociales. (p. 354-355)

L'examen du contexte social est essentiel pour déterminer si une restriction ou une limite est réellement une oppression (Frye, 1983, cité dans Mullaly et West, 2018, p. 8)¹¹. Une précision s'impose aussi sur la différence entre oppression et discrimination, deux concepts cohabitant au sein de la perspective anti-oppressive (Pullen-Sansfaçon, 2013). En effet, la discrimination renvoie à « un terme juridique (avec des solutions légales) » (Preston-Shoot, 1995, cité dans Mullaly et West, 2018, p. 4, traduction libre). Au contraire, les diverses définitions de l'oppression insistent sur son aspect social, et donc sans recours légal. Nonobstant cette différence, il ne faut pas diminuer l'impact de la discrimination, qui par ses impacts devient une source importante d'oppression (Thompson, 2002, cité dans Mullaly et West, 2018, p. 3).

2.2.1.2 Vivre l'oppression : un phénomène complexe

La notion d'oppression (tout comme celle de privilège) est intimement liée à notre perception de la différence et notre réaction à celle-ci (Mullaly et West, 2018). L'oppression vécue par un individu ne découle pas de ses qualités personnelles, mais bien de son appartenance à une communauté considérée socialement inférieure ou de la présence de traits identitaires différents de ceux des groupes dominants (Mullaly et West, 2018).

¹¹ La typologie de Morgaine et Capous-Desyllas (2015, cité dans Mullaly et West, 2018, p. 9) peut aussi aider à déterminer si une situation représente une forme d'oppression. Cette classification propose cinq grands traits associés à l'oppression, soit : (1) son omniprésence, tant dans les structures que les esprits ; (2) son caractère restrictif au niveau structurel et matériel « qui façonne de manière significative les opportunités individuelles et notre sentiment de possibilités » (p. 9, traduction libre) ; (3) la création d'une hiérarchie privilégiant les groupes dominants ; (4) sa complexité ; (5) son internalisation par les personnes (Morgaine et Capous-Desyllas, 2015, cité dans Mullaly et West, 2018, p. 9)

Construit social, l'oppression s'appuie souvent sur une rhétorique de méritocratie non fondée pour reléguer les membres des groupes dominés dans une citoyenneté de seconde classe (Dominelli, 2002 ; Mullaly et West, 2018). Il s'agit d'un phénomène présent dans la vie privée et publique, tant au plan individuel que collectif (Dominelli, 2002). Plusieurs théorisations sur l'oppression existent dans la littérature en travail social, telles que celle d'Iris Young¹² (1990, citée dans Mullaly et West, 2018) et le modèle PCS de Thompson¹³ (2006, cité dans Mullaly et West, 2018). Ces deux théorisations proposent une lecture nuancée et complémentaire de ce concept, en intégrant entre autres le rôle de la culture dans celui-ci. Les impacts individuels des multiples formes d'oppression ne sont pas cumulatifs. En effet, la somme de leur addition n'illustre pas la complexité de l'oppression vécue par une personne (Crenshaw, 1989 ; Mullaly et West, 2018 ; Pullen-Sansfaçon, 2013). L'intersectionnalité se révèle un outil précieux pour considérer les différentes variables en jeu (Crenshaw, 1989 ; Lee et al., 2017 ; Mullaly et West, 2018 ; Pullen-Sansfaçon, 2013). Ce concept fera l'objet de sa propre section (point 2.3.2).

2.2.2 Origines et inspirations du travail social anti-oppressif

Mullaly et West (2018) postulent qu'il est impossible de développer une définition complète de la théorie anti-oppressive, une totalisant l'ensemble « des formes et sources d'oppression et de privilège, leurs dynamiques et impacts, leurs interactions et internalisations, leurs aspects subjectifs et objectifs » (p. 88, traduction libre). Elle défend des enjeux prenant partiellement racine dans la montée des mouvements de contestation, de militantisme et de transformation sociale des années 60 (Mullaly et West, 2018). Néanmoins, Garret (2002, cité dans Mullaly et

¹² Iris Young (1990, citée dans Mullaly et West, 2018) propose cinq manifestations de l'oppression : (1) l'exploitation des groupes dominés par les groupes dominants ; (2) leur marginalisation (p. 25) ; l'impuissance (traduit ici de l'anglais *powerlessness*), qui se manifeste aussi par l'autodévalorisation de l'individu sur la base des groupes auxquels il appartient ; (4) l'impérialisme culturel, un processus d'ethnocentrisme où l'expérience et la culture du groupe dominant deviennent la norme ; et enfin, la violence (et la peur de la violence) sur la base de l'appartenance à un groupe X. Mullaly et West (2018) soulignent que « [although] the presence of any of these five conditions is sufficient for considering a group oppressed, different oppressed groups exhibit different combinations of them, as do different individuals within these groups. » (p. 29)

¹³ Dans une perspective anti-oppressive, le modèle multidimensionnel PCS (personnel, culturel, structurel) de Thompson (2006) peut être adapté autant comme cadre d'analyse (cité dans Mullaly et West, 2018) que modèle de pratique (cité dans Pullen-Sansfaçon, 2013). En s'appuyant sur ce modèle, Mullaly et West (2018) relèvent que l'oppression et le privilège interagissent de manière dynamique à trois niveaux, soit la sphère personnelle, culturelle et structurelle. Ce modèle insiste aussi sur l'effet miroir du phénomène : si une oppression ou un privilège existe au sein d'une des sphères, « so too does its equal and opposite effect occur. » (Mullaly et West, 2018, p. 45).

West, 2018) relève que le terme « travail social anti-oppressif » est relativement nouveau, ne devenant une perspective couramment utilisée qu'au cœur des années 90 (Pon et al., 2011). Selon McLaughlin (2005, cité dans Pon et al., 2011), le besoin de développer un cadre critique plus inclusif aurait contribué à l'émergence de l'anti-oppression. Elle s'inspire de plusieurs sources, telles que les théories féministes (Gosine et Pon, 2011 ; Lee et al., 2017 ; Pon et al., 2011 ; Pullen-Sansfaçon, 2013), l'antiracisme (Gosine et Pon, 2011 ; Pon et al., 2011), le marxisme (Gosine et Pon, 2011 ; Lee et al., 2017 ; Pon et al., 2011), l'anticolonialisme (Gosine et Pon, 2011), le décolonialisme (Lee et al., 2017), les théories queers (Lee et al., 2017), ainsi que le structuralisme, le postmodernisme et le poststructuralisme (Gosine et Pon, 2011 ; Pon et al., 2011). Comme le mentionne Caron et al. (2020), « *[as] long as the lens pays attention to power and structures* », l'approche anti-oppressive peut s'inspirer d'autres cadres théoriques critiques (p. 12).

2.2.3 La perspective anti-oppressive en travail social

2.2.3.1 Lignes directrices, valeurs et principes anti-oppressifs en travail social

À la différence de plusieurs théories critiques, l'anti-oppression ne se concentre pas sur une forme précise de domination ou de discrimination (ex. racisme, homophobie, capacitisme, etc.). Elle examine de manière intersectionnelle les multiples identités d'une personne pour se pencher sur les différents types d'oppressions et de privilèges qu'elle rencontre (Dominelli, 2002 ; Gosine et Pon, 2011 ; Lee et al., 2017 ; Mullaly et West, 2018). Lee et al. (2017) soulignent que « la source de l'oppression [est] produite par les rapports sociaux qui façonnent des lois et des institutions sociales favorables aux intérêts des groupes dominants (Mullaly, 2010). » (p. 8) Dans cette optique, les problèmes sociaux, les inégalités et les dynamiques de domination possèdent des racines systémiques et structurelles qui doivent être abolies (Pon et al. 2011). La perspective anti-oppressive se dégage donc d'une vision individualisée et individualisante des problèmes sociaux, sans pour autant nier les impacts individuels bien présents de l'oppression et du privilège (Lee et al., 2017 ; Mullaly et West, 2018).

La promotion de la justice sociale est intrinsèquement liée à l'anti-oppression (Dominelli, 2002 ; Lee et al., 2017 ; Mullaly et West, 2018 ; Pullen-Sansfaçon, 2013). Mullaly et West (2018) critiquent néanmoins l'absence de définition claire de ce que signifie « promouvoir la justice

sociale » en travail social. Iels relèvent deux pièges à uniquement associer une vision anti-oppressive de la justice sociale à une perspective de redistribution de la richesse : (1) le manque de remise en question des structures et institutions responsables de la distribution inégale des ressources ; (2) la difficulté d'appliquer cette perspective à des concepts non matériels (ex. droits de la personne, équité dans l'accès aux opportunités) (Mullaly et West, 2018, p. 14-15). Une analyse anti-oppressive devrait donc dépasser la seule distribution équitable des ressources matérielles, sans cependant négliger cette question (Mullaly et West, 2018)¹⁴.

2.2.3.2 Quelques principes d'application de la perspective anti-oppressive

Flexible, le cadre anti-oppressif s'adapte à des contextes de pratique individuels (ex. counseling) ainsi que collectifs (ex. défense de droits). Perspective complexe, elle encourage une application nuancée, relationnelle et intersectionnelle de ses principes (Dominelli, 2002 ; Lee et al., 2017 ; Mullaly et West, 2018 ; Pullen-Sansfaçon, 2013). Elle se concentre sur le processus autant que les résultats (Dominelli, 2002), et est ancrée dans « [un] objectif plus large de transformation sociale et de libération des conditions d'oppression. » (Pullen-Sansfaçon, 2013, p. 357). Cette perspective offre un angle d'analyse critique, mais vise aussi le développement de stratégies pour naviguer les tensions inhérentes à la pratique, la recherche et l'enseignement en travail social (Caron et al., 2020). Dans cette section, je présenterai une combinaison de principes pour son application concrète ((Lee et al., 2017 ; Pon et al., 2011 ; Pullen-Sansfaçon, 2013).

L'autoréflexion critique apparaît comme un élément central de cette perspective, tout comme le besoin de contextualiser les réalités individuelles au sein des dynamiques structurelles actuelles et historiques intervention (Lee et al., 2017 ; Pon et al., 2011 ; Pullen-Sansfaçon, 2013). Le positionnement social des personnes s'avère donc une donnée essentielle pour mieux comprendre leur histoire et leurs actions. Seulement Pon et al. (2011) incluent l'intersectionnalité dans leurs principes, mais Pullen-Sansfaçon (2013) et Lee et al. (2017) soulignent son importance dans une perspective anti-oppressive. Je mobiliserai aussi ce principe dans mon cadre théorique. Finalement, la reconnaissance de l'expertise des personnes sur leurs propres expériences

¹⁴ Pour se faire, iels s'appuient sur la vision de la justice sociale suggérée par Agnes Heller (1987) centrée sur l'exercice libre et entier de la participation citoyenne « dans des conditions libres de toute oppression, dans un esprit de réciprocité et tolérance mutuelle. » (Mullaly et West, 2018, p. 16, traduction libre).

m'apparaît inévitable pour aborder les savoirs expérientiels à l'aide du cadre théorique anti-oppressif (Pon et al., 2011). Ces principes guideront donc mon processus de recherche.

2.3 Apports de la perspective anti-privilège et de l'intersectionnalité

L'oppression et le privilège représentent des concepts diamétralement opposés, et pourtant complémentaires (Mullaly et West, 2018). Toutefois, les dépeindre sous une forme purement dichotomique ne reflète pas la complexité de leurs impacts sur le positionnement social des personnes (Dominelli, 2002 ; Lee et al., 2017 ; Mullaly et West, 2018 ; Pullen-Sansfaçon, 2013). Pour adopter une perspective à la fois anti-oppressive et anti-privilège, la notion de privilège doit être discutée dans son intégralité (Mullaly et West, 2018) et idéalement s'appuyer sur une vision intersectionnelle (Crenshaw, 1989 ; Hill Collins et Bilge, 2020 ; Lee et al., 2017 ; Mullaly et West, 2018 ; Pullen-Sansfaçon, 2013). Dans cette section, j'aborderai donc la nature du privilège, puis l'importance de la perspective anti-privilège jumelée à l'anti-oppression. Je terminerai en présentant l'ancrage de l'intersectionnalité dans mon cadre théorique.

2.3.1 Concept de privilège

2.3.1.1 Nature et définition du privilège

Le privilège est un construit social (Mullaly et West, 2018). Les différents privilèges d'une personne interagissent entre eux de manière intersectionnelle, mais aussi en synergie avec ses oppressions (Mullaly et West, 2018). De même que toute limite n'est pas une oppression, tout avantage n'est pas un privilège. Mullaly et West (2018) remarquent néanmoins que le privilège confère un accès plus aisé à certaines ressources (ex. l'éducation). Le privilège représente en quelque sorte un avantage non mérité, ne dépendant pas des qualités des personnes, mais de traits identitaires ou de leur appartenance à un groupe social X (ex. classe moyenne ou supérieure, peau blanche, etc.). Il traverse les interactions et relations interpersonnelles, la culture ainsi que les structures sociales (Mullaly et West, 2018). Au même titre que les personnes opprimées, les personnes privilégiées ne forment pas un groupe homogène (Mullaly et West, 2018).

La notion de privilège occupe une position paradoxale dans la société. Vivre avec des privilèges demeure souvent une réalité inconsciente pour les personnes concernées, un « *luxury of obliviousness* », mais non aux yeux des membres des groupes opprimés (Johnson, 2006, cité dans Mullaly et West, 2018, p. 41). Ce paradoxe s'exprime par l'omniprésence du privilège dans notre société, mais aussi son invisibilité sociale (Crenshaw, 1989). En effet, Mullaly et West (2018) soulignent que l'idéologie dominante nous pousse à reconnaître la différence chez les membres des groupes opprimés, citant des exemples ancrés dans le parler populaire, tels que « femme médecin » ou « ami gai ». Se faisant, notre attention se porte sur ce qui les distingue des groupes dominants, normalisant le privilège et entretenant son invisibilité.

Nos sociétés s'organisent de manière à justifier une rhétorique de méritocratie et de supériorité des groupes dominants (et donc justifier leurs privilèges) aux dépens des groupes dominés. Johnson (2006, cité dans Mullaly et West, 2018) explique ce phénomène par le fait que nos systèmes sont :

(1) dominated by privileged groups (positions of power tend to be occupied by members of privileged groups); (2) identified with privileged groups (privileged groups represent the cultural standard of comparison for all groups); and (3) centred on privileged groups (because systems are identified with privileged groups, the tendency is to focus attention on them, which makes other groups feel invisible). (p. 43)

Individuellement, les personnes aident à maintenir ce système en adoptant trois stratégies : (1) la voie de la conformité ; (2) celle du silence ; (3) et l'*Othering*, un procédé binaire qui consiste à distinguer et diviser par des traits d'appartenance un « nous » majoritaires d'un « eux » minorisés (Johnson, 2006, cité dans Mullaly et West, 2018). Cet « Autre » est automatiquement considéré différent, problématique et inférieur au « nous » dominant. Ces comportements ne représentent généralement pas des manifestations conscientes d'oppressions ou d'invisibilisations du privilège, mais ils illustrent néanmoins l'internalisation de ces concepts dans nos esprits ainsi que leur normalisation au sein de nos interactions (Mullaly et West, 2018). Lorsque confrontés aux réalités de l'oppression, plusieurs membres de groupes privilégiés mobilisent des stratégies d'évitement (ex. réactions défensives ou hostiles) ou minimisent le vécu des personnes opprimées pour ne pas reconnaître leur rôle dans ces dynamiques. Ces enjeux représentent un frein à la justice sociale et le développement de politiques réellement inclusives (Mullaly et West, 2018).

2.3.1.2 Perspective anti-privilège

Mullaly et West (2018) défendent l'interdépendance de l'anti-oppression avec une perspective anti-privilège. Or, la notion de privilège est peu abordée en travail social, et souvent limitée à un seul type de privilège, tel que le *white privilege* (Mullaly et West, 2018). Cette vision réductrice ne permet pas de saisir les interactions complexes animant les expériences des individus ainsi que les impacts intersectionnels des oppressions et des privilèges dans leur vie. Pour saisir la portée des oppressions et les combattre, il faut aussi être en mesure d'identifier, comprendre et combattre les privilèges, ou y renoncer (Mullaly et West, 2018). Or, les T.S. appartiennent souvent à des groupes privilégiés ou représentent des institutions porteuses d'oppression envers les groupes dominés (Gosine et Pon, 2011 ; Mullaly et West, 2018 ; Pon et al., 2011). Centrer son attention majoritairement sur le concept d'oppression contribue à invisibiliser non seulement la nature structurelle du privilège, mais notre complicité dans le maintien de ces dynamiques (Mullaly et West, 2018). Adopter une position épistémologique combinant les deux perspectives correspond à mon avis un acte politique, porteur de justice sociale et de réflexivité critique.

2.3.2 Intersectionnalité

Bien que le concept d'intersectionnalité existait bien avant la publication du texte fondateur *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A black Feminist Critique of Anti-discrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*, Crenshaw (1989) serait la première à avoir utilisé ce terme dans la littérature (Hill Collins et Bilge, 2020). L'intersectionnalité se révèle un cadre particulièrement approprié pour explorer la complexité des relations et expériences humaines dans notre monde actuel (Hill Collins et Bilge, 2020). Elle permet une analyse en profondeur des rapports de pouvoir au sein de nos sociétés et de nos interactions, ainsi que leurs impacts dans le quotidien des personnes (Crenshaw, 1989 ; Dominelli, 2002 ; Hill Collins et Bilge, 2020 ; Lee et al., 2017 ; Mullaly et West, 2018 ; Pon et al., 2011 ; Pullen-Sansfaçon, 2013). Elle reconnaît que les sources de l'oppression et du privilège sont multiples, simultanées et s'auto-influencent entre elles, créant des expériences uniques pour chaque individu (Hill Collins et Bilge, 2020 ; Pullen-Sansfaçon, 2013).

Bien qu'une analyse centrée sur une oppression précise comporte des avantages (Pon et al., 2011), elle peut malheureusement encourager une hiérarchisation des enjeux et groupes concernés par ceux-ci (Mullaly et West, 2018). De plus, certaines approches se penchent trop souvent sur la discrimination ou l'oppression du point de vue de personnes largement privilégiées, hormis pour une de leurs identités (Crenshaw, 1989, p. 151). Or Mullaly et West (2018) soulignent « qu'à l'image de l'hétérogénéité présente entre les différents groupes de personnes opprimées, il existe aussi une hétérogénéité à l'intérieur d'un même groupe opprimé » (p. 273, traduction libre).

L'intersectionnalité favorise plutôt une lecture nuancée et holistique du positionnement social, tout en se penchant sur les impacts des dynamiques d'oppressions et de privilèges chez les individus (Crenshaw, 1989 ; Hill Collins et Bilge, 2020 ; Mullaly et West, 2018 ; Pullen-Sansfaçon, 2013). Elle soutient que la somme exponentielle de ces impacts dépasse la simple addition de ceux-ci (Crenshaw, 1989 ; Hill Collins et Bilge, 2020 ; Mullaly et West, 2018 ; Pullen-Sansfaçon, 2013). Pour comprendre la réalité d'une personne, l'intersectionnalité mobilise les différentes identités de celle-ci en interaction avec ses expériences individuelles, relationnelles et sociales ainsi que les dynamiques de pouvoir en jeu (Crenshaw, 1989 ; Hill Collins et Bilge, 2020 ; Pullen-Sansfaçon, 2013). Elle prend aussi en considération que nous pouvons à la fois être oppresseur.euse.s et opprimé.e.s (Mullaly et West, 2018). Elle représenterait donc une lunette pertinente pour aborder le concept d'identité hybride ou identité multiple retrouvé dans la littérature sur les savoirs expérientiels en travail social (Fox, 2016 ; Videmšek, 2017 ; Weerman et Abma, 2018).

La notion d'intersectionnalité navigue entre la (sur)spécificité et la (sur)universalité (Pon et al., 2011). En effet, elle doit favoriser la reconnaissance de la complexité des réalités individuelles (spécificité), sans pour autant conduire à l'individualisation des enjeux, le manque de solidarité et l'absence d'un levier commun pour le changement social (Mullaly et West, 2018). En contrepartie, une analyse intersectionnelle doit éviter une tangente généraliste et se commettre à dépendre adéquatement les réalités et enjeux locaux d'un groupe X (Mullaly et West, 2018).

2.4 Pertinence de la théorie anti-oppressive en lien avec les savoirs expérientiels

Plusieurs auteur.e.s mobilisent des perspectives critiques pour se pencher sur la formation pratique et les expériences des étudiant.e.s en travail social, notamment dans des contextes d’immersion ou de stage auprès de personnes issues de communautés opprimées (Barlow, 2007 ; Bolea, 2012 ; Caron, 2020 ; Cordero et Rodriguez, 2009 ; Ku et al., 2005 ; Ku et al., 2009 ; Larson et Allen, 2006 ; Patil et Enis, 2018 ; Razack, 2002 ; Wehbi, 2009). Toutefois, l’utilisation de la théorie anti-oppressive semble orientée vers le développement et la perfection de stratégies d’enseignement (Caron, 2020 ; Lee et al., 2017 ; Razack, 2002 ; Razack, 2009), et non comme cadre théorique pour documenter les expériences et savoirs des étudiant.e.s.

En contrepartie, la littérature sur les savoirs expérientiels intègre souvent des éléments critiques, tels que la notion de pouvoir (Fox, 2016 ; Le Scelleur et Garneau, 2016 ; Lee, 2017), l’intersectionnalité (Fox, 2016), la présence de plusieurs identités ou traits identitaires chez les individus (Bélanger et Genest Dufault, 2017 ; Fox, 2016 ; Videmšek, 2017 ; Weerman et Abma, 2018) et la réflexivité (Dierckx, 2016 ; Kwan et Reupert, 2019 ; Schön, 1983 ; Simard, 2006), tous des concepts centraux à la perspective anti-oppressive (Lee et al., 2017 ; Mullaly et West, 2018 ; Pullen-Sansfaçon, 2013). Pourtant, la combinaison d’un cadre théorique anti-oppressif (et anti-privilège) avec la notion de savoir expérientiel représente un angle de recherche peu exploité en travail social, du moins auprès des étudiant.e.s au deuxième cycle.

L’anti-oppression demeure une des théories importantes dans les champs de la recherche, la pratique et l’enseignement en travail social (Dominelli, 2002 ; Lee et al., 2017 ; Mullaly et West, 2018 ; Pon et al., 2011 ; Pullen-Sansfaçon, 2013). Selon Van Wormer (2010, cité dans Pullen-Sansfaçon, 2013, p. 369), la perspective anti-oppressive connecte les valeurs de la discipline avec nos façons d’envisager et de pratiquer le travail social. Le choix de ce cadre théorique s’avère pertinent et original pour mon sujet. Dans cette section, je me pencherai donc sur les forces et limites de la perspective anti-oppressive et anti-privilège en lien avec ma problématique.

2.4.1 Forces

Les expériences et facteurs identitaires impliqués dans le développement des savoirs expérientiels se retrouvent aussi imbriqués au sein des dynamiques d’oppression et de privilège (Mullaly et

West, 2018). Marsiglia et Kullis (2009, cité dans Mullaly et West, 2018) soulignent que cette notion de privilège peut devenir « une barrière à l'empathie et un obstacle à une pratique culturellement ancrée » (p. 61, traduction libre). J'ajouterais qu'une pratique culturellement ancrée va au-delà de l'approche interculturelle ou d'une association entre culture et ethnicité. Elle représente l'idée que la culture dominante joue un rôle crucial dans la glorification de ce qui compose les groupes dominants et le renforcement du statut inférieur des groupes opprimés (Mullaly et West, 2018). Construits au cœur d'une idéologie dominante, les savoirs expérientiels peuvent contribuer au maintien de ces dynamiques (Lee, 2017). Cet enjeu est d'autant plus important que les emplois occupés par les T.S. et leur positionnement social sont intrinsèquement associés à ces questions (Mullaly et West, 2018). Dans cet esprit, le cadre théorique anti-oppressif représente un choix pertinent pour mon sujet de recherche.

La double perspective anti-oppressive et anti-privilège permet aussi de nuancer le positionnement social et les identités multiples des participant.e.s. En effet, malgré une position souvent privilégiée (Mullaly et West, 2018), les futur.e.s professionnel.le.s ne sont pas exempt.e.s d'appartenir à un (ou des) groupe opprimé, avec les expériences s'y rattachant (Caron et al., 2020). Le cadre théorique retenu ici permet de mieux saisir les dynamiques d'*insider* et d'*outsider* recensées dans la littérature sur les savoirs expérientiels (Fox, 2016 ; Weerman et Abma, 2018).

2.4.2 Limites

Quelques critiques peuvent être portées contre l'approche anti-oppressive. Pon et al. (2011) lui reproche entre autres son analyse dichotomique de la réalité ainsi que la dilution de ses fondements, notamment à cause de l'importance mise sur l'intersectionnalité et l'hétérogénéité des identités. Loin de générer du changement social, l'anti-oppression représenterait maintenant un outil de maintien des structures et d'arbitrage où « l'État et les T.S. sont de plus en plus considérés comme des agent.e.s clefs pour lutter contre l'oppression et l'inégalité. » (Pon et al., 2011, p. 399, traduction libre).

Une étude réalisée par Baines (2002, cité dans Mullaly et West, 2018, p. 61) démontre la tendance des T.S. à s'identifier à des groupes opprimés plutôt qu'examiner leur appartenance à des groupes

dominants. Cette dynamique pourrait se reproduire chez les participants.e.s, et ainsi nuire à une réflexion nuancée sur leur positionnement social et leur rôle dans les dynamiques d'oppression et de privilège. Cependant, même la reconnaissance de ce rôle n'est pas garante d'un engagement individuel vers une plus grande justice sociale (Pon et al., 2011 ; Mullaly et West, 2018). À cela s'ajoute que confronter ses préjugés peut générer un malaise agissant comme obstacle à l'autoréflexion ou l'analyse critique (Mullaly et West, 2018, p. 42). Toutefois, cette recherche exploratoire n'a pas a priori l'objectif de favoriser la conscientisation des participant.e.s bien que je n'exclus pas cette possibilité. L'inclusion de l'intersectionnalité dans mon cadre théorique devrait néanmoins aider à contrebalancer certaines limites relevées ci-dessus (Crenshaw, 1989 ; Hill Collins et Bilge, 2020).

CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, je présenterai d'abord le contexte dans lequel s'inscrit ma recherche, soit le projet « Dans quelle mesure la maîtrise en travail social peut promouvoir les apprentissages transformationnels : possibilités et limites ». Je me pencherai plus particulièrement sur la méthodologie (collecte de données, recrutement, échantillonnage) et les enjeux éthiques associés aux étudiant.e.s du deuxième cycle de l'École de travail social de l'UdeM. Je clarifierai ensuite mon rôle et mes activités dans le cadre de ce projet. Je terminerai avec les informations distinctes sur ma recherche, soit l'articulation de mon propre cadre méthodologique, l'échantillon retenu et ma stratégie d'analyse des données.

3.1 Apprentissages transformationnels et formation pratique : contexte du projet de recherche principal

Ma recherche s'inscrit à l'intérieur du projet « Dans quelle mesure la maîtrise en travail social peut promouvoir les apprentissages transformationnels : possibilités et limites », financé par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH), programme « Développement savoir ». Toujours en cours, cette recherche est réalisée en collaboration entre des membres de l'École de travail social de l'UdeM et de la Faculté de travail social de l'Université de Calgary (UofC). Edward Ou Jin Lee dirige l'équipe de Montréal en tant que chercheur principal. La majorité des activités de collecte de données et d'analyse sont menées de manière indépendante entre les deux sites. Le volet montréalais a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche — Société et culture (CERSC) de l'UdeM (CERSC-2019-107-D).

Appliqué à l'éducation en travail social, l'apprentissage transformationnel (AT) vise le développement d'une réflexion critique chez les étudiant.e.s, tant sur leur positionnement social que sur la société dans laquelle iels évoluent (Lorenzetti et al., 2017). L'AT s'appuie sur la pédagogie critique, dont l'objectif « est de provoquer une remise en question chez l'étudiant.e des valeurs, idées, normes, croyances, etc. prises pour acquises dans son expérience et qui forment des présuppositions constituant le paradigme social dominant. » (Sargis, 2008, p.1, traduction libre). Comme stratégie d'enseignement, l'AT s'éloigne des formules habituelles (ex. exposés

magistraux) « [pour renforcer] la capacité des étudiant.e.s de déterminer leurs propres valeurs et priorités, et d'agir sur celles-ci. » (Ku et al., 2009, p. 149, traduction libre). Des recherches démontrent que l'AT favorise le développement de la pensée critique chez les étudiant.e.s, une modification de leur vision du monde ainsi qu'une réflexion sur leur identité personnelle et professionnelle (Bolea, 2012 ; Cordero et Rodriguez, 2009 ; Ku et al., 2005 ; Ku et al., 2009 ; Larson et Allen, 2006).

Le projet commun de l'UdeM et l'UofC vise à explorer la place et le potentiel des apprentissages transformationnels au sein de la formation pratique des cycles supérieurs en travail social. Les objectifs spécifiques sont de : (1) développer des liens de confiance entre les milieux universitaires, menant à un partage des connaissances et la formation d'une communauté de pratique transformationnelle, notamment par le biais de la réflexivité interrelationnelle¹⁵ (Gilbert et Sliep, 2009) ; (2) réaliser une analyse documentaire des politiques des programmes en travail social ; (3) documenter les points de vue et expériences de personnes impliquées à la formation pratique en travail social, en lien avec leurs rôles et positionnements sociaux (ex. étudiant.e.s, coordonnateur.trice.s de stage, superviseur.e.s de stage, professeur.e.s) ; (4) examiner les ressemblances et différences entre les deux sites de recherche (Montréal et Calgary), notamment l'influence de la langue sur l'apprentissage transformationnel ; (5) développement des stratégies concrètes pour l'intégration de l'AT et la mise en place de changements au sein des institutions.

Pour atteindre ces objectifs, cette vaste recherche exploratoire se subdivise en plusieurs activités de collecte et d'analyse de données. Mon projet de mémoire s'inscrit uniquement au cœur d'une partie du troisième objectif, soit documenter le point de vue et les expériences des étudiant.e.s en travail social de l'UdeM. Avant d'aborder les détails de cette collecte de données réalisée à l'UdeM, je me pencherai sur la méthodologie principale du projet : l'ethnographie critique.

¹⁵ La réflexivité interrelationnelle est ancrée dans une perspective de justice sociale. Elle propose une démarche dialogique critique entre personnes d'un groupe X plutôt qu'un seul exercice d'autoréflexivité. Ce processus collectif encourage « *a concern for moral agency and involves a negotiation of accountability and responsibility for action [...], which embraces social action that goes beyond the interest of the self and privileges the interest of the group or community one represents.* » (Gilbert et Sliep, 2009, p. 469).

3.1.1 Ethnographie critique

Ce projet de recherche a retenu l'ethnographie critique (EC) comme méthodologie principale. Cette perspective vise une analyse en profondeur des situations, allant au-delà des apparences et provoquant une remise en question du statu quo (Soyini Madison, 2012). Elle encourage une lecture des « problèmes politiques, sociaux et économiques plus vastes qui se concentrent sur l'oppression, les conflits, les luttes, le pouvoir et la praxis » (Schwandt, 1997, p. 22, cité dans Cook, 2005, p. 131, traduction libre). L'EC représente en quelque sorte « la théorie critique en action. » (Soyini Madison, 2012, p. 16, traduction libre).

L'ethnographie critique accorde une attention particulière au positionnement social et notre vision du monde. En effet, cette méthodologie nous oblige à tourner un regard sur nous-mêmes pour examiner nos privilèges et oppressions, nos idées préconçues, nos biais, nos différentes appartenances ainsi que le pouvoir que nous possédons et comment nous l'exerçons (Soyini Madison, 2012, p. 16). Cette approche favorise un dépassement de sa propre identité et sa subjectivité dans nos rapports avec les autres (Soyini Madison, 2012).

L'EC peut ainsi aider les chercheur.euse.s à se conscientiser sur les dynamiques de pouvoir intrinsèques à leur position d'autorité, mais aussi sur les enjeux de redevabilité liés à leurs choix et leurs interprétations en recherche (Soyini Madison, 2012, p. 16). Elle insiste sur l'importance du dialogue actif et évolutif entre les chercheur.euse.s et les personnes rencontrées (Cook, 2005 ; Soyini Madison, 2012). En effet, l'EC permet non seulement d'examiner la situation telle qu'elle se présente, mais elle met en relief ce qu'elle pourrait être (Cook, 2005 ; Soyini Madison, 2012). Elle véhicule donc une visée émancipatrice qui se répercute par des changements individuels et structurels dans le temps (Cook, 2005 ; Soyini Madison, 2012). Les chercheur.euse.s s'appuyant sur l'EC ne sont donc pas des êtres neutres. Par leurs travaux, iels militent pour une plus grande justice sociale. Dans cet esprit, je préciserai mon application de l'EC dans mon propre cadre méthodologique (section 3.3).

Dans la prochaine section, je me concentrerai sur la méthodologie utilisée par le projet principal pour sa collecte de données auprès de la communauté étudiante de l'UdeM.

3.1.2 Recrutement auprès de la communauté étudiante de l'École de travail social

Les étudiant.e.s de deuxième cycle en travail social à l'UdeM composaient la population visée par ce volet du projet, tout comme les diplômé.e.s des cinq dernières années. L'échec du programme représentait le seul motif d'exclusion d'une personne. Bien qu'il ne s'agissait pas d'une condition d'inclusion essentielle, l'équipe désirait rejoindre des étudiant.e.s appartenant à des groupes minoritaires (ex. personnes racisées, migrantes, de la diversité sexuelle et de genre, etc.). Ce recrutement ciblé a débuté en février 2020 par le biais : (1) d'envois courriel auprès de la communauté visée ; (2) de publications sur des groupes privés Facebook ; (3) ainsi que par la promotion informelle du projet (ex. dans certains cours). Les participant.e.s pouvaient participer soit à un entretien de groupe ou une entrevue individuelle. Ils recevaient une compensation financière de 50 \$ pour la première option et de 40 \$ pour la deuxième.

L'implantation des mesures de confinement liées à la pandémie COVID-19 a causé l'interruption temporaire des activités en mars 2020. Nous avons mobilisé les mêmes stratégies lors de la relance du projet en juin 2020, hormis la troisième. Nous avons aussi procédé au rappel des personnes intéressées pendant la phase de recrutement pré-COVID. Le contexte pandémique a complexifié cette étape, plusieurs participant.e.s subissant des répercussions individuelles, professionnelles et académiques liées à cette situation historique. Le recrutement s'est terminé en octobre 2020. L'échantillon final se composait de 18 personnes, à la fois des étudiant.e.s (16) et diplômé.e.s (2).

3.1.3 Collecte de données

Prévues initialement pour le printemps 2020, les entrevues en présentiel ont dû être adaptées à un format en ligne. Tous les échanges entre les participant.e.s et les assistant.e.s de recherche se sont déroulés par courriel ou téléphone (séance d'information, présentation du formulaire de consentement, renvoi du reçu pour l'honoraire, suivis subséquents au besoin, etc.). L'honoraire pouvait être transmis par virement Interac ou posté sous forme de chèque. Malgré l'option de réaliser les entrevues par téléphone, toutes les participant.e.s ont préféré les faire sur la plateforme Zoom. Les deux assistant.e.s de recherche étaient aussi des étudiant.e.s au deuxième cycle

en travail social à l'UdeM. Ensemble, iels ont animé deux groupes de discussion (total : dix personnes) et se sont partagé.e.s neuf entrevues individuelles (total : neuf personnes). Un.e participant.e s'est retiré.e de la recherche, portant l'échantillon final à 18 personnes.

L'objectif initial pré-COVID était de favoriser des entrevues de groupe, tout en offrant la possibilité de participer à un entretien individuel. Toutefois, l'incertitude caractéristique des premiers mois de la pandémie a accru la difficulté de réunir plusieurs participant.e.s au même moment. L'équipe a alors décidé d'augmenter le nombre d'entrevues individuelles pour rejoindre les personnes intéressées, mais non disponibles pour un groupe. Dans cet esprit, l'équipe a aussi prolongé la collecte pour (1) obtenir un niveau satisfaisant d'informations auprès de davantage d'individus et (2) tenter de rencontrer plus d'étudiant.e.s issu.e.s de minorités identitaires. La collecte de données a donc débuté à la mi-juillet 2020 pour se terminer à la fin octobre de la même année. Les entretiens de groupe (cinq participant.e.s chacun) étaient d'une durée de 2h30 à 3h et les entrevues individuelles, de 1h15 à 2h. Elles se sont déroulées majoritairement en français, mais certaines personnes ont préféré l'anglais pour mieux exprimer leurs points de vue.

Les deux formes de collecte de données utilisaient le même canevas d'entrevue semi-dirigée. Trois grands thèmes guidaient le processus : (1) la réflexivité interrelationnelle, où les participant.e.s échangeaient sur leur vision de l'apprentissage transformationnel, leur positionnement social et les liens entre leurs expériences personnelles et le travail social ; (2) une cartographie structurelle de la formation pratique à l'UdeM, soit l'organisation du programme et de l'École de travail social, les défis et possibilités à l'intérieur de cette structure ainsi que les impacts du néolibéralisme sur la formation ; (3) l'expérience de formation pratique des étudiant.e.s, avec des questions touchant le vécu académique, les apprentissages et compétences acquis ainsi que les connexions entre leurs savoirs expérientiels et leur parcours de formation pratique. Le deuxième thème devait inclure le développement d'une cartographie visuelle. Notre tentative de transférer cette activité sur Zoom avec l'option *Whiteboard* s'est révélée problématique lors du premier groupe (ex. ennuis techniques, manque d'intérêt des participant.e.s pour cette option, etc.). Pour les entrevues suivantes, l'équipe s'est contentée de poser les questions associées à cette activité.

Les entretiens étaient enregistrés par le biais de Zoom. L'équipe conservait l'enregistrement audio et détruisait le fichier vidéo. Les entrevues ont été transcrites mot à mot, dans le respect de la langue utilisée par la personne. Les assistant.e.s responsables de la transcription anonymisaient les données, c'est-à-dire qu'ils retiraient les informations permettant d'identifier les participant.e.s, tout comme les mentions de cours, chargé.e.s de cours ou professeur.e précis.e.s. Chaque participant.e recevait aussi par courriel un questionnaire sociodémographique à remplir sur une base volontaire. Cet outil abordait des questions identitaires avec les personnes (ex. âge, identité de genre, identité ethnique et/ou raciale, citoyenneté, etc.), leur parcours académique (ex. niveau de scolarité, statut actuel à l'UdeM, etc.) et leur expérience professionnelle en intervention (ex. nombre d'années sur le terrain, expérience de mentorat, etc.). Toutes l'ont rempli.

3.1.4 Analyse des données

Pour cette phase, le projet principal a retenu l'analyse thématique de contenu et le logiciel d'analyse qualitative en ligne Dedoose. Trois assistant.e.s de recherche ont d'abord codé le même entretien individuellement. Dans le cadre d'une rencontre, ils ont partagé leur codage préliminaire, puis ont procédé à un second codage de cette transcription pour obtenir une base commune à utiliser pour les entrevues subséquentes. Chacun.e a ensuite poursuivi son travail séparément, en maintenant des contacts réguliers avec les autres pour rester informé.e des modifications aux codes existants ou de la création de nouveaux. Pour ne pas mélanger l'analyse du grand projet à celle de ma recherche, je n'aborderai pas davantage la méthodologie à ce sujet.

3.1.5 Considérations éthiques

Compte tenu de la nature de ma recherche, j'ai pu utiliser le même certificat d'éthique que celui du volet montréalais du projet, délivré par le Comité d'éthique de la recherche – Société et culture (CERSC) de l'UdeM (CERSC-2019-107-D) le 18 décembre 2019. Cette entité a réétudié et approuvé les modifications au certificat le 21 avril 2020, puis confirmé sa prolongation le 18 mai 2022 (voir Annexe A). Chaque participant.e recevait le formulaire de consentement en avance (voir Annexe B et Annexe C). L'assistant.e de recherche contactait chacun.e (courriel ou téléphone) pour s'assurer d'obtenir un consentement éclairé. Une fois le document signé, il leur

était retourné avec la signature d'un.e membre de l'équipe. Une personne n'avait pas accès aux outils nécessaires pour imprimer et scanner son formulaire de consentement signé. Un.e membre de l'équipe de recherche a donc obtenu son consentement par téléphone. L'assistant.e a ajouté la mention « confirmation verbale » sur le formulaire avec la date, puis l'a renvoyé par courriel. La personne a validé les informations inscrites par retour de courriel, puis a reconfirmé verbalement lors de l'entrevue. Les assistant.e.s présentaient de nouveau les éléments importants du formulaire de consentement à chaque entretien, en portant une attention particulière à ceux liés aux plateformes virtuelles¹⁶. Les participant.e.s étaient informé.e.s qu'ils pouvaient : (1) se retirer à tout moment de la recherche, sans risque de représailles ; et (2) refuser de répondre à des questions.

Chaque personne interviewée recevait un pseudonyme de son choix ou attribué par l'équipe de recherche. Le même pseudonyme était utilisé pour les participant.e.s sur l'ensemble du projet, incluant dans le cadre de ce mémoire. Malgré les risques mineurs à participer à cette recherche, certaines personnes auraient pu ressentir de l'anxiété ou un malaise à partager auprès de leurs pair.e.s. D'autres auraient pu s'inquiéter que leur participation influence négativement leurs études. De plus, le contexte d'entrevue de groupe ne permet pas une confidentialité absolue. Pour diminuer ces préoccupations, les assistant.e.s expliquaient à toutes le processus d'anonymisation des données. Ils accordaient aussi une attention particulière pour souligner la nature sensible de la recherche et les limites de la confidentialité dans le cas d'un groupe. Au besoin, les assistant.e.s pouvaient fournir une liste de ressources de soutien offertes à l'UdeM.

Pour éviter de possibles enjeux hiérarchiques entre professeur.e.s et étudiant.e.s, d'autres étudiant.e.s au deuxième cycle en travail à l'UdeM ont procédé à la collecte de données. En contrepartie, cette situation amenait aussi les assistant.e.s à côtoyer la plupart des participant.e.s en tant que collègues dans le contexte académique. Pour adresser de front tout malaise, les noms des deux assistant.e.s étaient dévoilés dans les échanges pré-entrevues. Dans le cas d'une entrevue individuelle, les participant.e.s pouvaient choisir qui conduirait l'entretien, le chercheur-responsable du projet représentant une troisième option au besoin.

¹⁶ Les assistant.e.s insistaient particulièrement sur le *Freedom Act 2015*, qui permet aux autorités américaines d'utiliser toutes données informatiques sans en informer les personnes ou entreprises concernées.

3.2 Mon rôle et mes activités sur le projet de recherche principal

Le projet de recherche sur les apprentissages transformationnels s'est développé avant mon arrivée officielle sur celui-ci en 2019. Lors de la session d'automne 2019 et d'hiver 2020, j'ai bénéficié de la bourse « La maîtrise en travail social et les apprentissages transformationnels : Bourse d'excellence et d'apprentissage » décernée par le projet. Dans le cadre de celle-ci, j'ai contribué à la recension des écrits, notamment sur les enjeux du bilinguisme liés aux savoirs expérientiels et en recherche qualitative. Au même titre que d'autres membres de l'équipe de Montréal, j'ai participé à une activité de réflexivité interrelationnelle (Gilbert et Sliiep, 2009) que j'ai aussi retranscrite. Comme assistant de recherche sur le projet, j'ai procédé au codage et l'analyse des données de cette expérience. J'ai contribué à la rédaction d'un chapitre de livre à ce sujet.

Mon implication principale s'est concentrée sur la collecte auprès des étudiant.e.s, d'abord comme boursier du projet (session d'hiver 2020), puis assistant de recherche (session d'été 2020 à la session d'été 2021). J'ai procédé au recrutement et aux suivis post-entretien de toutes les étudiant.e.s, sauf une personne. De plus, j'ai coanimé les deux groupes et réalisé huit des neuf entrevues individuelles. De ce nombre, j'ai retranscrit un des groupes et cinq entrevues. Avec deux autres assistant.e.s, j'ai contribué à la première étape du processus de codage décrit plus haut. Mon implication à ce niveau s'est interrompue après le codage de deux entrevues individuelles. À différents moments du projet, j'ai aussi procédé à des révisions et traductions de documents. De plus, j'ai participé à la présentation de résultats dans le cadre du congrès de l'ACFTS en juin 2021 et d'un forum organisé entre l'UdeM et l'UofC (incluant mes résultats préliminaires).

3.3 Cadre méthodologique de ce mémoire

3.3.1 Contexte de recherche et rappel des objectifs

Ma recherche se distingue du projet principal en se concentrant sur les expériences des étudiant.e.s au deuxième cycle en travail social. Les autres volets impliquant cette population se penchent davantage sur la structure de la formation pratique. Plus précisément, ma question est « Quelles sont les connexions entre les savoirs expérientiels des étudiant.e.s de deuxième cycle en travail

social et leur expérience de la formation pratique ? » Mes objectifs spécifiques sont : (1) documenter la nature des savoirs expérientiels chez les étudiant.e.s ; (2) recueillir leurs perceptions de la formation pratique en travail social ; (3) identifier les connexions entre les savoirs expérientiels et le parcours de formation des étudiant.e.s à l'École de travail social de l'UdeM ; (4) analyser les mécanismes d'oppression à l'œuvre dans ce contexte.

Il s'agit d'une recherche qualitative exploratoire. Campbell et al. (2017) mentionnent que la méthodologie qualitative focalise sur la propre expérience et le vécu des participant.e.s. Elle favorise une compréhension plus intime de leurs perceptions, un aspect partagé avec la recherche exploratoire (Deslauriers et Kérisit, 1997). Comme la recherche sur les savoirs expérientiels des étudiant.e.s en travail social est peu développée, une méthodologie qualitative exploratoire s'avère une stratégie pertinente. Après tout, « [sa] principale justification est lorsque l'expérience ou la situation est tellement confuse ou mal définie que nous n'avons pas de concepts pour la décrire et en discuter. » (Campbell et al., 2017, p. 67, traduction libre). De plus, l'aborder sous cet angle offre la possibilité de conceptualiser les résultats obtenus (Campbell et al., 2017).

3.3.2 Application de l'ethnographie critique pour mon propre projet

L'ethnographie critique (EC) se penche sur l'importance du positionnement social, du dialogue et l'application concrète de la théorie critique pour examiner les réalités d'une population ainsi que l'influence des inégalités sociales et des dynamiques de pouvoir sur celle-ci (Cook, 2005 ; Hardcastle et al., 2006 ; Soyini Madison, 2012). L'EC va au-delà de la description des réalités, elle dénonce activement les injustices et oppressions. Elle est ancrée dans une volonté de justice sociale et de changement social (Cook, 2005 ; Soyini Madison, 2012). Elle encourage les chercheur.euse.s à explorer leur propre positionnement, leurs identités et leurs biais (Soyini Madison, 2012). Cette posture de recherche s'associe donc bien à mon cadre théorique anti-oppressif.

Dans le cadre de ce projet, j'ai rencontré différentes tensions, entre autres créées par mon positionnement social, l'intersection entre mes différents rôles sociaux liés à ce mémoire (ex. étudiant, chercheur, collègue, ancien intervenant, etc.) et l'influence de mes propres savoirs expérientiels. Pour m'aider à naviguer ces tensions, j'ai adopté les principes de l'ethnographie

critique comme posture de recherche. Par cette démarche, je désirais demeurer à l'affût de mes biais potentiels et les documenter. Cette posture m'a aussi aidé à dépasser une lecture statique des données pour cerner et embrasser les recommandations au sein du discours des participant.e.s (Soyini Madison, 2012). Elle a contribué à l'inclusion d'une autoréflexion critique dans ce mémoire (voir section 3.4). L'EC a donc guidé de manière transversale mon parcours de recherche.

3.3.3 Échantillon retenu

Sur les 18 personnes composant l'échantillon final des étudiant.e.s pour l'ensemble du projet, j'en ai retenu 13 dans le cadre du présent mémoire. Ce nombre totalise deux entrevues de groupes et quatre individuelles. Tôt dans mon processus, j'ai décidé d'utiliser des entretiens liés aux deux types de collecte de données, avec l'idée que le niveau de partage variait possiblement entre un contexte plus intime (individuel) et plus collectif (groupe). Pour rejoindre un maximum de personnes et une diversité de profils, j'ai retenu les transcriptions des deux groupes pour l'analyse.

La sélection des entrevues individuelles s'est révélée plus complexe. Après réflexion, je me suis limité à quatre entrevues individuelles. Ce nombre me semblait acceptable pour plusieurs raisons : (1) il englobait presque la moitié du total d'entretiens individuels réalisés pour l'ensemble du projet ; (2) il offrait un niveau de contenu satisfaisant pour mon analyse ; (3) il augmentait la possibilité d'intégrer une variété de profils, incluant des étudiant.e.s appartenant à des groupes minoritaires ; (4) tout en représentant une quantité de données accessible et navigable. De manière à ne pas être désavantagé dans ma compréhension de la transcription, j'ai mis de côté l'entrevue individuelle que je n'avais pas conduite comme interviewer.

L'analyse thématique de Braun et Clarke (voir section 3.3.3) suggère que la transcription représente une première étape pour se familiariser avec les données récoltées (Braun et al., 2016 ; Braun et al., 2019 ; Braun et Clarke, 2006). J'ai donc retiré deux entrevues transcrites par d'autres personnes. La date de chaque entretien a motivé mon choix final, et j'ai retenu les quatre plus récents sur les cinq restants. Ce choix s'appuie en partie sur l'impression que mon niveau de confort a augmenté au fur et à mesure du processus de collecte, contribuant à réaliser des entrevues plus en profondeur. Objectivement, j'ai aussi constaté la présence significative des enjeux liés à la

COVID-19 dans le discours des étudiant.e.s. En retenant les quatre entretiens plus récents, je croyais pouvoir accéder à des expériences étudiantes situées à des moments différents de la pandémie (ex. session d'été versus d'automne), et possiblement percevoir les ressemblances et divergences entre celles-ci à travers l'évolution de la crise.

Les profils identitaires de chaque participant.e font l'objet d'une section dans la présentation des résultats. Je demeurerai donc bref à ce sujet dans ma méthodologie. Les caractéristiques principales sont tirées des entrevues et questionnaires sociodémographiques (Tableau 1). À l'exception de Christophe (homme cisgenre), toutes les personnes s'auto-identifiaient en tant que femme (3) ou femme cisgenre (9). Une vaste majorité des étudiant.e.s s'identifiaient comme des personnes blanches ou caucasiennes (10), les autres comme une personne noire (2) ou arabe (1). Trois (3) rapportaient des expériences de migration. Parmi l'échantillon, des participant.e.s s'identifient comme queer (3), bisexuelle (1) ou pansexuelle (2), les autres ne précisant pas leur orientation sexuelle ou la définissant hétérosexuelle. Pour ce qui est de l'appartenance religieuse, iels s'identifiaient soit : athée (2), catholique non-pratiquante (1), chrétien.ne catholique (1), musulman.e (1), juif.ve (1), spirituel.le (1) bouddhiste (1) et agnostique-païen.ne (1). Quatre (4) personnes ont mentionné n'avoir aucune appartenance religieuse ou n'ont pas abordé ce thème.

Tableau 1 : Caractéristiques des participant.e.s et des entrevues

Pseudonyme	Catégorie d'âge	Statut académique au moment de l'entretien	Méthode de collecte de données	Moment de la rencontre
Bianca	18-29	Aux études	Groupe	24 juillet 2020
Celia	18-29	Aux études	Individuel	31 juillet 2020
Chloé	18-29	Aux études	Groupe	13 juillet 2020
Christophe	30-39	Diplômé	Groupe	13 juillet 2020
Clara	40-49	Aux études	Individuel	13 juillet 2020
Coralie	18-29	Aux études	Individuel	18 août 2020
Diane	Plus de 50 ans	Aux études	Groupe	24 juillet 2020
Ficelle	30-39	Aux études	Individuel	22 octobre 2020
Gigi	30-39	Diplômée	Groupe	24 juillet 2020

Lyla	18-29	Aux études	Individuel	20 août 2020
Océane	30-39	Aux études	Groupe	13 juillet 2020
Shayna	30-39	Aux études	Groupe	13 juillet 2020
Zara	40-49	Aux études	Groupe	24 juillet 2020

3.3.3.1 Limites de l'échantillon retenu

Évidemment, cet échantillon contient certaines limites. Bien que les échantillons restreints soient acceptés en méthodologie qualitative (Campbell et al., 2017), l'inclusion des 18 participant.e.s à l'ensemble du projet aurait pu favoriser l'émergence de points de vue originaux ou renforcer ceux relevés dans l'analyse. Avec du recul, l'entrevue réalisée par une autre assistante aurait pu être utilisée pour une meilleure triangulation des données, en association avec les groupes et les entretiens individuels que j'ai animés. Lors des entrevues de groupe, plusieurs participant.e.s ont regretté que la collecte de données se déroule en virtuel, postulant que les échanges auraient été plus significatifs en présentiel. Aucune personne rencontrée en individuel n'a relevé cet enjeu.

Le vécu expérientiel et les motivations à participer à la recherche peuvent aussi représenter des limites. S'appuyant sur leurs propres expériences à naviguer le recrutement et la collecte de données dans le cadre de leur projet de maîtrise, des participant.e.s mentionnaient s'impliquer dans un esprit de « donner au suivant ». Le désir de contribuer à l'amélioration de la formation est aussi un motif de participation pour plusieurs. Plus que louables, ces intentions supposent une conscientisation et un engagement étudiant chez les participant.e.s. Ces dernier.ière.s possèdent possiblement une prédisposition à participer à des recherches comme celle-ci. Ce questionnaire soulève l'enjeu de la représentation des autres étudiant.e.s et diplômé.e.s au sein de cette recherche. Est-ce que leur vécu expérientiel a influencé leur non-participation ? Quel apport auraient-ils pu offrir ? Cette recherche ne permet pas de formuler une réponse à ces questions.

Dans l'ensemble, les participant.e.s se concentraient surtout sur les enjeux rencontrés dans leur parcours et la recherche de solution, plutôt que les réussites de l'École. Cela représente un biais à corriger lors de futures recherches. Finalement, malgré une volonté de rejoindre un maximum de personnes s'identifiant à des groupes minoritaires, la recherche a rencontré peu de personnes racisées, migrantes ou de la diversité sexuelle et de genre.

Malgré ces limites, il faut se rappeler que la recherche qualitative ne promet pas une généralisation, mais bien une conceptualisation des expériences relevées dans les données (Campbell et al., 2017). Cette recherche interprète donc les réalités partagées par l'échantillon rencontré, et non l'ensemble des étudiant.e.s au deuxième cycle en travail social à l'UdeM ou des diplômé.e.s de ce programme.

3.3.4 Analyse des données

Pour ce mémoire, je me suis appuyé sur l'analyse thématique de Braun et Clarke, une stratégie composée d'étapes bien définies (Braun et al., 2016 ; Braun et al., 2019 ; Braun et Clarke, 2006). Cette démarche vise l'obtention d'une compréhension intime des données et une interprétation reflétant l'expérience des participant.e.s. Selon les auteures, trop souvent l'analyse thématique « *is a poorly demarcated, rarely-acknowledged, yet widely-used qualitative analytic method within and beyond psychology.* » (Braun et Clarke, 2006, p. 77). Elles défendent l'idée que les thématiques « n'émergent pas » par elles-mêmes : les chercheur.euse.s jouent un rôle actif dans leur identification et leur analyse (Braun et Clarke, 2006, p. 80). Les thèmes sont développés par le travail d'exploration, d'analyse et d'approfondissement des chercheur.euse.s. Ils représentent donc des « modèles basés sur une signification, évidente de manière explicite (sémantique) ou conceptuelle (latente) » (Braun et al., 2019, p. 848, traduction libre). Le codage ne devrait pas être déterminé d'avance ou reprendre les questions de la collecte de donnée comme thèmes (Braun et al., 2016 ; Braun et Clarke, 2006). Au contraire, « [le] codage représente un processus organique, ouvert et itératif » (Braun et al., 2019, p. 848, traduction libre).

Les auteures insistent aussi sur le potentiel militant et politique de leur modèle. Elles présentent les chercheur.euse.s non pas comme des êtres objectifs, mais des personnes influencées par leur positionnement social, leurs appartenances identitaires, leurs savoirs académiques ainsi que convictions idéologiques et théoriques (Braun et al., 2019, p. 848-849). Notre travail va au-delà d'offrir une simple voix aux participant.e.s ; nous jouons un rôle dans la sélection, l'agencement et l'utilisation des extraits qui formeront cette voix (Fine, 2002, cité dans Braun et Clarke, 2006, p. 80). Cette vision s'adapte bien avec une posture axée sur la justice sociale. En effet, plusieurs chercheur.euse.s « *do indeed have some kind of social justice motivation – be it “giving voice” to a socially marginalized group, or a group rarely allowed to speak or be heard in a particular*

context, or a more radical agenda of social critique or change. » (Braun et al., 2019, p. 849) Dans cet esprit, ce modèle d'analyse thématique s'intègre bien avec mon cadre théorique anti-oppressif.

Braun et Clarke proposent une démarche d'analyse en six étapes bien définies, mais qui doivent être envisagées de manière itérative : (1) se familiariser avec les données ; (2) développer des codes initiaux ; (3) construire des thèmes à partir de ces codes ; (4) réviser ces thèmes ; (5) les définir ; (6) et rédiger le rapport final (Braun et al., 2016 ; Braun et al., 2019 ; Braun et Clarke, 2006). J'ai entrepris une démarche inductive et décidé d'analyser les transcriptions retenues de manière transversale, plutôt qu'en mettant l'accent sur un thème précis (ex. uniquement l'identification des savoirs expérientiels par les participant.e.s). Comme mentionné plus haut, cette forme d'analyse thématique suggère que la transcription représente une bonne stratégie pour se familiariser avec les données (Braun et al., 2016 ; Braun et al., 2019 ; Braun et Clarke, 2006). Sur les six entretiens analysés (deux groupes, quatre individuels), un seul avait été transcrit par une autre personne que moi (deuxième groupe de discussion que j'ai coanimé). J'ai toutefois révisé cette transcription en entier à l'aide du fichier audio pour m'assurer de sa justesse et effectuer des corrections au besoin. Par la suite, j'ai lu de deux à trois fois chaque transcription pour me replonger dans l'expérience d'entrevue. À chaque lecture, je prenais des notes détaillées de mes observations et impressions, puis les comparais avec les notes précédentes et celles d'autres entrevues.

À l'aide du logiciel d'analyse qualitative en ligne *Dedoose*, j'ai procédé au codage des données en commençant par les entretiens de groupe. Chaque code créé recevait une brève description et, le cas échéant, une note sur les modifications apportées en cours de route. L'ensemble des codes visait à offrir une riche description, utile pour construire les thèmes centraux et significatifs dans les étapes subséquentes. Cette stratégie est recommandée lorsque la recherche s'intéresse à « un domaine peu étudié ou est faite auprès de participant.e.s dont les points de vue sur le sujet sont inconnus » (Braun et Clarke, 2006, p. 84, traduction libre), ce qui est le cas avec mon projet. Dans la mesure du possible, je m'appuyais sur des extraits du discours des participant.e.s pour nommer les codes. À la fin de cette étape, j'ai conçu des thèmes préliminaires en associant les différents codes autour d'idées ou concepts communs, conduisant éventuellement à la création d'une série de thèmes et sous-thèmes. Une révision de la cohérence du codage m'a permis de m'assurer du caractère exclusif, mais interrelié de chaque thème. Dans un premier temps, j'ai vérifié que chaque

extrait corresponde bien à la nature de son code. Par la suite, j'ai procédé au même travail en relisant l'ensemble des transcriptions et des codes. En parallèle, j'ai développé une série de cartographies thématiques illustrant la progression de mes réflexions (voir Annexe G).

Ce travail d'analyse a conduit à la révision de ma première conceptualisation des données, puis à l'identification de trois thèmes finaux : (1) les sites d'oppression et de privilège des participant.e.s, présentés dans un bref portrait individuel ; (2) leurs savoirs expérientiels ; (3) et leurs perceptions de la formation. Cohérents, clairs et interreliés, ces thèmes répondent plus clairement à ma question de recherche et mes objectifs que les précédents. Ils permettent d'établir un dialogue entre les identités des étudiant.e.s, leurs savoirs expérientiels et, ultimement, les connexions entre ceux-ci et leurs perceptions de la formation pratique. Ils se subdivisent parfois en sous-thèmes précisant davantage leur nature. À titre d'exemple, le thème de « Savoirs expérientiels » regroupe les sous-thèmes de « Savoirs expérientiels personnels et professionnels », « Savoirs expérientiels académiques » et « Des savoirs à l'intersection de plus d'une sphère ». Je présente ici une version linéaire du processus d'analyse, mais celui-ci s'est révélé beaucoup plus itératif, avec de nombreux allers-retours entre chaque étape (Braun et al., 2016 ; Braun et al., 2019 ; Braun et Clarke, 2006).

3.4 Autoréflexion critique sur mon positionnement

Je juge important de présenter une courte autoréflexion critique dans le cadre de ce mémoire. Ce constat s'appuie sur deux raisons : (1) tout comme les participant.e.s, pour partager mon propre positionnement social ; (2) mais aussi pour adresser les enjeux liés à ma position particulière dans ce projet, soit celle d'étudiant-chercheur effectuant une recherche auprès d'une population à laquelle j'appartiens. Je désire aussi clarifier les biais potentiels liés aux connexions entre mes propres savoirs expérientiels et ma vision de la formation en travail social. Je m'attarderai ensuite aux éléments significatifs de mon identité, puis terminerai avec mon parcours de négociation des tensions soulevées par mes différents rôles et expériences dans le cadre de cette recherche.

3.4.1 Parcours identitaire et vision du monde

Je m'identifie comme un homme cisgenre blanc. Par moments, j'oscille entre me définir queer, homosexuel ou me réclamer de ces deux identités. Je transporte avec moi un historique de violence homophobe à la fois psychologique, émotive, verbale, physique et sexuelle, qui s'étale de ma préadolescence jusqu'au début de l'âge adulte. Je rencontre encore ce type d'oppression de manière aléatoire. Toutefois, j'occupe maintenant une position privilégiée où mon âge, mon identité raciale, ma classe économique ainsi que mon identité de genre me protègent davantage de la discrimination, de la violence et des micro-agressions basées sur mon orientation sexuelle. Je proviens d'un milieu ouvert et aimant, mais peu équipé à m'outiller devant cette violence. J'ai grandi au Québec, en région, dans une famille de la classe moyenne inférieure aux prises avec des épisodes de crises financières, mais nichée aujourd'hui dans la classe moyenne supérieure. Notre famille s'est reconstruite autour des impacts découlant de l'accident de travail de ma mère en 1999 (ex. situation de handicap physique et douleur chronique pour ma mère, batailles juridiques avec son employeur, violence structurelle, etc.). Mon rôle d'aîné m'a alors amené à prendre des responsabilités supplémentaires pour m'occuper de ma mère, ma sœur cadette ainsi que la maison pendant que mon père travaillait. Notre situation familiale s'est beaucoup améliorée avec les années, devenue davantage un symbole de résilience collective que de trauma.

J'ai longtemps perçu ce parcours comme le résultat d'une tare individuelle, une personnification évidente de ma responsabilité fautive. On me faisait violence avant que je prenne conscience de mon attirance pour des personnes du même genre que moi. Puis, telle une prophétie autoréalisatrice, j'ai commencé à avoir des désirs homosexuels, justifiant cette violence et haine que je subissais, mais aussi cette culpabilité que je m'auto-infligeais. Si seulement j'avais été « normal », j'aurais pu entièrement soutenir ma mère et ma famille au cœur de la crise. Je compartimentais donc les différentes sphères de ma vie, internalisant les formes d'oppression rencontrées individuellement et au plan familial. Aujourd'hui, je perçois mon adolescence comme une période violente et traumatisante, avec laquelle j'ai fait graduellement la paix avec les années. J'en retire certains savoirs expérientiels, entre autres : l'importance systémique du réseau familial ; l'impact positif du soutien lors du processus d'exploration de son orientation sexuelle ; les dommages à long terme causés par l'invalidation et l'ignorance volontaire de personnes en position d'autorité et des structures de pouvoir devant des situations de violence ; l'importance du sentiment de sécurité individuelle et collective. Mon baccalauréat en service social et mon parcours

professionnel dans le domaine du VIH m'ont conduit à adopter une perspective critique, anti-oppressive, et intersectionnelle, m'aidant entre autres à revisiter mon passé et jusqu'à un certain point, m'en affranchir. Ce positionnement encourage aussi la conscientisation intersectionnelle de mes privilèges comme homme blanc cisgenre. Je tente de mobiliser ceux-ci au quotidien, visant une plus grande justice sociale en cohérence avec mes expériences d'oppression.

3.4.2 Naviguer les tensions entre multiples rôles

Vers la fin de 2018, j'ai eu la chance de rencontrer mon futur directeur, Dr Edward Ou Jin Lee. Lors de notre discussion, nous avons réalisé que mes intérêts de recherche sur les savoirs expérientiels s'intégraient bien à son projet sur l'apprentissage transformationnel. Nos échanges subséquents ont permis de développer ce volet avant même le commencement de ma maîtrise. Par la suite, mon implication comme assistant de recherche a contribué à l'approfondissement et l'ancrage de mon mémoire au sein du projet principal. Cet avantage a généré des tensions par moments. Régulièrement, je devrais procéder à l'exercice de départager et prioriser les tâches liées à mes multiples rôles (boursier, assistant de recherche, étudiant, chercheur), tout en gardant à l'esprit leur caractère interrelié.

Réaliser une collecte de données auprès d'autres étudiant.e.s de deuxième cycle en travail social à l'UdeM, plusieurs des collègues d'étude, a aussi occasionné des défis. En effet, je voulais accorder une attention équivalente à chaque participant.e, surtout en contexte de groupe. De plus, je voulais m'assurer que mon positionnement social comme détenteur de privilèges, ainsi que témoin et victime d'oppressions, ne soulèverait pas de barrières pendant les entrevues. Pour se faire, j'ai tenté de maintenir une position autocritique pendant l'ensemble du processus, notamment par le biais de contacts réguliers avec mon directeur de recherche. J'ai aussi réalisé des exercices d'autoréflexion critique appuyés par l'anti-oppression (Mullaly et West, 2018), l'intersectionnalité (Crenshaw, 1989 ; Hill Collins et Bilge, 2020) et l'ethnographie critique (Soyini Madison, 2012).

Avant chaque entrevue, je me rappelais que je ne pouvais pas exiger un degré semblable d'autoréflexion critique entre les participant.e.s. Je devais plutôt me concentrer sur leur voix unique à travers leur témoignage. En gardant en tête l'objectif de créer une atmosphère propre à la

réflexivité interrelationnelle lors des entretiens, j'ai porté une attention particulière pour éviter de provoquer des dévoilements forcés ou exercer une violence oppressive sur les personnes rencontrées. J'ai aussi pris la décision que ceux intéressé.e.s aux résultats y auraient accès. De manière générale, j'ai cultivé un esprit d'émerveillement et de découverte pendant l'ensemble de ma recherche, chaque partage me remplissant d'un sentiment d'humilité.

3.4.3 Mes savoirs expérientiels et biais de recherche

À travers la collecte, mais surtout l'analyse des données et la rédaction, j'ai aussi navigué des tensions liées à mes propres expériences et ma position d'étudiant-chercheur. Comme je le partageais dans mon introduction, je perçois que mes savoirs expérientiels ont influencé ma pratique, ma vision de la discipline et mon parcours académique en travail social. Globalement, j'effectue un bilan plutôt positif de ce constat, entre autres en mobilisant de façon critique mes savoirs expérientiels dans ce processus. Je considère ceux-ci de manière fluide et itérative, et donc appelés à se modifier au contact d'autres expériences et types de connaissance.

Ma propre expérience m'a parfois incité à conclure qu'il existe une influence directe (et positive) des savoirs expérientiels sur le parcours académique de toutes. Or cette recherche ne vise pas à prouver une hypothèse, mais bien à explorer les connexions entre ce type de connaissances et l'expérience de formation pratique des personnes rencontrées. Tout en prenant conscience de ce biais, je me suis appliqué aussi à m'en détacher lors de mon analyse et la rédaction. Je devais donc rester fidèle au discours des participant.e.s et faire ressortir leur vision, sans la déformer ou la conformer à la mienne. Une partie de ma démarche autoréflexive était associée à ce défi, tout comme mes discussions régulières avec mon directeur de recherche.

CHAPITRE IV : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Cette section est consacrée à la présentation des résultats de ma recherche. Ils sont orientés autour de ma question « Quelles sont les connexions entre les savoirs expérientiels des étudiant.e.s de deuxième cycle en travail social et leur expérience de la formation pratique ? », ainsi que mes quatre objectifs : (1) documenter la nature des savoirs expérientiels chez les étudiant.e.s ; (2) recueillir leurs perceptions de la formation pratique en travail social ; (3) identifier les connexions entre les savoirs expérientiels et le parcours de formation des étudiant.e.s à l'École de travail social de l'UdeM ; (4) analyser les mécanismes d'oppression à l'œuvre dans ce contexte. Trois thèmes se distinguent dans les données, soit le profil des participant.e.s, leurs savoirs expérientiels et leurs perceptions de la formation pratique. Le premier thème présente un portrait identitaire des participant.e.s. Le deuxième aborde les différentes formes de leurs savoirs expérientiels. Le dernier thème se penche sur le regard des étudiant.e.s rencontré.e.s sur leur parcours académique à l'École.

4.1 Profil des participant.e.s : sites d'oppression et de privilège

Cette section vise à présenter les sites de privilèges et d'oppression composant le positionnement social de chaque personne rencontrée. Elle prend la forme d'une série de brefs portraits des participant.e.s. Ce thème se base sur le contenu des questionnaires sociodémographiques autocomplétés (voir Annexe D) ainsi que les échanges appuyés par la réflexivité interrelationnelle lors des entrevues (voir Annexe E et Annexe F). Dans une perspective anti-oppressive, ces portraits m'ont permis d'établir des liens intersectionnels entre « qui sont » les personnes rencontrées et leurs savoirs expérientiels. Cette section sert donc d'assise aux suivantes et à la discussion. Le thème « Profils des étudiant.e.s » se compose de deux sous-thèmes : « Facteurs identitaires personnels et professionnels » et « Moi dans le travail social ». Le premier offre un résumé des informations identitaires les plus pertinentes pour chaque participant.e, soit celles directement liées à leurs expériences et savoirs expérientiels ou celles qu'ils identifient comme significatives. Le deuxième, « Moi et le travail social », présente brièvement les motivations ou influences des participant.e.s à entreprendre des études de deuxième cycle en travail social. Leur vision préformation de la discipline est parfois incluse.

Bien que ce thème expose la diversité des profils au deuxième cycle en travail social à l’UdeM, il ne rend pas justice à l’entièreté de l’identité ou du positionnement social des personnes rencontrées. Dans la mesure du possible, les informations présentées reprennent les termes exacts utilisés par les participant.e.s. Les portraits sont organisés dans l’ordre des activités de collecte de données. Chacun s’accompagne d’un tableau incluant les sites de privilège et d’oppression auto-identifiés de chacun.e. La présence d’une information dans la colonne des oppressions représente un site d’oppression potentiel et non que la personne vit automatiquement des difficultés liées à cette identité. J’ai aussi ajouté une ligne du temps relatant les étapes significatives du parcours académique de la personne. La case violette correspond au statut actuel.

4.1.1 Groupe de discussion 1

4.1.1.1 Chloé

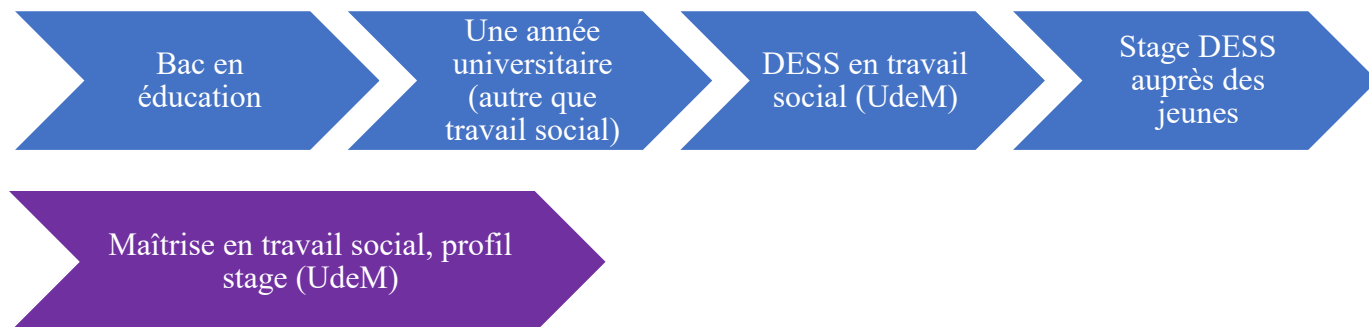
Canadienne de naissance, Chloé est une femme blanche, cisgenre dans la vingtaine. Elle se considère catholique non pratiquante. Elle s’identifie plus particulièrement comme une femme queer polyamoureuse. Chloé exprime qu’elle prend de plus en plus conscience des privilèges dans sa vie. Elle a effectué de la suppléance en éducation pendant un certain temps et depuis quelques mois, elle occupe un poste en Centre jeunesse. De son propre aveu, Chloé a ressenti une certaine insatisfaction à la fin de ces études en enseignement, disant qu’elle « [voulait] un lien un peu plus vaste que ça avec les jeunes. » Elle a alors entrepris une démarche d’orientation qui l’a conduite au travail social. Loin de regretter sa décision, Chloé considère que « ç’a été aussi une découverte personnelle en même temps que de découvrir le travail social. [...] Un domaine qui est arrivé pile au bon moment dans ma vie, je dirais. Pis qui a fait que, je suis complètement contente à tous les jours d’avoir fait le choix de changer de domaine. »

Tableau 2 : Auto-identification par Chloé de ses sites de privilège et d’oppression.

Sites de privilège	Sites d’oppression
Personne blanche Personne cisgenre Citoyenneté canadienne (de naissance) Religion catholique	Femme Personne queer Personne polyamoureuse

Âge (vingtaine)	
-----------------	--

Figure 1 : Étapes significatives du parcours académique de Chloé.



4.1.1.2 Christophe

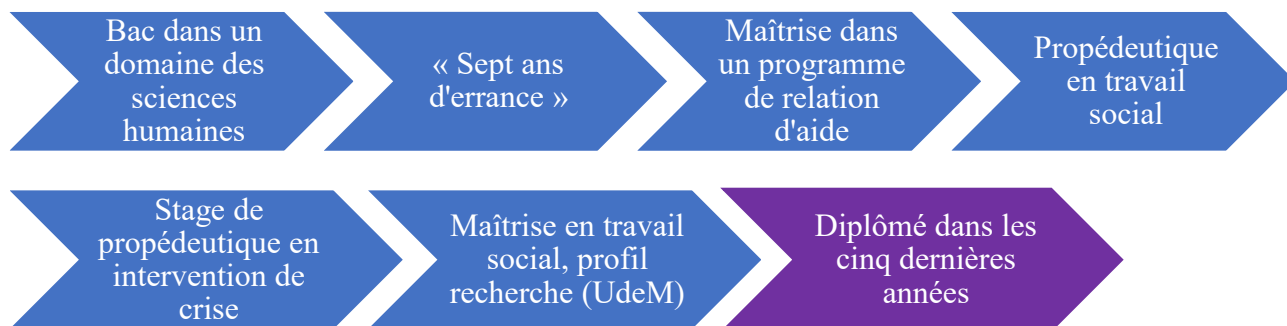
Dans la trentaine, Christophe s'identifie comme un homme blanc, cisgenre et hétérosexuel. Il est Canadien de naissance. Diplômé dans les cinq dernières années, il travaille maintenant au privé. Christophe est reconnaissant des avantages sociaux associés à son emploi actuel, mais ressent de l'insatisfaction à ne pas occuper un poste militant pour le changement social. Bouddhiste pratiquant, toutes les sphères de son existence s'inspirent d'un courant nommé « le bouddhisme engagé ». La méditation et la pratique de la pleine conscience représentent des influences majeures dans sa vie. Par rapport à son positionnement social, Christophe avance d'abord ne pas avoir connu personnellement l'oppression : « [...] c'est quelque chose que je connais théoriquement plus qu'expérientiellement. » Avec un certain malaise, il partage néanmoins sur son « passé de toxicomanie, de dépendance » et d'avoir porté « cette identité-là y'a une dizaine d'années. » Il admet avoir vécu de l'oppression en lien avec cette identité, mais conclut rapidement que c'est derrière lui. Après « sept ans d'errance sans travailler, sans étudier », Christophe a réintégré le milieu universitaire, d'abord pour une maîtrise en intervention en toxicomanie, puis en travail social. Intéressé par les questions structurelles, il a retenu l'UdeM comme lieu d'apprentissage pour y bénéficier de l'expertise de plusieurs professeur.e.s sur ces enjeux.

Tableau 3 : Auto-identification par Christophe de ses sites de privilège et d'oppression.

Sites de privilège	Sites d'oppression
Homme	« Passé de toxicomanie, de dépendance »

Personne blanche Personne hétérosexuelle Personne cisgenre Citoyenneté canadienne (de naissance) Âge (trentaine)	Religion bouddhiste
--	---------------------

Figure 2 : Étapes significatives du parcours académique de Christophe.



4.1.1.3 Clara

Clara est une femme cisgenre dans la quarantaine. Elle utilise les expressions « blanche et caucasienne » pour se décrire, mais souligne « [ne pas apprécier] ces deux termes ». Issue de la classe moyenne, dans une famille qu'elle qualifie « [d'un] peu dysfonctionnelle », elle se préoccupe du vieillissement de ses parents ainsi que des enjeux de séparation et de santé mentale les touchant. Née au Canada, Clara a vécu dans cinq pays différents à l'âge adulte, sur trois continents autres que l'Amérique du Nord. Si elle reconnaît être « quelqu'un de blanc, de très privilégié aussi », elle souligne posséder « un p'tit peu de ces cultures-là en moi pour avoir habité là-bas et ça fait partie de mon bagage. » Son rôle de mère occupe une place privilégiée dans sa vie. Après avoir travaillé pendant une quinzaine d'années dans le domaine de l'immigration, Clara effectue une réorientation de carrière. Elle trouve que son absence d'expérience en intervention représente un obstacle dans ses études. Elle propose son « bagage familial », la carrière de son père à la DPJ et ses expériences à l'étranger comme influences pour devenir T.S.

Tableau 4 : Auto-identification par Clara de ses sites de privilège et d'oppression.

Sites de privilège	Sites d'oppression
Personne blanche Dans une relation hétérosexuelle	Femme

Personne cisgenre Classe moyenne Citoyenneté canadienne (de naissance) Âge (quarantaine)	
---	--

Figure 3 : Étapes significatives du parcours académique de Clara.



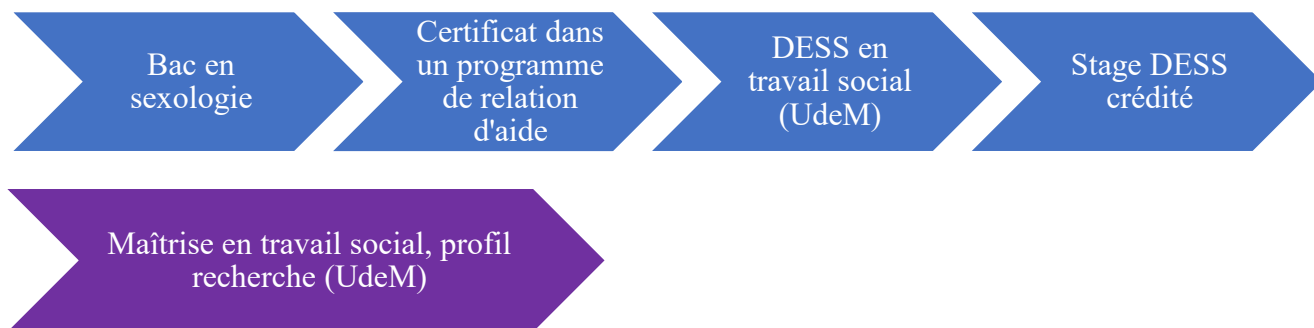
4.1.1.4 Océane

Océane s'identifie comme une femme queer, blanche et cisgenre. Née au Canada, la trentenaire revendique son appartenance à différentes identités géographiques et culturelles canadiennes. Elle provient d'un milieu privilégié, néanmoins « chargé beaucoup par la maladie [et une] situation de handicap. » Elle-même vit avec des « problèmes de santé mentale qui sont parfois assez envahissants. » Issue d'un autre domaine de relation d'aide, Océane possède une solide expérience en intervention « auprès de personnes autistes ou vivant avec une déficience cognitive [ainsi que] de personnes LGBTQ+ ou en questionnement », et en direction d'organismes. Après des années dans le communautaire, elle travaille dans le milieu institutionnel. Pour Océane, étudier en travail social représente une démarche de professionnalisation et de croissance personnelle.

Tableau 5 : Auto-identification par Océane de ses sites de privilège et d'oppression.

Sites de privilège	Sites d'oppression
Personne blanche Personne cisgenre D'un milieu privilégié Citoyenneté canadienne (de naissance) Âge (trentaine)	Femme Personne queer Problèmes de santé mentale Dynamique familiale incluant une situation d'handicap

Figure 4 : Étapes significatives du parcours académique d'Océane.



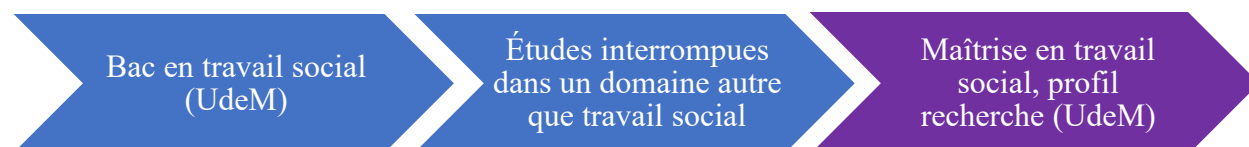
4.1.1.5 Shayna

Née au Canada, Shayna s'identifie comme une Québécoise cisgenre d'origine haïtienne. En entrevue, la trentenaire se décrit simplement comme « une femme noire qui vit en banlieue » et « active dans [sa] communauté ». Shayna se distingue comme la seule personne de l'échantillon à être bachelière en travail social. Elle cumule six ans d'expérience en intervention. Actuellement T.S. à la DPJ, elle étudie à temps partiel. Cette situation crée un isolement académique. Sans entrer dans les détails, Shayna soutient « [...] que le fait qu'on soit rentré en travail social [...] je crois que notre histoire personnelle nous a amené là. Qu'on le veuille ou non. Donc j'ai choisi cette clientèle-là parce que ça me rejoignait et ça me rejoint encore beaucoup. » Elle cite son emploi à la DPJ comme une source d'inspiration dans ces études en travail social.

Tableau 6 : Auto-identification par Shayna de ses sites de privilège et d'oppression.

Sites de privilège	Sites d'oppression
Personne cisgenre Citoyenneté canadienne (de naissance) Âge (trentaine)	Femme Personne racisée noire

Figure 5 : Étapes significatives du parcours académique de Shayna.



4.1.2 Groupe de discussion 2

4.1.2.1 Bianca

Canadienne de naissance, Bianca est une femme cisgenre dans la vingtaine. Elle compare son positionnement social privilégié à une plante en plastique : « Parce que ma plante elle est en plastique, elle l’a facile [...]. Je pense que je l’ai facile, considérant le fait que je suis moi aussi une femme blanche qui vient d’un milieu aisé. » Bianca possède six ans d’expérience en intervention et occupait jusqu’à récemment un poste à la DPJ. Sur ce qui l’a conduit au travail social, elle émet l’hypothèse suivante : « Moi j’ai un peu tendance à être une éponge sur les différentes choses qui se passent dans ma vie, à prendre sur moi. Pis c’est peut-être aussi ça qui m’a amenée en travail social. Parce que je m’intéresse aux besoins, aux sentiments des autres. »

Tableau 7 : Auto-identification par Bianca de ses sites de privilège et d’oppression.

Sites de privilège	Sites d’oppression
Personne blanche Personne cisgenre D’un milieu privilégié Citoyenneté canadienne (de naissance) Âge (vingtaine)	Femme

Figure 6 : Étapes significatives du parcours académique de Bianca.



4.1.2.2 Diane

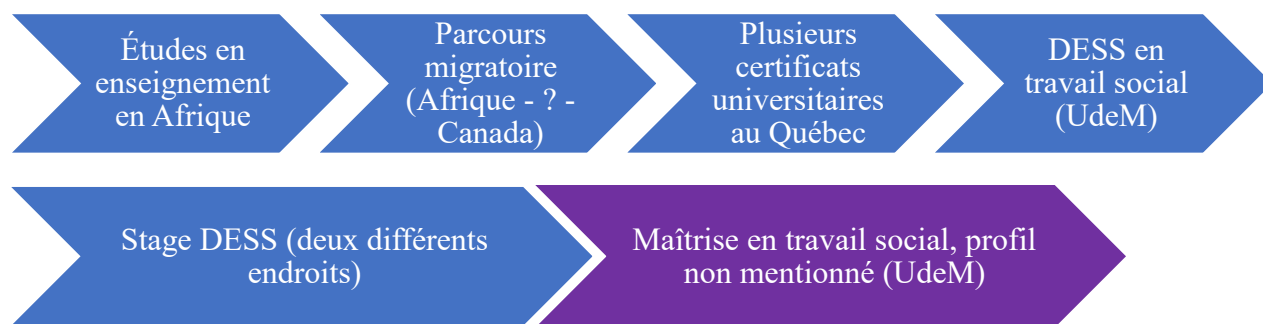
Âgée de plus de 50 ans, Diane s’identifie comme femme noire d’origine africaine. La religion catholique occupe une place importante dans sa vie. Elle a travaillé en relation d’aide pendant 10 ans dans son pays natal. Après avoir survécu à la guerre qui a ravagé son pays, son parcours migratoire l’a éventuellement conduit au Canada. Diane possède maintenant la citoyenneté. Ses expériences en Afrique jouent un rôle important dans sa vie et sa pratique. Elle compare ce vécu à un livre qu’elle peut consulter, mais qui est « fermé » à de futurs ajouts. Sa famille et elle ont subi du racisme depuis leur arrivée ici. Malgré le peu d’encouragement qu’elle a reçu devant son désir de devenir T.S., Diane a décidé de poursuivre dans cette voie. Elle cite spontanément « la

Providence » comme la raison l’ayant conduite à ce domaine d’étude. Elle établit aussi des liens entre ce choix académique et son parcours professionnel transformateur en Afrique.

Tableau 8 : Auto-identification par Diane de ses sites de privilège et d’oppression.

Sites de privilège	Sites d’oppression
Personne cisgenre Citoyenneté canadienne (par naturalisation) Religion catholique	Femme Personne racisée noire Personne avec un parcours migratoire Âge (plus de 50 ans)

Figure 7 : Étapes significatives du parcours académique de Diane.



4.1.2.3 Gigi

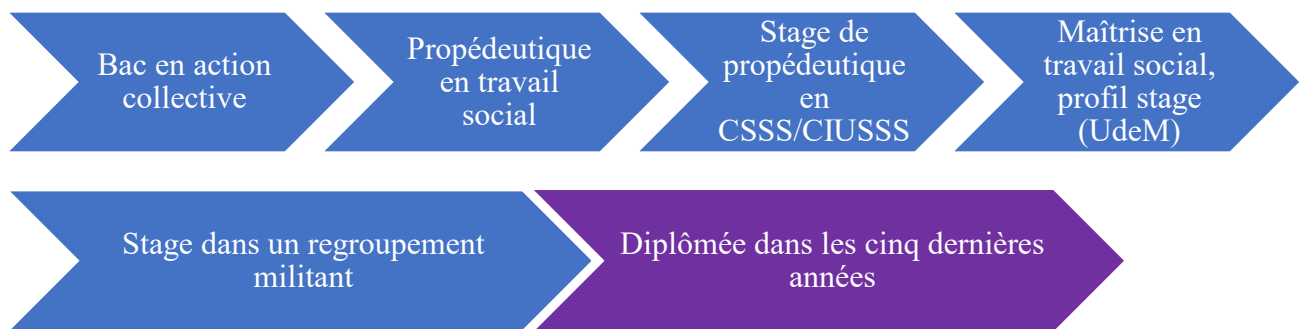
Femme blanche cisgenre, Gigi s’identifie comme Québécoise. La trentenaire nourrit deux passions dans sa vie, soit « le volet artiste et le volet social. » Elle explore la balance entre les deux, un défi plus difficile qu’elle le croyait au premier abord. Questionnée sur ses rôles sociaux, elle partage qu’elle « cherche beaucoup [sa] place dans la société, comme adulte, comme travailleuse sociale, comme professionnelle aussi. » Diplômée depuis trois ans, elle cumule dix années d’expérience dans le milieu communautaire, notamment auprès des personnes autochtones. Elle croit fondamentalement dans l’importance du changement social, ce qui l’a mené vers des études de deuxième cycle en travail social. Son stage de maîtrise s’est déroulé dans un organisme « qui milite pour s’éloigner des stratégies de gestion publique, de Nouvelle gestion publique. »

Tableau 9 : Auto-identification par Gigi de ses sites de privilège et d’oppression.

Sites de privilège	Sites d’oppression
--------------------	--------------------

Personne blanche Personne cisgenre Citoyenneté canadienne (de naissance) Âge (trentaine)	Femme
---	-------

Figure 8 : Étapes significatives du parcours académique de Gigi.



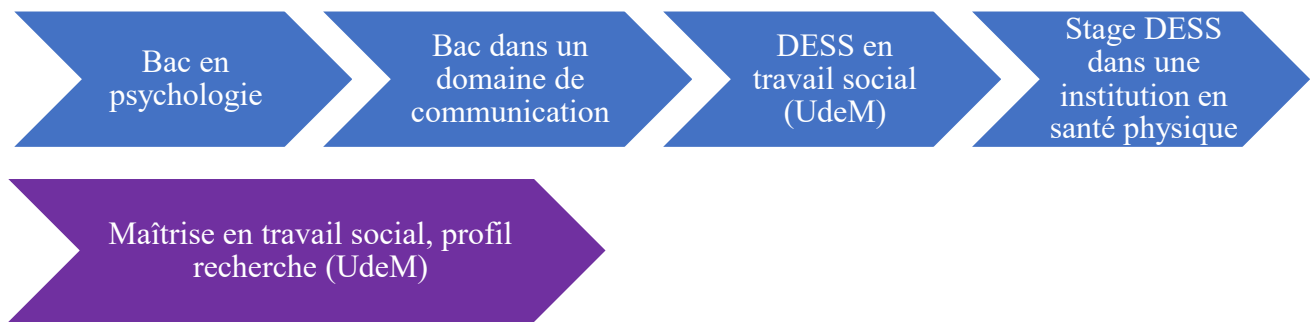
4.1.2.4 Zara

Femme cisgenre et queer, Zara est dans la quarantaine. Elle se considère « d'origine juive hongroise » et s'identifie aussi à ses origines sud-américaines. Elle adhère à des courants progressifs du Judaïsme. Les notions d'*insider* et d'*outsider* jouent un rôle important dans ses réflexions sur son positionnement social (ex. être une personne blanche et migrante). Zara cumule sept ans d'expérience, d'abord en tant qu'organisatrice communautaire, et maintenant intervenante dans le système public. Mère d'un « enfant avec des besoins spécifiques », elle s'identifie aussi comme utilisatrice de services. Son intérêt pour la transformation sociale et les approches critiques représente une raison majeure pour étudier en travail social. Parmi ses autres influences, elle mentionne des cours en études féministes et en histoire de l'art.

Tableau 10 : Auto-identification par Zara de ses sites de privilège et d'oppression.

Sites de privilège	Sites d'oppression
Personne blanche Personne cisgenre Citoyenneté canadienne (par naturalisation) Âge (quarantaine)	Femme Personne queer et bisexuelle Religion juive Personne avec un parcours migratoire Dynamique familiale incluant un « enfant avec des besoins spécifiques »

Figure 9 : Étapes significatives du parcours académique de Zara.



4.1.3 Entrevues individuelles

4.1.3.1 Celia

Étudiante internationale, Celia est une femme musulmane dans la vingtaine, originaire d'un pays du S.W.A.N.A.¹⁷ et « fière d'être une femme arabe. » Elle exprime néanmoins du mécontentement que son identité de genre tend à limiter certaines opportunités dans son pays natal. Dans le passé, Celia avait des problèmes de santé l'obligeant à déplacer en béquilles. Dérangée par le regard des gens à cette époque, elle ajoute que cette expérience l'a aidée à se « mettre à la place d'autres personnes. » Celia a grandi dans un « cocon » familial, protégée du contexte sociopolitique de son pays et du monde. Son parcours académique a considérablement élargi ses horizons. Après avoir hésité entre une carrière en mathématiques ou en travail social, elle a retenu la deuxième option. Celia associe son choix à deux situations : (1) son éveil graduel aux autres et aux problématiques sociales ; (2) son désir d'intervenir. Touchée par la cause des demandeur.euse.s d'asile et des réfugié.e.s, elle a travaillé pendant huit mois « comme *field monitor* dans un projet communautaire auprès de la communauté syrienne déplacée [dans d'un pays du S.W.A.N.A.] ».

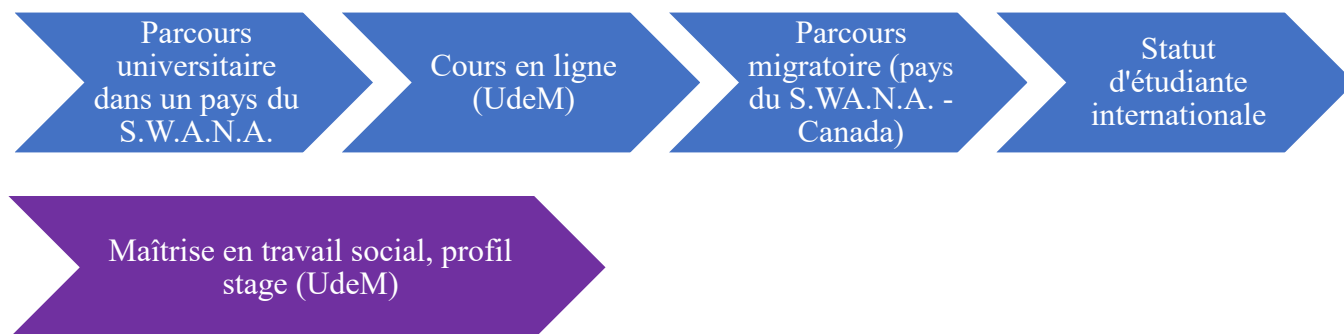
Tableau 11 : Auto-identification par Celia de ses sites de privilège et d'oppression.

Sites de privilège	Sites d'oppression
Personne cisgenre Âge (vingtaine)	Femme Personne racisée arabe Religion musulmane

¹⁷ Acronyme décolonial signifiant Southwest Asia and North Africa.

	Personne avec un parcours migratoire Statut d'étudiante internationale
--	---

Figure 10 : Étapes significatives du parcours académique de Celia.



4.1.3.2 Coralie

Coralie se définit comme une femme blanche et cisgenre, dans la vingtaine. Née au Canada, elle est issue de la classe moyenne. Dans une relation amoureuse hétérosexuelle depuis huit ans, elle s'identifie de plus en plus à la pansexualité. Pour Coralie, les réalités vécues par ses proches, mais différentes des siennes (ex. homophobie, abus sexuels), l'amènent régulièrement à réfléchir sur son positionnement social et ses privilèges. Cumulant cinq années d'expérience en intervention, Coralie travaille aujourd'hui dans une ressource communautaire pour les personnes victimes d'agressions sexuelles. Elle nomme trois raisons pour étudier au deuxième cycle en travail social. D'abord, elle note qu'elle est « bonne pour essayer de me mettre à la place des gens, jouer à l'avocat du diable et défendre certaines personnes quand elles en ont besoin. » Ensuite, elle envisage la maîtrise comme un terrain parfait pour développer son sens critique en considérant davantage les causes structurelles derrière les problèmes individuels. Finalement, elle associe le programme à un tremplin pour adopter une approche plus militante dans sa vie.

Tableau 12 : Auto-identification par Coralie de ses sites de privilège et d'oppression.

Sites de privilège	Sites d'oppression
Personne blanche Dans une relation hétérosexuelle Personne cisgenre Classe moyenne	Femme Personne pansexuelle

Citoyenneté canadienne (de naissance) Âge (vingtaine)	
--	--

Figure 11 : Étapes significatives du parcours académique de Coralie.



4.1.3.3 Lyla

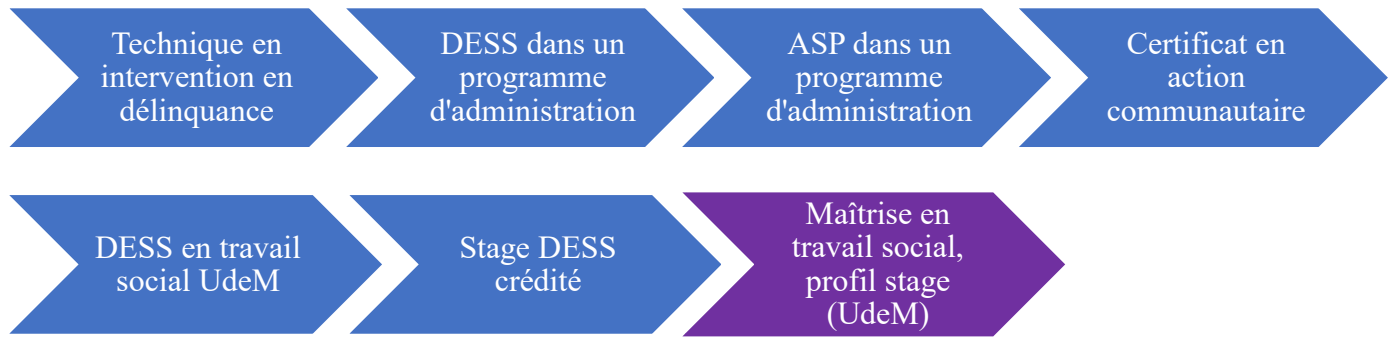
Née au Canada, Lyla est une « femme blanche, cisgenre [...] très privilégiée. » Dans la vingtaine, elle s’identifie comme pansexuelle, polyamoureuse et spirituelle. Elle a grandi dans une famille de la classe moyenne d’une « p’tite ville » au Québec. Son déménagement à Montréal aurait contribué à étendre ses horizons et développer une nouvelle vision du monde. Lyla possède sept ans d’expérience dans les milieux communautaires et institutionnels, principalement auprès de mineur.e.s, ainsi que dans les champs de la psychiatrie légale et de la santé mentale. Comme « victime de la culture *top-down* », elle a vécu de la détresse psychologique dans le cadre de son emploi. Sa motivation pour la relation d’aide s’appuie sur son désir naturel de soutenir les autres. Selon elle, le programme de travail social correspondait davantage à ses idéaux sur la justice sociale. Visant un stage international, Lyla s’intéresse aussi à l’entrepreneuriat et l’administration.

Tableau 13 : Auto-identification par Lyla de ses sites de privilège et d’oppression.

Sites de privilège	Sites d’oppression
Personne blanche Personne cisgenre D’un milieu privilégié Citoyenneté canadienne (de naissance) Âge (vingtaine)	Femme Personne pansexuelle Personne polyamoureuse

Figure 12 : Étapes significatives du parcours académique de Lyla.¹⁸

¹⁸ Dans le cas de Lyla, l’ordre chronologique des formations présentes dans la deuxième forme, la troisième et la quatrième est incertain. La version présentée ici est la plus logique selon les données recueillies.



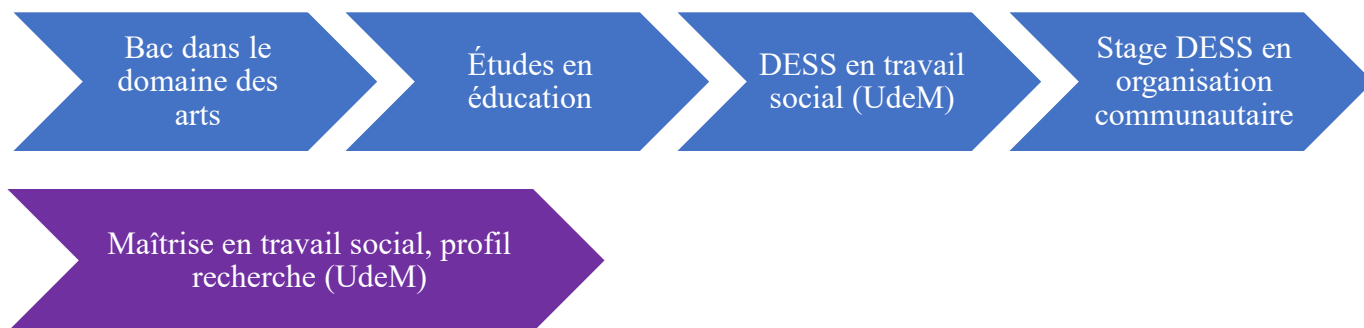
4.1.3.4 Ficelle

Lors de son entrevue, Ficelle a relevé ceci en lien avec son positionnement social : « C’est drôle parce que j’me rends compte que maintenant [...] ma litanie de présentation c’est comme j’suis une femme blanche qui vient d’un milieu privilégié. » Pour Ficelle, ces trois identités façonnent énormément sa vision du monde, son rapport aux autres, sa place dans la société et au sein du travail social. Ficelle se définit comme une trentenaire cisgenre, agnostique païenne, actuellement dans une relation hétérosexuelle où elle apprivoise le rôle de belle-mère. Elle suggère l’expression « bourgeois socialistes » pour parler de sa famille. Elle cumule huit ans d’expérience surtout dans des « milieux interculturels », notamment en contexte de francisation. Souhaitant d’abord poursuivre une carrière en éducation, Ficelle s’est réorientée vers le travail social pour obtenir une plus grande stabilité d’emploi post-graduation et s’engager dans une démarche de justice sociale.

Tableau 14 : Auto-identification par Ficelle de ses sites de privilège et d’oppression.

Sites de privilège	Sites d’oppression
Personne blanche Dans une relation hétérosexuelle Personne cisgenre D’un milieu privilégié Citoyenneté canadienne (de naissance) Âge (trentaine)	Femme Agnostique païenne

Figure 13 : Étapes significatives du parcours académique de Ficelle.



4.2 Savoirs expérientiels des participant.e.s

De manière générale, l'analyse des récits démontre que les participant.e.s n'identifient pas clairement leurs savoirs expérientiels. À plusieurs moments, iels s'appuient néanmoins sur des apprentissages tirés d'un vécu personnel, professionnel ou académique. Leurs diverses expériences ont façonné de manière considérable leur vision du monde, ainsi que leur rapport au travail social (ex. la formation, la pratique, la discipline). Ce thème regroupe des éléments importants sur la nature des savoirs expérientiels des participant.e.s, tels que leurs contextes de développement. J'introduis aussi des exemples de savoirs expérientiels partagés lors des entrevues. Cette section inclut trois sous-thèmes, soit : « Savoirs expérientiels personnels et professionnels » ; « Savoirs expérientiels académiques » ; et « Des savoirs à l'intersection de plus d'une sphère ».

4.2.1 Savoirs expérientiels personnels et professionnels

Plusieurs participant.e.s ont établi des liens entre leurs expériences personnelles et leur intérêt envers le travail social. Ainsi, Shayna associe étroitement sa carrière et son parcours individuel, soulignant qu'elle sent une connexion avec la « clientèle » de la DPJ. De son côté, Lyla associe son vécu d'oppression à son « biais » favorable pour les personnes opprimées. Elle le perçoit aussi comme une de ses sources d'influence pour embrasser les valeurs de la profession. Pour Ficelle, ces mêmes valeurs ont été inculquées par son « milieu socioéconomique très privilégié » qui encourageait le développement de la « responsabilité sociale ». Cette expérience du privilège l'amène néanmoins à remettre en question sa place au sein d'une discipline orientée vers la justice

sociale et les personnes opprimées. Avec humilité, Clara identifie son histoire familiale comme sa motivation à entreprendre une carrière en travail social et une source pour ses champs d'intérêt :

Donc je viens d'une famille classe moyenne, mais un peu dysfonctionnelle, donc aujourd'hui des parents qui vieillissent, un peu de maladie mentale aussi, divorce, et beaucoup de soucis au niveau des parents. Et je pense aussi que c'est pour ça que ça m'attire, [j'ai] envie de travailler avec les jeunes en difficulté, les jeunes placés. Mon père a fait carrière à la DPJ, donc j'ai entendu parler de la DPJ toute mon enfance. Et en médiation familiale aussi pour les couples qui se séparent et qui ont des enfants aussi dans le portrait. Donc ça m'intéresse et il y a toujours des liens avec le vécu personnel. Je pense que, je pense qu'on devient pas [travailleur.euse social.e] ou on travaille pas en relation d'aide sans se mettre en jeu personnellement et sans y faire face aussi. (Clara)

Grâce à des savoirs tirés de leur vécu, certaines personnes ont développé une plus grande sensibilité aux enjeux de justice sociale et d'équité. Zara avoue puiser dans ses expériences et apprentissages comme utilisatrice de services pour fonder sa pratique en travail social. Régulièrement appelée à se justifier et à éduquer les gens sur son orientation sexuelle et amoureuse, Lyla considère qu'elle possède maintenant une meilleure compréhension des dynamiques de discrimination dans notre société. Elle demeure consciente de ses privilèges (ex. être une personne blanche), mais mentionne que son expérience personnelle avec l'oppression « [l'a mise] dans une autre perspective. »

Les résultats mettent aussi en lumière des connexions entre le rapport au travail social des participant.e.s et leurs expériences professionnelles, notamment celles en relation d'aide. Tel que nous le verrons plus en détail dans la section 4.3, plusieurs personnes s'appuyaient sur ce vécu pour comparer la formation offerte avec la réalité du terrain ou encore critiquer l'adéquation théorie et pratique. Ces savoirs expérientiels servaient parfois de repères dans l'acquisition de l'identité professionnelle. Pour les participant.e.s, ils semblent jouer un rôle fondateur dans leur vision de la formation et la discipline. Ainsi, Coralie partage que ses savoirs expérientiels professionnels l'ont conduite au travail social. Dans le cadre de son emploi, elle a développé une perspective plus structurelle derrière les réalités des personnes rencontrées en intervention :

Mais justement, avec mon expérience de travail, je me suis rendue compte que finalement [...] selon moi tous les problèmes individuels ont une cause sociale. Que ça soit environnemental, près de l'individu ou au niveau de la société plus large. Donc ça serait la raison principale pourquoi ça m'intéressait de faire ma maîtrise. (Coralie)

Pour son stage de maîtrise, Lyla désire se pencher sur la santé mentale des intervenant.e.s et les systèmes de gestion des organisations. Son intérêt découle de son expérience en tant que témoin de la détresse psychologique des France.le.s dans les milieux d'intervention, mais aussi de son vécu expérientiel lorsqu'elle travaillait dans le communautaire. Elle considère cette perspective *insider* comme atout, mais relève que ses savoirs expérientiels pourraient occasionner un biais négatif envers les éléments administratifs et structures de son milieu de stage :

[...] j'ai été intervenante, pis un peu aussi victime de — justement, comme je disais tantôt — la culture *top-down*, harcèlement moral. Comment on dit ça ? La rétention de l'information. [...] Mais ça, ça peut m'affecter justement comme expérience, autant d'une bonne façon, mais autant d'une mauvaise façon parce que j'pourrais avoir tendance à prendre le parti des employés trop rapidement. Il faut que j'sois capable aussi de voir rapidement le raisonnement du gestionnaire derrière leurs décisions. (Lyla)

4.2.2 Savoirs expérientiels académiques

Certains savoirs expérientiels des participant.e.s s'intègrent difficilement aux deux catégories recensées dans la littérature, soit ceux tirés du vécu personnel et du vécu professionnel. En effet, l'analyse des données expose que le parcours académique représente aussi une source d'expériences, tant à l'intérieur des espaces formels (ex. cours, milieux de stage) qu'informels (ex. rencontres d'équipe, discussions de « corridor »). Des liens existent entre ces savoirs expérientiels et la vision de la formation ainsi que du travail social chez les personnes rencontrées. La formation pratique s'impose comme un espace riche en apprentissages expérientiels pour les étudiant.e.s. Pour Clara, être confrontée à la détresse psychologique des intervenant.e.s durant son stage s'est révélé plus significatif que des lectures à ce sujet. Cette expérience l'a convaincue que cet enjeu mérite d'être mieux intégré dans le curriculum et que le soutien aux stagiaires doit être amélioré :

[Toustes les intervenant.e.s] que je croisais me parlaient de quand [iels] ont fait leur burnout. « Moi quand j'ai fait mon *burnout*. » Ça faisait très, très, très, très peur. C'était comme si c'était banal. Un burnout, ça laisse des traces, ça laisse des séquelles. On est pas [lia même intervenant.e] par la suite. J'avais pas l'impression d'avoir assez de support, parce que j'sentais tout le monde brûlé, tout le monde fatigué. Pis quand j'avais des enjeux sensibles à discuter, je savais pas vers qui me tourner. (Clara)

Lors de son stage de DESS, Ficelle a expérimenté de visu l'importance d'établir des réseaux de contacts pour contribuer au changement social. À partir de ce vécu, elle a développé une meilleure compréhension des subtilités et dynamiques de pouvoir au sein du système. Selon elle, chaque professionnel.le, peu importe son profil ou champ d'action, doit consacrer du temps à bâtir ce type de réseau. En s'appuyant sur cette expérience, Ficelle recommande que chaque étudiant.e effectue un stage dans « un espace d'action structurelle », si court soit-il :

[...] je pense qu'il faudrait que tout le monde en travail social fasse un stage en milieu macro. [Même] si c'est pas long, il faut comprendre quelles sont les forces qui agissent sur les gens avec lesquels on travaille. Et je crois que c'est absolument nécessaire, parce que j'ai beaucoup appris sur la justice sociale et son cadre de travail en étant là. (Ficelle)

Traverser les différentes étapes du processus académique favorise aussi le développement de savoirs expérientiels, parfois mobilisés pour évaluer la structure du programme et offrir des recommandations. À son entrée dans la « grosse machine » qu'est la maîtrise, Gigi a adopté une posture d'apprentissage et de découverte. Toutefois, elle s'est rapidement sentie submergée par la pression de performance. En s'appuyant sur ce vécu, Gigi dénonce les enjeux de synchronicité au sein de la formation pratique, notamment le fait qu'il « faut quasiment que t'arrives avec ton idée de projet de recherche ou ton projet de stage. » Au plus fort de la crise de la COVID-19, Lyla a traversé une difficulté personnelle exacerbée par la pandémie. Elle a alors demandé un accommodement académique, mais ne s'est pas sentie respectée ou bien accompagnée par l'École. Selon elle, cette situation a contribué à empirer sa santé mentale. Lyla en conclut que les professeur.e.s devraient montrer l'exemple et appliquer les valeurs anti-oppressives du travail social, plutôt que « d'être du bord de l'Université, pis des règles, pis des procédures. »

Il ne faut pas négliger l'impact d'autres expériences académiques hors de la discipline. Celles-ci servent parfois de point de comparaison avec le parcours actuel en travail social. Ainsi, Ficelle s'appuie sur ses études en éducation pour jeter un regard critique sur l'enseignement des professeur.e.s de l'École. Pour sa part, Diane compare l'encadrement offert pendant son stage lors de ses études en Afrique avec celui offert au DESS à l'UdeM. Elle tire des conclusions plutôt négatives envers la deuxième expérience et les mobilisent pour recommander que les superviseur.e.s de stage reçoivent une meilleure formation sur les concepts vus en classe.

Comme étudiante internationale, Celia ne connaissait pas le système universitaire ou le réseau de santé et services sociaux québécois à son arrivée. Elle se base sur cette expérience pour encourager l'École à mieux soutenir les étudiant.e.s dès le commencement de leur formation. Elle recommande aussi un accompagnement plus étroit, notamment s'ils ne sont pas familiarisés avec le contexte provincial. En tant que femme migrante et étudiante au deuxième cycle, Diane raconte ses difficultés à naviguer simultanément un processus migratoire et le début de ses études supérieures dans un milieu académique inconnu. En réfléchissant sur le point de rencontre entre ses différentes expériences, elle a développé la conviction qu'un programme de jumelage profiterait aux étudiant.e.s migrant.e.s ou nouvellement arrivé.e.s :

Je ne sais pas s'il y aurait moyen pour les [étudiant.e.s], avant [qu'ils] n'arrivent, s'il y aurait moyen de les mettre avec les autres. De faire un moment pour les acclimater. Une forme de préparation pour [qu'ils] puissent comprendre comment les choses marchent ici, comment on écrit, comment on réfléchit, comment on... Moi je pense que j'aurais aimé faire ce parcours-là. J'aurais eu moins de difficulté, parce que c'est maintenant en commençant la maîtrise que je me suis mise à remettre en cause mes valeurs, ma façon d'étudier, ma façon de réfléchir, de faire mes travaux. Si je l'avais eu avant [au D.E.S.S.], j'aurais fait un parcours plus vite, et mieux. De façon plus excellente. (Diane)

4.2.3 Des savoirs à l'intersection de plus d'une sphère

L'exemple de Diane ci-dessus illustre qu'un savoir expérientiel n'émerge pas automatiquement d'une seule sphère de la vie. Il peut se construire par la combinaison de plusieurs vécus (personnel, professionnel, académique) et se positionner à l'intersection de plusieurs identités (ou rôles). L'analyse des données met en lumière que cette rencontre de différentes expériences peut les conduire à réfléchir sur la formation et la discipline, mais aussi à revisiter leur vision du monde. Pour son projet de stage, Celia voulait initialement intervenir avec les personnes réfugiées et demandeuses d'asile. Questionnée sur ses motivations pour ce champ d'action, elle attribue cet intérêt à une addition d'expériences, et termine avec une conclusion sérieuse sur son propre futur :

J'avais travaillé huit mois auprès des [réfugié.e.s syrien.ne.s] au (nom du pays). [...] C'est à partir de cette expérience que je m'intéressais à tout ce qui se passait, à tous les

[réfugié.e.s] dans tout le monde. [Avant] de m'inscrire, de déposer ma demande à l'Université de Montréal, j'avais pris le cours — y'a un cours en ligne sur les [demandeur.euse.s d'asile et les réfugié.e.s] — qui est organisé aussi par l'Université de Montréal. Et je me suis rendue compte que c'était vraiment, c'est quelque chose qui me touchait vraiment. Et que même moi, à un moment de ma vie, je sais pas quand, j'avais devoir être soit immigrante, soit réfugiée, soit demandeuse d'asile dans n'importe quel pays, à cause de plusieurs, à cause du contexte géopolitique dans lequel on vit. (Celia)

Pour les personnes travaillant en intervention pendant leurs études, une dynamique presque simultanée s'active, où les apprentissages théoriques et pratiques de la formation se voient comparés ou mis en tension avec les expériences du terrain. Pour Chloé, les apprentissages expérientiels possèdent une nature itérative. Après le commencement de son emploi en Centre jeunesse pendant ces études, elle a remarqué comment la réalité du terrain s'éloignait de la perspective vue en cours. Cette expérience a priori désagréable lui a toutefois permis d'appliquer différemment ses apprentissages académiques. En parallèle, elle a développé une meilleure compréhension de ses privilèges, ce qui l'encourage à adopter un positionnement plus critique.

Zara exprime probablement de la manière la plus claire cette rencontre itérative entre différentes identités et expériences dans la création de savoirs expérientiels. Son partage présente un exemple des connexions entre ce type de connaissances et la perception du travail social chez les participant.e.s :

The studies that we are doing end up, I think, maintaining the statu quo. It's not that there is any intention in making us agents of controls, but we become pions, pieces of a machine to maintain the statu quo. And, I think that it is important that, to reflect on how much harm can actually be done through that statu quo. And that's my experience as an intervenante, but also usagère. I'm a parent of a child with special needs. [...] And when I think back over the years, there have been two people who, maybe not intentionally, but who have done harm to our family and to my child inadvertently, have been social workers. (Zara)

4.3 Perceptions de la formation

À travers l'ensemble des entrevues, les participant.e.s ont partagé des réflexions sur leur cheminement au deuxième cycle en travail social à l'UdeM. Leurs points de vue s'éloignaient généralement d'une analyse purement objective pour puiser dans leurs divers apprentissages

expérientiels. Ce thème se penche donc sur les perceptions de la formation pratique en travail social chez les personnes rencontré.e.s. Il se divise en trois sous-thèmes, soit : « Importance des espaces d'échange » ; « Notion de décalage » ; « Intégration de la justice sociale ».

4.3.1 Importance des espaces d'échange

Les espaces d'échange constituent une thématique transversale à l'ensemble des données. S'ils adoptent différentes configurations (ex. formels, informels, présentiels, en ligne, etc.), ils jouent des rôles diversifiés dans le parcours des participant.e.s (ex. rôle éducationnel, expérientiel, critique, transformationnel, etc.). L'analyse des transcriptions démontre que la simple existence de ces espaces ne suffit pas pour susciter l'apprentissage chez les étudiant.e.s. Iels doivent activement les occuper pour en tirer des bénéfices. Dans cette section, je me pencherai d'abord sur l'importance du rapport aux autres, puis terminerai avec une brève présentation des impacts de la COVID-19 sur ces espaces.

4.3.1.1 Occuper les espaces d'échange : apprentissages relationnels et rôles des pair.e.s

La nature expérientielle de ces espaces se révèle centrale dans les récits des participant.e.s. Par des interactions significatives, des savoirs émergent alors que d'autres évoluent. Le contact aux autres stimule un apprentissage relationnel, ancré dans l'ici et maintenant. Cette expérience peut aussi encourager des personnes à se tourner vers des sources de savoirs plus théoriques ou pratiques.

Puis je remarque que par moi-même, ça peut se faire [approfondir les apprentissages], mais ça m'aide beaucoup (hésitation) justement de le faire de façon interrelationnelle. Donc autant avec les personnes qui vont recevoir mon intervention, de m'alimenter de leurs commentaires, de leurs réalités, de leurs opinions, de ce [qu'iels] veulent partager avec moi. Pis aussi avec mes collègues. (Coralie)

Ces espaces jouent aussi un rôle transformateur. Au premier abord, le rapport aux autres peut générer un choc ou un malaise. Toutefois, plusieurs participant.e.s témoignent d'une modification subséquente de leur vision du monde. Adressant ses privilèges, Lyla considère que ces espaces se sont révélés essentiels au développement critique de son identité personnelle et professionnelle. Bianca et Coralie associent indépendamment le mot « sensibilité » à ce processus d'exposition à

des réalités différentes. Cet espace dialogique et expérientiel entre étudiant.e.s soutiendrait donc le développement de leur esprit critique et une meilleure intégration de concepts importants du travail social. Dans le cas de Bianca, le contact avec des collègues militant.e.s a joué un rôle majeur dans sa compréhension du changement social et son engagement à ce niveau :

J'ai l'impression que c'est plus mes interactions avec mes collègues, c'est des discussions à l'intérieur du cadre scolaire, mais à l'extérieur des cours, qui amènent plus cette réflexion-là. [...] par exemple au DESS, où est-ce qu'il y avait beaucoup de gens qui étaient militants, qui avaient des points de vue externes, moi c'est là vraiment que ça m'a ouvert les yeux sur le changement social. Pas du tout du tout avec les cours que j'ai suivis. (Bianca)

Par moments, le cadre interrelationnel des entrevues a aussi favorisé cet effet de conscientisation. Pour Zara, le témoignage de Diane vient se connecter à d'autres, entendus par le passé :

[...] je ne vis pas de racisme, je ne peux parler en tant que personne racisée, ce n'est pas mon cas. Mais ce que tu as partagé Diane, tu n'es pas la première personne que j'entends qui partage ce genre de situations là. Des histoires épouvantables de sexisme, et de violence envers les femmes, et envers les minorités sexuelles, et les minorités religieuses, et au niveau de l'identité de genre, qui se retrouvent dans nos milieux en travail social et dans les milieux de travail académique. Moi ça me flabbergaste chaque fois, pis ça me choque, pis ça m'émeut chaque fois. (Zara)

Pour Ficelle et Clara, l'espace dialogique entre pair.e.s représente un incontournable de l'expérience et la réussite académiques. Séparément, elles regrettent que ce type d'apprentissage ne soit pas davantage intégré aux cours. Pour les étudiant.e.s à temps partiel, cette opportunité d'échanger avec des collègues se trouve parfois hors de portée. En statut rédaction actuellement, Shayna éprouvait beaucoup de difficulté à bénéficier pleinement de l'apprentissage entre pair.e.s alors qu'elle complétait ses cours. Selon elle, les études à temps partiel représentent un obstacle au maintien de liens durables avec ses collègues :

[...] quand tu le fais à temps partiel, c'est plus difficile te sentir partie d'un tout. Faire partie du groupe qui fait que t'aurais d'autres échanges avec d'autres [étudiant.e.s]. (Shayna)

Pour certain.e.s, cette « dépendance » des étudiant.e.s envers l'apprentissage par les pair.e.s reflète un manque d'implication de l'École. Iels ne s'opposent pas à l'existence à ces espaces d'échange,

mais expriment une frustration devant leur perception d'un désengagement des professeur.e.s et structures responsables de leur éducation.

Excusez-moi. Juste que c'est la responsabilité de l'École de fournir cette formation-là, et les échanges avec les [pair.e.s], c'est juste un plus. Mais c'est vrai que j'ai beaucoup appris à travers mes [pair.e.s]. En fait, ces conversations-là ont pallié avec ce qui n'était pas fait pendant les cours. (Zara)

J'ai peut-être été malchanceux dans mes cours, mais j'ai été déçu de l'enseignement. J'trouve que (hésitation) c'était souvent les [étudiant.e.s] qui amenaient des propos plus féministes, plus engagés, plus anti-oppresseurs, oppressifs. Pis les profs rebondissaient un peu, mais pas tant que ça. (Christophe)

Poussant la réflexion plus loin, Océane identifie le risque que l'apprentissage par les pair.e.s ne suscite qu'une conscientisation de surface, surtout si les espaces d'échange ne sont pas mieux intégrés au contexte académique. Elle suggère entre autres de mobiliser ces espaces pour y approfondir les motivations des étudiant.e.s à entreprendre une carrière en travail social :

Ultimement, de se questionner sur nous, les raisons pour lesquelles on est en travail social. Pis ça on y a réfléchi, mais j'pense qu'on mériterait d'y réfléchir plus au-delà de « Moi j'suis privilégiée, pis j'veux aider. » Mais qu'est-ce que tu veux aider ? Qu'est-ce que tu veux faire ? C'est quoi ta perception des gens que tu vas aider aussi ? J'pense que ça, on mériterait de se pencher là-dessus un peu plus. (Océane)

Pour plusieurs participant.e.s, l'importance des espaces d'échange transcende les cours et les supervisions. L'analyse des récits permet d'identifier des espaces formels (ex. en classe, durant le stage, rencontre avec le corps professoral, etc.), mais aussi informels et souvent improvisés (ex. discussions de « corridor », rencontre au café étudiant, etc.). Selon Ficelle, ces derniers constituent une composante essentielle de l'expérience étudiante et de l'apprentissage :

Et je trouve que pour ça, les cafés virtuels que la COVID nous a permis d'voir sont des espaces absolument magnifiques d'apprentissage. Une fois par semaine. Donc j'trouve qu'on devrait en avoir intégré à la formation aussi, des apprentissages l'un de l'autre, comment t'apprend à partir des autres. Donc j'trouve qu'il faut avoir des réflexions là-dessus. Que comme le cours, c'est pas juste les trois heures où [lia] prof parle. Le processus de maîtrise, c'est aussi [...] comme les cinq à sept que j'ai eus avec des collègues, c'est

aussi les rencontres informelles de profs, donc ça aussi ça fait partie de la formation. Pis j’pense que l’École a un devoir de faciliter d’avoir des espaces qui permettent ça. (Ficelle)

L’idée d’un programme de mentorat au sein de la formation pratique a été discutée lors des entrevues. De manière générale, les participant.e.s étaient favorables à cette inclusion. Certaines personnes, comme Shayna, Océane, Ficelle et Coralie, recommandent que cette initiative soit aussi implantée pour le profil mémoire. La structure à retenir (dyade ou en groupe) variait selon les participant.e.s. Pour Chloé, le groupe encourage des rapports de pouvoir plus égalitaires et, par ricochet, l’apprentissage. L’intérêt de Ficelle pour une formule de groupe repose davantage sur sa perception que la dyade représente un « *hit or miss* ». Pour Shayna, le mentorat comblerait davantage un besoin d’apprentissage relationnel plutôt qu’académique :

[...] le mentorat tant qu’à moi amène la partie de pouvoir échanger avec quelqu’un. Pis ce que j’pense qui est fondamental [c’est] l’interaction sociale, pour t’amener à réfléchir plus loin, à aller plus loin, changer tes pratiques, te remettre en question. Remettre en question l’autre ! Justement cette danse-là qui s’articule, qui est possible avec du mentorat. (Shayna)

En résumé, les récits des participant.e.s démontrent l’importance significative des espaces d’échange entre pair.e.s dans leur cheminement académique. Cette source d’apprentissage expérientiel existe déjà de manière formelle et informelle au sein de la formation. Selon les personnes rencontrées, elle pourrait néanmoins occuper une plus grande place, entre autres par un programme de mentorat. L’interaction avec d’autres étudiant.e.s permet l’exposition à de nouvelles réalités, favorise la réflexion critique et offre un système de soutien mutuel. Toutefois, ces espaces d’échange entre pair.e.s ne doivent pas remplacer le rôle central que l’École dans l’enseignement des valeurs de la discipline et le processus de professionnalisation.

4.3.1.2 Pandémie COVID-19 : quand l’espace présentiel disparaît

J’ai débuté cette collecte de données le lundi 13 juillet 2020, alors que l’UdeM entrait dans son cinquième mois d’activités à distance. L’analyse démontre que cette pandémie a grandement affecté les participant.e.s. Dans cette section, je me concentrerai sur les impacts liés à la disparition des espaces présentiels académiques. Les expériences présentées ici couvrent une période d’un peu plus de trois mois. Exceptionnellement, j’inclurai les dates d’entrevue pour chaque citation.

De manière générale, l'enseignement en ligne a occasionné la disparition de différents espaces d'échange et d'apprentissage entre pair.e.s, y compris l'ensemble de ceux en présentiel. Plusieurs participant.e.s regrettent surtout la perte des espaces informels. Ficelle compare celle-ci à un deuil, mentionnant que la froideur du Web « tue l'espace informel et la coïncidence, le hasard de la rencontre. » Pour Coralie, cette nouvelle réalité avait un impact négatif sur les espaces formels d'échange. Selon elle, une ambiance glauque planait sur les cours en ligne, limitant la participation et l'apprentissage. Elle attribue cette situation au format d'enseignement sur Zoom ainsi qu'aux effets du contexte pandémique sur la santé mentale de chacun.e, incluant la sienne. En effet, un sentiment d'isolement accru se dégage des récits analysés :

Tout l'informel, mais qui nous permet de nous faire, de nous sentir soutenus [pendant] nos études [...] qui parfois sont épuisantes, parfois sont éreintantes, stressantes, anxiogènes, donc de voir ses amis/collègues avant les cours, aux pauses, après, de discuter même. Là je parle un peu plus au niveau informel, de juste prendre de nos nouvelles, de ventiler. Ça selon moi c'est très important. Puis ça m'a pas empêché de ventiler par Internet ou par téléphone, mais c'est pas pareil que quand on a vraiment plusieurs [occasions] par semaine pour le faire. Ensuite, même au niveau des apprentissages, ça l'aide [...] quand on échange après le cours sur quelque chose, ou à la pause sur quelque chose qu'on a mal compris, ou un concept qui est peut-être pas clair, ou même juste nos opinions. Moi ça m'arrive souvent qu'en classe ça me fasse penser à des expériences de travail, puis après la classe on en jase plus en détail, puis on s'alimente. Donc ce côté-là est aussi important. (Coralie, 18 août)

Ces enjeux semblaient exacerbés par le contrôle exercé par les professeur.e.s sur la classe virtuelle. Dans le cadre d'un cours, Chloé rapporte que l'enseignante a adopté un style magistral et empêchait l'accès à la classe avant son arrivée. De son point de vue, cela diminuait beaucoup les échanges informels et le soutien entre les étudiant.e.s. Chloé considère aussi que cette approche limitait l'avancée académique de chacun.e et l'apprentissage entre pair.e.s.

La disparition des espaces d'échange en présentiel soulève aussi des enjeux techniques. Océane remarque que, encore aujourd'hui, l'accès à la technologie et une connexion Internet stable demeure hors de portée pour certaines personnes, une situation confirmée par des ennuis techniques vécus lors des entrevues. Selon Coralie, la vidéoconférence limite l'interprétation du non verbal de l'autre. Pour Lyla, le virtuel en lui-même représente un obstacle à la réflexivité :

Donc peut-être au niveau des échanges, les cours qui nécessitent justement la réflexivité, ça va peut-être être plus dur, parce que le monde va être derrière un écran. C'est pas tout le monde qui se voit en même temps. Ils vont être distraits. Faque ça pourrait limiter peut-être ce genre d'apprentissages ou ce genre d'échanges. (Lyla, 20 août)

Respectivement diplômé dans les cinq dernières années et en statut rédaction au moment de l'entrevue, Christophe et Shayna ont néanmoins partagé leurs préoccupations en lien avec la formation entièrement en ligne. Puisant dans son expérience d'isolement comme étudiante à temps partiel, Shayna craignait que cette situation puisse être amplifiée par la conciliation pandémie, travail et études. De son côté, Christophe doutait de la possibilité de développer des contacts significatifs avec des collègues en étant uniquement à distance.

[...] la majorité des choses que j'ai apprises durant ma maîtrise venait des collègues et des [étudiant.e.s qui étaient vraiment engagé.e.s, puis politisé.e.s, puis militant.e.s]. Faque j'ai l'impression que si ça se fait à distance — moi j'ai fini faque ça m'affectera pas — mais si je l'avais fait à distance, j'aurais vraiment pas été réceptif par rapport à cette énergie-là. J'imagine, peut-être sur Zoom j'aurais pu l'être, mais pour moi c'était comme un 50 % de ma formation qui a été en lien avec ces contacts-là. J'ai comme l'impression que ça peut être difficile de recréer ça à distance. (Christophe, 13 juillet)

Malgré tout, Ficelle identifie quelques opportunités dans le contexte de la COVID-19. Elle salue la création de cafés virtuels hebdomadaires offerts aux étudiant.e.s par l'École. Selon elle, cette initiative a permis une reconnexion partielle avec des espaces d'échange plus informels pendant la session d'automne 2020. Elle ajoute que le confinement a encouragé l'intégration d'autres espaces moins ou non exploités avant la pandémie :

[...] moi j'me rends compte que ça m'amène un différent ancrage au territoire où j'habite. C'est-à-dire le fait de travailler toujours chez-moi. De sortir à 7h30 le matin marcher dans le parc (nom du parc), croiser les mêmes [voisin.e.s] qui vont faire marcher leur chien. D'être impliquée dans les groupes d'aide mutuelle de quartier. De croiser mes voisines, mes voisins plus souvent. De faire du support ancré dans mon milieu. C'est des choses qui sont accessibles parce que COVID. Parce que j'suis un peu toujours enracinée chez-moi. Et puis j'pense que ça c'est une opportunité de réfléchir à la formation pratique comme ça. De dire, comment on agit en temps COVID ? J'pense que ça serait, ça peut être le sujet d'un cours ! Ça peut être le sujet d'un cours en action collective. (Ficelle, 22 octobre)

La pandémie COVID-19 a grandement modifié les espaces d'échange au sein de la formation, causant la disparition de certaines formes. Malgré des initiatives de l'École, il reste un manque à combler au cœur de l'expérience académique des personnes rencontrées. Plusieurs participant.e.s ont regretté que la collecte se déroule en ligne. Bien qu'iels comprenaient l'obligation d'adopter ce format, iels ont déploré les échanges moins naturels et moins fluides. Océane a néanmoins souligné que sans une collecte à distance, elle n'aurait pas pu participer à cette recherche.

4.3.2 Notion de décalage

À travers l'ensemble des entrevues, les personnes rencontrées ont partagé plusieurs incohérences observées ou vécues pendant leur parcours académique au deuxième cycle à l'UdeM. Cette section se penchera donc les enjeux d'adéquation entre la théorie et la pratique, entre la formation et le terrain ainsi qu'entre le milieu universitaire et la discipline. L'analyse permet aussi d'identifier que les participant.e.s s'appuyaient souvent sur leurs savoirs expérientiels (académiques, personnels et professionnels) pour se positionner sur la formation.

4.3.2.1 Adéquation entre l'université et le terrain

De manière transversale dans l'analyse des données, les participant.e.s considéraient souvent la formation théorique offerte par l'École déconnectée de la pratique. Dans une certaine mesure, Gigi reconnaît que les programmes de deuxième cycle doivent jouer un rôle réflexif important dans le parcours étudiant, notamment « pour intellectualiser nos pratiques ». Toutefois, les participant.e.s reprochaient un manque de connexion entre cette volonté et les besoins du terrain. Pour Lyla, cette problématique est surtout présente dans les cours obligatoires, alors que les cours à option combinent plus aisément les sphères théoriques et pratiques. Plusieurs personnes recensaient aussi des répétitions théoriques d'un cours à l'autre, sans qu'elles soient présentées sous un angle nouveau. Ces constats s'imposaient particulièrement pour les personnes avec de l'expérience en intervention. Zara déplore ouvertement le manque d'applications concrètes de nombreuses théories enseignées dans le cursus, par exemple celles tirées de la science politique ou la sociologie. Selon elle, la prépondérance de ces perspectives se fait au détriment de théories fortement ancrées dans le travail social, offrant de réels cadres de pratique pour les T.S. (ex. l'anti-oppression) :

J'étais un peu bouche bée. Parce que j'ai complété le DESS, on m'en a parlé peu de cette approche-là. Et j'étais surprise d'apprendre en fait que c'est une approche qui prend sa racine dans le travail social. Et c'est une approche, je pense, qui est quand même beaucoup plus, c'est une théorie, mais c'est un cadre de travail, a *practice framework*, c'est un exemple d'une approche qui pourrait ou devrait être plus intégrée au niveau des cours et au niveau du soutien par exemple, le soutien aux stages. Le séminaire de stage. (Zara)

Pour Coralie, l'objectif des études supérieures n'est pas d'intégrer de multiples stratégies d'intervention. Forte de ses cinq ans d'expérience professionnelle, elle insiste toutefois pour l'ancrage des apprentissages avec la réalité du terrain. Elle regrette que la formation soit conçue dans une vision binaire entre la théorie et la pratique plutôt que de manière interconnectée :

Tu sais, souvent on nous expose un, puis on nous expose l'autre. Le côté pratique, le côté théorique... Alors qu'on pourrait peut-être un peu plus faire ça sur un continuum, de voir d'où viennent les idées, c'est quoi la recherche qui a eu derrière ça. Puis, ensuite, comment appliquer des résultats de ces recherches-là en tant [qu'intervenant.e]. Mais en même temps, en se penchant sur la théorie, en comprenant les concepts, les raisons qui ont amené par exemple ces recherches, pis ces nouvelles théories. Puis c'est ça, jusqu'à l'application [...] des résultats de la recherche, des conclusions. (Coralie)

En entrevue, Coralie et Lyla dénoncent la quantité de théories abordées au deuxième cycle. Pour elles, ce type d'enseignement conduit à des apprentissages superficiels et temporaires. Lyla suggère que cibler quelques perspectives favoriserait une meilleure rétention de l'information et encouragerait leur intégration dans le processus de professionnalisation. En s'appuyant sur sa propre expérience, elle témoigne que l'accent placé sur la théorie anti-oppressive dans un de ses cours a « imprégné » positivement son identité professionnelle.

En se basant sur leurs expériences professionnelles ou des éléments identitaires, plusieurs participant.e.s reprochent l'absence (ou quasi absence) de certains enjeux d'actualités à l'intérieur du curriculum, tels que les impacts des changements climatiques, le racisme systémique, les réalités des personnes trans, non-binaires et queers. Pour certaines personnes, la formation ne prépare pas assez à faire face aux réalités intrinsèques au terrain, telles que l'épuisement et les problèmes de santé mentale chez les professionnel.le.s. Pour Clara, ces enjeux devraient être abordés de front dans les cours. Selon Lyla, la formation pourrait outiller plus concrètement les étudiant.e.s sur les dynamiques de pouvoir au sein des équipes et organisations :

[...] j’ pense qu’ on nous apprend pas nécessairement à dealer avec le vrai, le vrai monde. Par exemple, du multidisciplinaire. Comme moi qui est dans le domaine de la santé mentale, j’ ai toujours affaire avec des psychiatres. Tu sais, toutes les notions de pouvoir, pis comment naviguer là-dedans. J’ pense que c’ est quelque chose qu’ on pourrait apprendre davantage dans les cours. (Lyla)

Au-delà des enjeux d’ actualité non abordés, certaines personnes soutiennent que la formation devrait être plus critique des origines du travail social. Ainsi, Océane invite le programme à présenter davantage de figures clefs de la profession et leurs contributions, et donc s’ extraire d’ une vision dominée par Jane Adams et Mary Richmond. De son côté, Zara insiste que le curriculum doit aussi se pencher sur les aspects moins glorieux de l’ histoire du travail social, puis s’ appuyer sur ces réalités pour susciter des questionnements critiques chez les étudiant.e.s :

Au Canada particulièrement, par rapport aux Autochtones et le rôle que les [T.S.] ont joué dans le *Sixties Scoop* et dans les, dans ce qui continue en fait, la surreprésentation des familles noires et des familles autochtones dans la protection de la jeunesse. Donc je pense que c’ est quelque chose qui est pas abordé du tout dans la formation. Moi en tout cas de ce que j’ ai vu dans la formation pratique. Qu’ est-ce que ça veut dire pratiquer du travail social en sachant, en connaissant cette histoire, cet historique, est toujours courante ? (Zara)

Selon Celia et Ficelle, la formation n’ encouragerait pas assez un passage à l’ action. Tout en servant d’ espace de réflexion critique, le deuxième cycle confinerait les étudiant.e.s dans une posture purement réflexive. Le curriculum ne favoriserait donc pas une opérationnalisation pratique des réflexions acquises par cette volonté de conscientisation.

Y’ a trop de profs où on parle par exemple de quelque chose, on critique la chose, ce qui est fait, mais on dit pas comment on peut le faire d’ autres manières. Et je pense que ça manque un peu dans plusieurs choses. Donc que, j’ aurais apprécié par exemple de parler de comment on peut faire face à ces limites et changer tout le fonctionnement. (Celia)

[...] peut-être que j’ ai dit plus tôt sur ce qui pour moi manquait à la maîtrise — mais j’ aurais aimé avoir des espaces de mentorat sur comment passer de la réflexion à l’ action, comment passer de la constatation à la mise, à la libération ! À la mise en mouvement. (Ficelle)

Pour certain.e.s participant.e.s, étudier auprès de professeur.e.s ayant de l’ expérience terrain faciliterait l’ adéquation théorie et pratique. Dans le cas contraire, la présence d’ invité.e.s aiderait

à concrétiser les apprentissages théoriques. Clara qualifie ces contextes de « *eye-openers* » dans son parcours. Toutefois, Shayna a surtout constaté la déconnexion du corps professoral avec la réalité des milieux professionnels. Elle attribue cette situation à l'adoption d'une posture de recherche plus que d'intervention chez les professeur.e.s. Selon Zara, cette problématique est exacerbée par le fait que les membres du corps professoral proviennent généralement d'autres domaines que le travail social, voire de disciplines non liées à la relation d'aide.

En se basant sur son expérience étudiante et sa compréhension du travail social, Zara identifie un manque d'uniformisation de la formation à l'UdeM. Selon sa vision, les théories critiques se trouvent au cœur de la nature de la discipline. Elles devraient donc être intégrées de manière transversale au cursus, et non « à la discrétion » des professeur.e.s. Appuyée par son parcours comme étudiante en travail social, mais aussi enseignante, Ficelle relève que l'École encourage le développement de la réflexivité chez les étudiant.e.s. Toutefois, certain.e.s professeur.e.s ne semblent pas remettre en question leurs approches pédagogiques et le contenu de leurs cours :

Mais il faut être un peu dans l'inconfort, je pense, pour apprendre. Pis un peu dans la remise en question, mais pas trop sinon tu tombes dans la paralysie. Donc j'crois qu'il faut qu'aussi les profs se mettent dans cet espace-là. Et que c'est pas le fun. Parce que c'est vraiment cool quand ton cours est monté, pis tu le donnes depuis vingt ans de juste passer le même PowerPoint. Mais y'a des profs qui sont prêts, pis on le sent qu'il y a des profs qui sont prêts à le faire, pis c'est des cours transformateurs quand les profs mêmes sont comme « On essaie quelque chose. On va voir si ça marche. » Pis des fois ça marche pas, pis c'est pas grave. Mais j'pense qu'il faut être prêt à ça. (Ficelle)

Selon plusieurs participant.e.s, le programme ne prendrait pas assez en compte le niveau d'expérience en intervention. Le corps professoral considèrerait souvent que les étudiant.e.s connaissent les aspects pratiques de la profession, désavantageant les personnes sans expérience sur le terrain comme Clara. D'autres soulignent que l'École n'accorderait pas une attention suffisante au fait que le corps étudiant se compose majoritairement de personnes n'ayant jamais étudié en travail social. Le programme devrait considérer cette réalité dans son développement, notamment dans l'établissement de liens entre la théorie, les valeurs et la pratique. Pour Zara, le travail social se définit difficilement et se caractérise par la diversité inhérente à son exercice. Ultiment, elle attribue une partie de ce décalage entre théorie et pratique à ces raisons :

And I think that partially, it is because the field is not easily defined, the training, there is too much room for subjectivity. In the content of the classes, too much room for subjectivity between the different professors. (Zara)

4.3.2.2 L'expérience de formation pratique au diapason d'un double discours

L'analyse établit que cette impression de décalage est perçue aussi en relation avec l'expérience de formation pratique au deuxième cycle. Les étudiant.e.s rapportent des incongruences, voire un double discours dans le processus de stage. Celles-ci touchent entre autres l'accompagnement offert, la standardisation des apprentissages réalisés et l'encadrement de l'École de travail social pour les stages favorisant des approches collectives.

Plusieurs participant.e.s ont noté des variations importantes entre les différents milieux de stage. Cette réalité soulève des enjeux sérieux pour le développement de l'identité professionnelle des futur.e.s T.S., leur préparation au marché du travail et la qualité des interventions auprès des personnes et communautés. Gigi dénonce entre autres l'utilisation des stagiaires comme du « *cheap labor* » par certaines organisations. Zara exprime aussi de l'inquiétude à ce sujet :

Me semble qu'il y a trop de variations dans la qualité des stages, et c'est pas acceptable. J'me demande si l'Ordre est au courant de ça. Qu'il y a tant de variations parce que ça a un impact non seulement sur l'étudiant, mais sur le public parce qu'ensuite la personne va travailler sur le terrain a eu un stage [...] qui rencontrait pas vraiment les critères en termes de formation. Pis ça a un impact sur le public. (Zara)

Certains récits témoignent aussi d'un accompagnement insuffisant ou inconstant des stagiaires. Ce type d'expériences contribue à renforcer une image négative de l'École chez les étudiant.e.s. Par exemple, Diane regrette que les superviseur.e.s de stage ne connaissent pas toujours les concepts et théories vus en classe. De plus, elle rapporte avoir manqué de supervision lors des premières semaines de son stage, un moment crucial de son expérience. Diane reconnaît que les professeur.e.s attitré.e.s au stage offrent du soutien, mais le contenu qu'elle peut partager dans ce contexte est limité selon elle. Selon Océane, l'habileté à favoriser des réflexions critiques chez les étudiant.e.s varient trop selon les capacités et disponibilités des superviseur.e.s de stage. Selon Zara, l'École place aussi trop d'attentes sur les milieux de stage. Selon elle, la responsabilité d'habiliter les

étudiant.e.s à intervenir repose d'abord sur le corps professoral. Zara relève la nature éminemment pratique de la profession pour dénoncer un désengagement des professeur.e.s à ce niveau :

[...] j'ai entendu des profs et d'autres dirent : « C'est pas pendant les cours qu'on va apprendre à faire de l'intervention. » Mais je pense qu'il devrait un minimum. Entre autres, comment faire une évaluation du fonctionnement social. C'est vu très rapidement. Et j'ai appris en le faisant à mon stage, mais je pense que ça laisse trop de place, ça dépend trop des [superviseur.e.s] de stage. Et c'est pas juste pour l'étudiant. Parce que y'a trop de jeu en termes de ce qui va être donné comme soutien ou comme apprentissages à [l'étudiant.e] si on dépend trop [des superviseur.e.s] de stage. Il devrait y avoir quelque chose de plus, un peu plus standardisé, qu'un minimum au niveau clinique, au niveau de l'intervention soit fait pendant les cours. (Zara)

Le type de stage réalisé colorerait aussi les perceptions de la formation pratique chez les étudiant.e.s. Selon certain.e.s participant.e.s, l'École semble mal adaptée pour encadrer les stages qui s'éloignent des milieux institutionnalisés ou de l'approche individuelle (ex. en organisation communautaire). Les personnes concernées gardent l'impression d'un double discours : (1) l'officiel, tiré du programme ; (2) la réalité vécue lors de la supervision de stage. Dans le premier cas, l'importance des enjeux structureux en travail social ne fait aucun doute. Toutefois, les étudiant.e.s concerné.e.s vivent une réalité bien différente : manque de reconnaissance de leurs apprentissages par les professeur.e.s et étudiant.e.s, remise en question de la validité de leur expérience, etc. Selon Ficelle, même les outils devant encadrer et soutenir son cheminement n'étaient pas adaptés à son vécu de stagiaire dans « un espace d'action structurelle » :

Et ça j'ai trouvé ça un peu préoccupant pour une École qui — de ce que j'connais des profs, sont quand même dans une volonté, même si c'est pas toujours sur le terrain, dans une volonté de vision structurelle. Y'a beaucoup de critiques de comment ça se passe dans le milieu de la santé, des pressions sur les travailleuses sociales, de l'importance de s'organiser. Pis là après quand tu fais de l'organisation, on te dit que c'est pas du travail social. T'es comme « Ben là ! Je sais pas quoi vous dire ! » (Ficelle)

Dans un esprit semblable, Coralie exprime sa frustration envers l'École lors de sa demande d'accréditation de stage au DESS. Malgré ses années en intervention, son expérience n'aurait pas été considérée comme du « vrai » travail social sans le soutien d'un.e professeur.e allié.e.

Préoccupée par cette expérience, elle se questionne si l'École ne dévalorise pas certains aspects de la discipline :

Ça m'a outré au début qu'on me disait que ça serait pas nécessairement reconnu comme expérience même si j'avais comme, je sais pas, je vais dire n'importe quoi, mais le double des heures requises pour être créditée. Donc ça aussi on peut se poser la question qu'est-ce qui est valorisé, qu'est-ce qui est moins valorisé en tant qu'intervenant ? Est-ce qu'on se compare parfois, est-ce qu'on diminue certains styles d'intervention ? (Coralie)

Lyla perçoit une volonté de l'École de préparer les étudiant.e.s pour leur stage, entre autres en encourageant qu'ils choisissent leur sujet et réalisent leur recension des écrits avant de connaître leur milieu. Appuyée par ses expériences comme intervenante et étudiante, elle critique toutefois les exigences d'innovation et de coconstruction dans ce contexte. Selon elle, le caractère innovateur requis pour le projet de stage peut conduire à s'éloigner des vrais besoins du milieu. Compte tenu de la courte durée du stage, elle craint aussi pour la pérennité d'un projet innovateur après le départ de l'étudiant.e ainsi que la réponse aux besoins créés. Pour Lyla, s'engager dans un processus de coconstruction, sans connaître son milieu de stage, relève un peu de la contradiction :

[...] on nous dit « Il faut adapter votre stage aux besoins de la clientèle. » Ça pourrait changer du jour au lendemain. Il faut vraiment attendre avant de choisir les choses de façon trop pointues parce que peut-être que le milieu, leur [besoin] va être un peu différent. Et tu sais, la coconstruction... Donc c'est un petit peu contradictoire, mais je comprends que c'est un défi. Parce qu'ils veulent nous aider. Ils veulent qu'on soit [préparé.e] pis qu'on ait pas après ça un gros essai à faire sans être [préparé.e], pis que ça traîne la recension des écrits. Là au moins c'est déjà fait. Faque on a une bonne idée de quoi on veut parler, mais ça nous amène quand même dans une position où on espère que ça va rester un peu dans tel sujet, faque peut-être que ça va influencer des gens à forcer le milieu vers leur projet au lieu d'adapter leur projet au milieu. (Lyla)

4.3.2.3 Travail social et univers académique : une union contradictoire

En s'appuyant sur leurs propres expériences académiques, certain.e.s participantes perçoivent un décalage entre les valeurs du travail social et le contexte structurel entourant l'École. Pour Océane, la COVID-19 a illustré comment le néolibéralisme influençait le traitement des humains par l'UdeM, surtout dans les premiers temps de la pandémie :

Mais j'ai l'impression que l'impact de la COVID, autant dans la vie des étudiantes et des étudiants, que des [chargé.e.s] de cours, que des profs, a été grandement sous-estimé par l'Université de Montréal. Et je suis contente que certaines mesures aient été mises en place. Mais par moments j'avais l'impression qu'il fallait poursuivre à tout prix même si on était dans une pandémie. Que tout le monde était touché de près ou de loin, certaines personnes plus que d'autres. Puis je me demande si ultimement c'est pas un des effets du néolibéralisme aussi quelque part cette situation-là. (Océane)

En se penchant sur ses expériences négatives avec l'École pendant la pandémie, Lyla regrette que les actions des professeur.e.s ne reflètent pas davantage les valeurs de la discipline. Elle est devenue méfiante envers l'UdeM et son système procédural, voyant dans celle-ci une structure d'oppression s'éloignant des fondements du travail social :

Dans le fond, l'université c'est comme une grosse machine. Y'a beaucoup d'argent. Y'a beaucoup de procédures. Pis moi-même, dans des expériences personnelles, j'ai été confrontée à ça. Pis j'ai réalisé que c'est vraiment plus difficile qu'on pense de ramener (silence) ces apprentissages-là [en parlant des valeurs du travail social et des apprentissages transformationnels], autant de prendre plus en compte les personnes. (Lyla)

En résumé, les participant.e.s perçoivent certaines contradictions au sein du programme de deuxième cycle en travail social de l'UdeM. L'analyse des données permet d'identifier des tensions au cœur la formation, soit : (1) entre le volet théorique et le volet pratique ; (2) certaines particulières à la formation pratique ; (3) entre la discipline et le milieu universitaire. Pour tirer ces conclusions, iels s'appuient entre autres sur un amalgame d'expériences académiques, personnelles et professionnelles, ainsi que leurs savoirs expérientiels. L'impression d'un double discours émerge des perceptions des étudiant.e.s sur leur parcours académique.

4.3.3 Intégration de la justice sociale

La place de la justice sociale au sein du programme a suscité plusieurs discussions. Dans cette section, j'aborde donc les perceptions des participant.e.s sur l'ancrage de cette valeur dans la formation. Je me pencherai d'abord sur le rôle joué par l'École pour favoriser l'application de la justice sociale par les étudiant.e.s sur le terrain. Je compléterai avec les enjeux soulevés par la standardisation du curriculum autour cette valeur.

À l'exception d'une personne, toutes les participant.e.s accordaient une place prioritaire à la justice sociale dans la discipline. Christophe résume bien la pensée générale :

[...] j'aime l'idée que la justice sociale ou en tout cas l'aspect de justice sociale définisse le travail social. Pis j'serais, en tout cas, c'est comme ça que j'aime définir cette profession-là ou cette discipline-là. [...] En fait, j'ai l'impression que dans le domaine de la relation d'aide, y'a plein d'autres disciplines qui vont être moins engagées dans ces valeurs-là, pis qui vont faire le même travail qu'on fait. Faque si on veut plus se spécialiser, c'est cet aspect-là que, que j'ai l'impression qu'on devrait pousser. (Christophe)

Une fois confrontées à la réalité du terrain, plusieurs personnes ne se sentaient pas assez outillé.e.s par l'École pour propulser cette vision. Sans les échanges avec ses pair.e.s, Bianca ne pense pas que les cours l'auraient encouragée à embrasser cet aspect central du travail social. Au contraire, Ficelle considère que le programme favorise bien une réflexion à ce sujet (ex. dynamiques d'oppression et privilège, rapports de pouvoir, etc.). Cependant, les deux s'accordent que l'enseignement ne permet pas un passage à l'action, ce que Ficelle décrit comme « aller au-delà de la reconnaissance » de ces enjeux. En s'appuyant sur ses expériences professionnelles, Zara associe la formation à la valorisation des pratiques institutionnalisées et du système public. Elle n'attribue pas d'intentions mauvaises à l'École, mais se désolé néanmoins que le programme encourage davantage le statu quo que le changement social :

Et je crois que la formation en fait reflète le terrain du système public surtout. Je crois que le changement se fait dans le communautaire. J'ai pas vu de répression directe par rapport à ça, mais j'ai jamais senti que c'était notre rôle en tant qu'intervenante dans le système public. De favoriser le changement. Mais pour moi c'est une partie intégrale de ce que c'est le travail social. Je trouve qu'il y a un gros manque dans la formation à ce niveau-là. Et d'ailleurs j'étais très surprise — j'étais peut-être naïve — j'étais très surprise à quel c'est pas intégré dans les études, tant dans la formation plus pratique, c'est-à-dire le stage et le séminaire de stage, que dans la formation théorique. (Zara)

Influencée par son parcours professionnel, Coralie croit que combattre les injustices est un acte intrinsèque au travail social engagé. Selon elle, cet aspect n'est pas assez couvert dans la formation :

J'pense que si y'a ben une chose qui est importante dans le rôle [des T.S.], c'est ça ! De pas reproduire des oppressions pis les injustices vécues. Pis d'être capable peut-être de les healer. Puis d'intercepter quand ils arrivent par exemple. [...] Puis d'être là pour un peu mettre un stop à ça, faire de l'advocacy, reprendre avec la personne, aussi après s'assurer un peu de défaire ce qui vient de se passer quand ça l'arrive. C'est des choses qui sont vraiment souvent importantes, puis on a pas parlé beaucoup de cet aspect-là [au deuxième cycle]. J'ai plus appris à mon travail [...]. (Coralie)

Pour Gigi, le passage au terrain est associé à des réflexions éthiques cruciales, notamment l'application de la justice sociale après l'université. Diplômée depuis moins de cinq ans, elle se décrit toujours en recherche de son identité professionnelle et se questionne sur son positionnement comme intervenante. Son discours illustre des tensions significatives entre son désir de contribuer au changement social et son aspiration à acquérir davantage de sécurité dans sa vie :

[...] si en plus tu veux être payée pour changer le monde, il y a plein d'enjeux éthiques qui arrivent là-dedans aussi. Pis en même temps, ça ne me tente pas de me ramasser en situation de précarité. Je suis toujours *on the edge*. Ça se supporte, mais à un moment donné, j'ai envie d'être plus stable dans ma vie. Mais c'est contradictoire parce qu'on travaille justement avec du monde qui n'ont pas nécessairement les mêmes revenus et cetera. (Gigi)

Inspirée par son expérience comme intervenante à la DPJ, Bianca oppose les valeurs du travail social enseignées par la formation au rôle de contrôle forcé sur les T.S. dans le réseau public. Dans ces contextes, l'application de la justice sociale relève d'un défi insurmontable, à moins d'être créatif.ve. Elle remet ainsi en question la place du travail social en Protection de la jeunesse :

[...] j'ai pas l'impression que les [T.S.] sont bien [placé.e.s] pour faire cette job-là parce qu'à la base, quand tu regardes les valeurs du travail social, ça concorde pas du tout avec les valeurs de la Protection de la jeunesse. J'veux pas mettre la Protection de la jeunesse sur le bûcher. Y'a beaucoup de bons coups qui sont faits et qui passent dans l'ombre, mais y'a beaucoup de culture d'entreprise qui est pas bien. (Bianca)

Au-delà des enjeux à conjuguer les valeurs de la discipline aux espaces de pratique, Lyla rappelle que la justice sociale n'est pas un concept évident à comprendre par chaque étudiant.e. Elle déplore que la formation ne joue pas un rôle plus actif dans cet apprentissage. Comme Zara et elle le soulèvent, comment peut-on défendre la justice sociale dans les organisations si, en tant que professionnel.le, nous ne comprenons pas sa signification ? Dans le même esprit, Zara note que les

T.S. exercent un grand contrôle sur la vie des personnes qu'ils rencontrent, mais subissent beaucoup d'impuissance dans leurs milieux de travail. Cette dynamique complexifie la préparation des étudiant.e.s à naviguer ces enjeux. Lyla accueille avec empressement l'idée d'intégrer ce concept plus étroitement à la formation pratique, soulignant la portée politique d'une telle initiative et son effet fondateur dans l'identité professionnelle des futur.e.s T.S. :

Là on vient assumer le fait que la justice sociale est impérative, elle est vraiment importante dans la formation, qu'on peut pas l'éviter. Ça veut dire que c'est un message quand même qu'on envoie aux [étudiant.e.s] par rapport au travail social, par rapport à l'identité, pis ça va affecter un peu justement comment les gens vont agir par la suite. Faque j'trouve ça vraiment intéressant. Même en tant que message un peu politique, c'est comme, ça pourrait aider à uniformiser un peu la pratique des [T.S.]. (Lyla)

Alors qu'elles participaient au même groupe, Zara et Gigi ont débattu sur la standardisation des pratiques en travail social, y voyant une stratégie potentielle pour clarifier le rôle des professionnel.le.s. Pour Zara, une piste de solution serait d'orienter la formation obligatoire des étudiant.e.s autour de la justice sociale et des approches critiques. Gigi demeure incertaine. Dans sa perception, le travail social englobe de multiples pratiques, sur un grand continuum allant de l'intervention individuelle à très court terme jusqu'à la transformation sociale et structurelle. La discipline serait donc trop variée pour être circonscrite à un standard commun à toutes les T.S. :

Pis c'est un gros enjeu standardiser des pratiques en travail social. On pourrait faire un doctorat sur c'est quoi le travail social, pis même pas s'entendre. [...] J'pense que c'est la force pis la faiblesse du travail, cette espèce de flexibilité là. En même temps, c'est vrai qu'en même temps on a l'impression que ça tient par la peur-là. C'est un des beaux paradoxes du travail social. (Gigi)

Généralement, les participant.e.s adhéraient à une vision de la discipline axée sur la justice sociale. De manière intéressante, les personnes les plus vocales à ce sujet s'appuyaient sur plusieurs années d'expérience professionnelle en intervention. Ainsi, ces participant.e.s percevaient que la formation ne les préparait pas adéquatement à la transition entre l'université et l'application de la justice sociale sur le marché du travail. Dans le chapitre suivant, nous allons explorer davantage la signification de l'ensemble de ces résultats en les connectant à la littérature.

CHAPITRE V : DISCUSSION

Nous ne devenons pas T.S. sans raison. Notre vécu expérientiel influence notre parcours (Kwan et Reupert, 2019 ; Weerman et Abma, 2018). Tout en soulevant des défis individuels et structurels dans le cadre de la formation (Robbins, 2014 ; Smith, 2014 ; Weerman et Abma, 2018), la notion de savoir expérientiel chez les professionnel.le.s suscite de l'intérêt en travail social (Dierckx, 2016 ; Fox, 2016 ; Le Scelleur et Garneau, 2016 ; Racine, 2000 ; Weerman et Abma, 2018). Soutenu par la littérature, mais aussi mon cheminement personnel et professionnel, j'ai voulu explorer les connexions entre les savoirs expérientiels des étudiant.e.s de deuxième cycle en travail social et leur parcours à la formation pratique. Quatre objectifs spécifiques guidaient ma démarche. Je désirais (1) documenter la nature des savoirs expérientiels chez les étudiant.e.s ainsi que (2) recueillir leurs perceptions de la formation pratique en travail social. De plus, je souhaitais (3) identifier les connexions entre les savoirs expérientiels et le parcours de formation des étudiant.e.s à l'École de travail social de l'UdeM. Finalement, je voulais (4) analyser les mécanismes d'oppression à l'œuvre dans ce contexte. Mon terrain d'étude est circonscrit à l'École de travail social de l'Université de Montréal. J'ai retenu la perspective anti-oppressive comme cadre théorique (Dominelli, 2002 ; Lee et al., 2017 ; Mullaly et West, 2018).

Dans ce chapitre, je me pencherai sur la nature des savoirs expérientiels des participant.e.s ainsi que les contextes de leur développement. J'orienterai ensuite cette discussion sur leurs perceptions de la formation pratique et les connexions avec leurs savoirs expérientiels à ce sujet. Dans la section suivante, je terminerai avec la contribution du cadre théorique anti-oppressif pour cette recherche exploratoire, avec un accent sur les notions d'intersectionnalité (Crenshaw, 1989 ; Hill Collins et Bilge, 2020) et de privilège (Mullaly et West, 2018).

5.1 Nature des savoirs expérientiels des participant.e.s

Dès l'analyse de la première entrevue, j'ai pu identifier la présence de savoirs expérientiels dans les propos des participant.e.s, un constat validé à travers l'ensemble de l'échantillon. Dans cette section, j'approfondirai la nature des savoirs expérientiels des personnes rencontrées, plus

précisément leur complexité, leur caractère identitaire et interrelationnel. Je terminerai avec leur contexte d'émergence (ex. sphère personnelle, professionnelle, etc.).

5.1.1 Une nature complexe, intersectionnelle et identitaire

Les savoirs expérientiels des participant.e.s s'accordaient avec plusieurs idées présentes dans la littérature. Ainsi, ils représentent des connaissances à la construction unique et personnalisée (Rogers, 2001), de nature évolutive (Balleux, 2000 ; Kolb, 1983 ; Schön, 1983 ; Weerman et Abma, 2018), parfois inexprimables verbalement (Simard, 2006 ; Weerman et Abma), mais pouvant l'être par des actions concrètes (Schön, 1983 ; Weerman et Abma, 2018). Ce faisant, ils s'éloignent des critères de cohérence, d'objectivité et d'applicabilité souvent associés à la création de connaissances (Correia, Cooper et Berdondine, 2014, cité dans Weerman et Abma, 2018, p. 4).

De plus, l'analyse met en lumière que les participant.e.s mobilisaient leurs savoirs expérientiels lorsqu'ils posaient un regard critique sur le travail social. Ceux tirés du vécu professionnel semblent occuper un rôle central pour relever des enjeux d'adéquation au sein de la formation. Ainsi, Lyla s'appuie sur ses apprentissages comme intervenante pour dénoncer que, selon elle, le programme n'enseigne pas comment naviguer les enjeux de pouvoir en contexte professionnel. Des connexions existent aussi entre les savoirs expérientiels des participant.e.s, le développement de stratégies dans leur parcours professionnel ou académique ainsi que leur vision du monde.

Weerman et Abma (2018) insistent sur la nature dualiste des savoirs expérientiels, y voyant une manifestation de l'ambivalence existentielle entre une source (ou un sentiment) de honte et de compétence. D'autres auteur.e.s abordent aussi ces connaissances de manière dichotomique lorsqu'ils se penchent sur le rôle de l'identité dans leur construction (ex. identité personnelle et professionnelle) (Kwan et Reupert, 2019 ; Le Scelleur et Garneau, 2016 ; Weerman et Abma, 2018). Toutefois, l'analyse met de l'avant que les savoirs expérientiels des participant.e.s présentent une nature complexe plus que dualiste (Fox, 2016). En effet, l'expérience évolue sur un continuum identitaire (Balleux, 2000). La rencontre intersectionnelle entre les différentes identités des participant.e.s crée en quelque sorte des laboratoires expérientiels, qui à leur tour jouent donc un rôle majeur dans l'émergence et la mobilisation de leurs savoirs expérientiels (Fox, 2016).

Cette analyse suggère aussi que les tensions inhérentes aux savoirs expérientiels appuient l'idée d'une nature intrinsèquement complexe plus que dichotomique. En effet, le développement identitaire est continu, itératif et traversé de tensions (Larouche, 2010). Notre identité et notre positionnement social se construisent à la fois par des moments charnières et des interactions quotidiennes au plan personnel, culturel et structurel, et sont entrecroisés par les dynamiques de privilèges et d'oppression (Weerman et Abma, 2018). En parallèle, notre positionnement social influence notre vision du monde, incluant de la discipline, contribuant aussi à générer des tensions (Caron et al, 2020 ; Mullaly et West, 2018). Les savoirs expérientiels se développent donc à partir d'expériences marquées par ces contextes.

Dans son entrevue, Ficelle partage une réflexion illustrant bien la nature identitaire et complexe des savoirs expérientiels : « J'ai pas eu assez d'oppression pour être là [en référence à ses études en travail social]. » De manière transparente, Ficelle remet en question sa légitimité au sein du programme. Elle parvient à ce raisonnement en s'appuyant (1) sur son vécu comme étudiante blanche, cisgenre et issue d'un milieu « bourgeois », ainsi que (2) les tensions créées par l'intersection entre ces identités, son positionnement social et ses études. De son point de vue, ce vécu transversal dans sa formation invalide sa place dans une discipline définie par la justice sociale. À travers ses réflexions, elle a acquis un savoir expérientiel complexe, celui qu'une expérience *insider* de l'oppression est nécessaire pour œuvrer de manière légitime en travail social.

Sans prendre en compte l'intersection entre le vécu expérientiel privilégié de Ficelle et son expérience d'étudiante en travail social, il devient difficile de cerner les tensions complexes animant son sentiment d'illégitimité. Mobilisée dans un cadre anti-oppressif, l'intersectionnalité (Crenshaw, 1989 ; Hill Collins et Bilge, 2020) permet de contextualiser les savoirs expérientiels au sein de leurs ancrages identitaires individuels, mais aussi des espaces culturels et structurels nécessaires pour comprendre leur développement (Lee, 2017 ; McAll, 2017).

5.1.2 Une nature interrelationnelle

Si les savoirs expérientiels s’acquièrent par un cheminement réflexif individuel (Schön, 1983), l’analyse démontre aussi leur nature interrelationnelle. En effet, le rapport à l’autre crée un espace expérientiel favorable à leur développement. Plusieurs participant.e.s ont insisté sur le rôle important de l’échange dans la construction et la confrontation de leurs savoirs expérientiels (de Miribel et Neuville, 2020 ; Dierckx, 2016 ; Racine, 2000 ; Simard, 2006 ; Weerman et Abma, 2018). Comme le souligne Coralie, en apprenant de l’autre, la personne apprend sur elle-même et peut vivre une transformation aussi personnelle que professionnelle (de Miribel et Neuville, 2020). Dans le cadre de cette recherche, j’ai relevé trois types de connexions entre le rapport aux autres et les savoirs expérientiels en contexte académique. Ces catégories ne sont pas mutuellement exclusives et peuvent se combiner de manière complémentaire.

Tableau 15 : Formes de connexion entre le rapport aux autres et les savoirs expérientiels

	Formes de connexion
Type 1	Création d’espaces dialogiques
Type 2	Création d’espaces de conscientisation
Type 3	Création d’espaces expérientiels académiques

D’abord, le rapport aux autres représente en soi un espace dialogique et expérientiel, capable de générer de nouvelles connaissances. Comme le souligne Ficelle : « [...] moi j’apprends bien dans les discussions, pis j’apprends tellement avec mes [pair.e.s]. Oh wow ! Comme “Quelle personne incroyable !” Je suis toujours en admiration devant les vécus, les expériences, les réflexions des gens qui sont avec moi en travail social. » (Ficelle).

Deuxièmement, le rapport aux autres peut favoriser une conscientisation chez les individus. Les savoirs expérientiels possèdent déjà un potentiel transformateur (Simard, 2006), mais le rapport aux autres représenterait possiblement la courroie de transmission pour démarrer ce processus. En effet, il peut agir comme espace d’auto-réflexion critique sur notre positionnement social et sur notre vision du monde. L’analyse démontre que ce rapport encourage la relecture des savoirs expérientiels antérieurs. Pour Bianca, échanger avec des collègues d’étude s’est révélé significatif dans la réalisation de ses privilèges. À travers cet espace interrelationnel, elle a revisité d’anciennes

expériences identitaires à la lumière de vécus différents. Son processus réflexif a entre autres conduit au développement de stratégies d'intervention innovatrices, notamment en mobilisant ses privilèges pour accélérer l'accès aux ressources des personnes qu'elle rencontre.

Finalement, le rapport aux autres occuperait une place centrale dans la création d'espaces expérientiels académiques, tant dans un cadre formel (ex. cours) qu'informel (ex. discussion de corridor). Ces espaces contribueraient à l'acquisition et l'assimilation de différents savoirs (ex. théoriques, pratiques), mais ils se caractérisent d'abord par l'expérience d'échange avec l'autre ainsi que les pensées, émotions et réflexions s'y rattachant. Ce troisième et dernier type de connexion aurait un impact sur le parcours de formation pratique des personnes rencontrées, notamment leurs intérêts d'étude (ex. choix de thématiques, cours ou milieux de stage), leur perception de la formation et leur interprétation de la discipline. Suite à une expérience difficile à négocier un accommodement avec un.e professeur.e pendant la pandémie, Lyla ne se fie plus au soutien de l'École. Les échanges avec cette personne ont cimenté sa vision de l'École comme une structure bureaucratique oppressive, et non une manifestation des valeurs de la profession.

Weerman et Abma (2018) ont établi l'impact positif des pair.e.s sur le processus de conscientisation et d'application critique des savoirs expérientiels chez les étudiant.e.s. Mon analyse met aussi en lumière que le rapport aux collègues d'étude occupe une place centrale dans le cheminement académique des participant.e.s. À l'instar de Clara, plusieurs personnes souhaitent que la formation accorde davantage d'importance aux espaces d'échange formels et informels entre étudiant.e.s : « Mais j'trouvais qu'on apprenait énormément à parler en groupe, à s'écouter pis à échanger entre nous. » (Clara).

La COVID-19 a modifié ou détruit plusieurs des espaces académiques d'échange. Des mots tels que « isolement » (Coralie), « deuil » (Ficelle) et « enfer » (Shayna) ont été utilisés pour illustrer les effets sur le rapport aux autres en contexte universitaire. Cette analyse appuie l'idée de la nature interrelationnelle des savoirs expérientiels, mais aussi le rôle dialogique, transformateur et critique du rapport aux autres sur ce type de connaissance. Avec ces constats en tête, je m'interroge sur : (1) quels sont les impacts de la COVID-19 sur les espaces académiques d'échange formels et informels pour les étudiant.e.s ; (2) quelles sont les connexions avec leurs savoirs expérientiels ?

Or, cette recherche ne visait pas expressément à documenter l'effet de la COVID chez les participant.e.s et leurs savoirs expérientiels. Les données limitées dressent un portrait sombre et principalement négatif de l'impact de la pandémie pour les personnes rencontrées. Cependant, davantage de recherches s'avèrent nécessaires pour comprendre cette période historique et ses répercussions sur la formation et l'expérience étudiante.

5.1.3 Contextes d'émergence

Règle générale, les participant.e.s n'exprimaient pas leurs savoirs expérientiels de manière consciente. Iels articulaient d'abord leurs expériences sous une forme descriptive, puis réfléchissaient activement sur ce vécu expérientiel ou partageaient le résultat d'un processus réflexif passé. L'analyse a permis de connecter ces apprentissages à des savoirs expérientiels et au mécanisme de réflexion sur l'action, où l'individu se penche sur son expérience à la lueur de nouveaux éléments (Schön, 1983). Par la nature itérative et dynamique de l'apprentissage expérientiel (Balleux, 2000 ; Kolb, 1983 ; Schön, 1983 ; Weerman et Abma, 2018), j'avance que le partage d'expériences dans un contexte d'entrevue correspond aussi à une forme potentielle de réflexion en cours d'action (Schön, 1983). Comme discuté dans la section précédente, l'espace interrelationnel représente une expérience en soi. Influencé.e par leur propre vécu, le rapport à l'autre et leurs réactions à ce contact, chaque participant.e vivait donc une expérience unique et ancrée dans l'ici et maintenant, ce qui pourrait avoir conduit à la création de nouveaux savoirs expérientiels. Ces connaissances émergent sur « continuum expérimental », inspirées par le passé, inscrites dans le présent et influençant le futur (Balleux, 2000, p. 265).

Ma revue de littérature expose un clivage frappant entre les contextes d'émergence des savoirs expérientiels, soit : ceux tirés de la sphère personnelle (Fox, 2016 ; Le Scelleur et Garneau, 2016 ; Weerman et Abma, 2018) et ceux tirés du vécu professionnel (de Miribel et Neuville, 2020 ; Dierckx, 2016 ; Le Bossé et al., 2006 ; Racine, 2000 ; Schön, 1983 ; Simard, 2006). En m'appuyant sur ma propre expérience, je trouvais cette division artificielle et non ancrée dans la réalité. Dans l'espoir d'obtenir une vision plus holistique de leur nature, j'ai combiné ces deux formes de savoirs expérientiels pour cette recherche. L'analyse a permis de documenter des savoirs tirés de

l'expérience personnelle des participant.e.s, de leur parcours professionnel et, de manière inattendue, certains issus du vécu académique.

La littérature ainsi que mon analyse des données supportent les deux premières catégories. Toutefois, les savoirs expérientiels issus de l'expérience académique ne se retrouvent pas dans ma recension des écrits. Weerman et Abma (2018) abordent les savoirs expérientiels dans un contexte universitaire, mais leur recherche ne s'intéresse pas explicitement aux connaissances issues de l'expérience académique. En parallèle, certains savoirs expérientiels développés dans le parcours de formation pratique pourraient être associés à la catégorie des connaissances tirées de l'expérience professionnelle (Gusew, 2017 ; Roy et Picard, 2017). Toutefois, la formation pratique s'inscrit dans un processus académique formel et se distingue de la réalité des intervenant.e.s déjà sur le terrain (Roy et Picard, 2017). Comme le partagent les participant.e.s, les stagiaires sont en voie de devenir des professionnel.le.s. Iels occupent donc une position particulière, propre à générer des vécus différents. Je propose que les savoirs expérientiels académiques représentent des connaissances issues des expériences liées au rôle d'étudiant.e ainsi que leur cheminement au sein du parcours formel et informel de formation. Leur construction est entre autres influencée par l'identité des personnes et le rapport aux autres. Ces savoirs se situent à l'intersection entre la vie personnelle et le processus de professionnalisation, ici en travail social.

Cependant, cette classification des savoirs expérientiels s'apparente davantage à une taxonomie imparfaite qu'à une représentation réelle leur nature complexe. En effet, l'analyse expose plusieurs savoirs développés à l'intersection de différents rôles sociaux, identités et expériences. Ainsi, Zara associe les études en travail social au maintien du statu quo, ce qui découle d'une réflexion sur un amalgame d'expériences ancrées dans son vécu personnel, professionnel et académique. Chaque savoir expérientiel représente donc une trame complexe (McAll, 2017 ; Schön, 1983), une sorte de patchwork où chaque nouvelle pièce vient s'agencer ou se superposer aux autres. Cette trame expérientielle regroupe des éléments hétéroclites en apparence, mais cohérents pour l'individu. Cette complexité s'ajoute à la nature interrelationnelle et identitaire de ces connaissances et doit être prise en compte en contexte de recherche et de formation (Fox, 2016).

5.2 Vers une vision élargie et mieux intégrée de la formation pratique

Lors des entrevues, les participant.e.s se sont montré.e.s critiques envers la formation de deuxième cycle en travail social offerte à l'UdeM. Plusieurs défendent cette perspective par leur volonté de contribuer à l'amélioration du programme. L'analyse permet de dégager deux perceptions principales des étudiant.e.s : (1) le besoin de développer une formule interreliée et interdépendante entre la formation pratique et théorique ; (2) et celui d'assurer une meilleure connexion entre l'expérience de stage et les différentes structures impliquées à la formation pratique.

5.2.1 D'un clivage théorie-pratique vers un continuum synergique

Dans la littérature consultée et les entretiens, la formation pratique apparaît comme la pierre angulaire de l'éducation en travail social (Ayala et al., 2018a ; Bueno Abad et Pérez Cosin, 2005 ; Cai et al., 2018 ; Gusew, 2017 ; IASSW-IFSW, 2020 ; Ku et al., 2009 ; Roy et Picard, 2017 ; Thampi, 2017). Les participant.e.s la considèrent centrale au parcours étudiant, sans distinction entre le cheminement avec mémoire ou avec stage. Malheureusement, un clivage existe entre les aspects théoriques et pratiques des programmes (Gusew, 2017 ; Roy et Picard, 2017). Malgré tout, les participant.e.s maintiennent que la matière théorique et la pédagogie utilisée devraient non seulement (1) être concrètement ancrées dans la pratique, mais (2) aussi contribuer à l'améliorer.

Or, les personnes rencontrées ne retrouvent pas cette relation itérative entre théorie et pratique à l'École. Les enjeux soulevés se divisent globalement en cinq catégories : (1) enseignement de savoirs théoriques peu ou pas ancrés dans la pratique et les besoins du terrain ; (2) professeur.e.s perçu.e.s comme déconnecté.e.s du monde de l'intervention ; (3) absence d'enjeux d'actualité dans le curriculum ou uniquement présents sous forme de cours optionnels ; (4) formation axée sur le développement de l'autoréflexion critique, mais ne favorisant pas la mobilisation de ce principe sur le terrain ; (5) manque de stratégies concrètes d'application des valeurs enseignées au contexte bureaucratique, néolibéral et oppressif grandissant dans les milieux d'intervention.

Au-delà de leurs critiques, une vision émerge du discours des participant.e.s : le besoin de développer une formule dynamique et interreliée des différents volets de la formation au deuxième

cycle en travail social. Une participante (Coralie) propose de concevoir la théorie et la pratique sur un « continuum » évolutif plutôt qu'en opposition (Gusew, 2017 ; Roy et Picard, 2017). Dans cet esprit, l'enseignement et l'apprentissage en travail social deviennent indissociables de l'établissement continu de liens itératifs entre la réalité du terrain et la théorie. Les aspects théoriques, pratiques et méthodologiques du programme évoluent donc sur ce continuum synergique, générateur de tensions et défis à mobiliser dans le cheminement des étudiant.e.s (Gusew, 2017). À l'instar d'autres participant.e.s, Coralie insiste que ce type d'adéquation théorie-pratique devrait s'implanter de manière transversale dans le curriculum de deuxième cycle, mais aussi au sein de la culture étudiante et à un niveau structurel par l'École.

5.2.2 Savoirs expérientiels et voix étudiante : une vision *insider* de la formation pratique

L'analyse relève aussi des problèmes d'adéquation centrés sur l'expérience de formation pratique (stage, supervision, séminaire). Jusqu'à un certain point, les participant.e.s corroborent l'impression que les programmes de formation pratique traversent une situation de crise au Canada (Ayala et al., 2018a, 2018b). Toutefois, iels identifient l'École comme la structure responsable de ces difficultés à l'UdeM. Iels perçoivent quatre enjeux majeurs : (1) une déresponsabilisation de l'École envers les milieux de stage ; (2) une trop grande variation entre les expériences de stage ; (3) la diversité de profils au deuxième cycle ; (4) une rigidité de l'encadrement formel de l'École, mal adapté aux stages s'éloignant d'une pratique individuelle ou hors du réseau public. Or, plusieurs programmes peineraient à adresser l'intersection entre ces enjeux (Roy et Picard, 2017).

Plusieurs participant.e.s perçoivent un désengagement du programme envers la formation pratique des étudiant.e.s de deuxième cycle. Ainsi, Zara croit que l'École se déleste de ce rôle sur les milieux de stage. Gigi et Bianca insistent sur le fait que leur milieu de stage (ou superviseur.e) a pris en charge l'ancrage entre leurs apprentissages pratiques, le développement de leur pensée critique et leur processus de professionnalisation. Pour Bianca, ce soutien relève en priorité de l'École. Cette réalité rejoint aussi le deuxième enjeu soulevé. En effet, plusieurs personnes se montrent préoccupées de la qualité variable des expériences et acquis selon le stage. Elles questionnent entre autres la capacité des milieux et des superviseur.e.s de favoriser l'intégration

des savoirs théoriques à la pratique et de susciter des réflexions critiques. Ces éléments causeraient un cheminement inégalitaire entre les étudiant.e.s (Gusew, 2017).

La diversité des profils de cet échantillon soulève un enjeu supplémentaire, notamment lorsqu'on considère le nombre élevé de personnes issues d'une scolarité préparatoire à la maîtrise (12 sur 13). Les étudiant.e.s arrivant du D.E.S.S ou d'une propédeutique possèderaient parfois une connaissance moins bien ancrée des fondements de la discipline et de l'intervention en travail social (Roy et Picard, 2017, p. 107). Shayna, seule participante à être aussi bachelière en travail social, partage cette impression. Cette perception s'additionne aux deux premiers enjeux soulevés ci-dessus. Ces constats invitent l'École à se questionner vers qui s'adresse réellement leur programme de formation pratique de deuxième cycle dans sa forme actuelle. La diversité des profils au sein des cohortes étudiantes représente une force, mais encore faut-il la mobiliser positivement. L'École devrait donc développer des stratégies plus efficaces pour s'assurer que toutes se sentent habilité.e.s à intervenir à la fin de leur formation.

L'analyse relève aussi que l'encadrement offert par l'École ne semble pas adapté aux stages axés sur des pratiques structurelles et macros (ex. manuels de stage, durée de l'expérience, etc.). Les participant.e.s reconnaissent que le programme prône l'importance d'agir auprès des collectivités et des structures. Malheureusement, Gigi, Chloé et Ficelle témoignent de l'incompréhension fréquente de leurs pair.e.s et du corps professoral en lien avec la nature de leur projet respectif. La lecture de quelques définitions du travail social et du rôle de T.S. suggère deux perceptions de la discipline : une centrée sur l'individu dans son environnement et l'autre engagée dans la défense de droits et la justice sociale (Association canadienne des travailleuses et travailleurs sociaux [ACTS], s. d. ; École de travail social, s. d. ; Fédération internationale des travailleurs sociaux [FITS], 2014 ; Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec [OTSTCFQ], 2021). Les deux visions ne sont pas irréconciliables. Toutefois, elles sous-entendent l'exercice de pratiques différentes au sein de la profession, avec des ancrages théoriques et des valeurs pouvant à la fois s'opposer et se compléter. Cette réalité se manifeste concrètement dans l'encadrement des stages de deuxième cycle à l'École, où l'approche centrée sur l'individu semble priorisée. Cette réflexion représente une piste de recherche pertinente dans le futur. L'École devrait aussi procéder à un examen approfondi des ancrages structurels de son programme et comment

ceux-ci sont mobilisés dans l'encadrement de toutes les stagiaires de deuxième cycle, peu importe leur projet de maîtrise.

Roy et Picard (2017) ainsi qu'Ayala et al. (2018b) suggèrent plusieurs stratégies pour améliorer la formation pratique en travail social. Cependant, la voix étudiante fait cruellement défaut au sein de leurs travaux. Cette analyse fait pourtant rejaillir l'importance d'impliquer les étudiant.e.s dans le développement des programmes. Pour plusieurs participant.e.s, cette recherche représentait comme une occasion d'être entendu.e, ne se sentant pas sollicité.e.s de manière sincère ou significative par l'École. En s'appuyant entre autres sur leurs savoirs expérientiels professionnels et académiques, les participant.e.s ont relevé des enjeux d'adéquation sérieux dans le programme. De leur récit collectif se dégage la perception d'une formation pratique négligée, considérée comme un travail social de « deuxième classe » à l'UdeM. Cette situation occasionnerait des répercussions négatives sur les étudiant.e.s, les milieux de stage et, comme le souligne avec urgence Zara, les personnes rencontré.e.s par les futur.e.s T.S.

À première vue, ces résultats peuvent nous confronter. Toutefois, ils manifestent une connaissance in situ de l'expérience de formation pratique. À l'instar de Weerman et Abma (2018), les universités et la recherche en travail social devraient valoriser les étudiant.e.s et leurs savoirs expérientiels. Par l'adoption d'approches grassroot, elles devraient les impliquer de manière transversale sur tous projets liés à la formation pratique. Une avenue future serait d'explorer le sentiment de compétence chez les étudiant.e.s au terme de leur maîtrise, notamment s'ils ne possèdent pas d'expérience préalable en intervention, et quels sont les besoins à combler.

5.3 La perspective anti-oppressive appliquée aux savoirs expérientiels

Reconnue comme une perspective importante en travail social (Mullaly et West, 2018 ; Lee et al., 2017), l'anti-oppression permet une approche originale et pertinente de ma problématique. Cette section se penchera plus précisément sur l'application de mon cadre théorique sur mes résultats. Je me concentrerai d'abord sur la notion de privilège et la place qu'elle occupe dans les récits des participant.e.s. Je m'attarderai aussi au rôle de l'École de travail social de l'UdeM dans le développement d'une vision critique chez les étudiant.e.s et sa mise en action sur le terrain. Je

terminerai en abordant l'intersection entre le privilège, la structure universitaire et les savoirs expérientiels.

5.3.1 Privilège et savoirs expérientiels

À l'exception de Fox (2016) et Lee (2017), les notions de privilège et d'oppression occupent peu de place dans la littérature sur les savoirs expérientiels. Ces dynamiques sont cependant intériorisées par les individus (Mullaly et West, 2018). L'analyse met en lumière des connexions entre celles-ci et le développement ainsi que la mobilisation des savoirs expérientiels des personnes rencontrées. De leur propre aveu, les participant.e.s s'identifiaient majoritairement à des groupes privilégiés, notamment en lien avec leur identité raciale, leur statut socioéconomique (actuel ou à la naissance) et leur orientation sexuelle. Plusieurs s'identifiaient toutefois en tant que femme (12 sur 13), un groupe à risque de vivre de l'oppression (Mullaly et West, 2018).

Or, l'appartenance à certains groupes octroie un crédit plus important à la parole d'un individu plutôt que celle d'un autre (Crenshaw, 1989 ; Hill Collins et Bilge, 2020). Prenons en exemple l'identité raciale de ces 12 participantes, majoritairement blanche (9 sur 12). Ces neuf personnes appartiennent donc à un groupe dominant. Malgré leur identité de genre (femme), leur identité raciale (blanche) risque d'encourager une plus grande reconnaissance de leurs savoirs expérientiels dans un contexte académique, comparativement à leurs consœurs racisées (Crenshaw, 1989 ; Wagner et Yee, 2011). Cet enjeu s'inscrit dans les difficultés d'intégration supplémentaires rencontrées par les étudiant.e.s racisé.e.s au deuxième cycle (Lee, E.O., 2019 – 2021, communication personnelle). De plus, les dynamiques interpersonnelles et structurelles de privilège et d'oppression peuvent conduire à l'intériorisation d'une supposée infériorité chez les membres de groupes opprimés (Mullaly et West, 2018). Lors de l'analyse, j'ai d'ailleurs relevé une dynamique potentielle d'auto-invalidation chez deux des trois participantes racisées. Pendant une entrevue individuelle, l'une d'elles s'excusait régulièrement de trop parler, diminuant la portée et la pertinence de ses savoirs expérientiels. En plus de manifester une crainte à partager avec les participant.e.s de son groupe, une autre femme racisée remettait parfois en doute ses propres expériences. Cette observation mériterait de faire l'objet de recherches plus approfondies.

Vu la nature interrelationnelle des savoirs expérientiels des participant.e.s (de Miribel et Neuville, 2020 ; Racine, 2000 ; Weerman et Abma, 2018), le renforcement potentiel des dynamiques d'oppression et de privilège dans le cadre d'interactions interpersonnelles est préoccupant. L'analyse associe le rapport aux autres, particulièrement les collègues d'étude, à la conscientisation et au développement du sens critique pour les personnes rencontrées. Toutefois, l'inverse peut aussi se produire. L'appartenance de plusieurs participant.e.s à des groupes privilégiés est un facteur d'influence potentiel dans l'émergence et la mobilisation de leurs savoirs expérientiels, ainsi que leur rétroaction sur ceux des autres. Ce rapport aux autres pourrait renforcer des points de vue oppressifs (Lee, 2017), pas automatiquement de manière volontaire ou consciente (Mullaly et West, 2018). Les données actuelles n'indiquent pas cela, mais il est impossible de l'affirmer catégoriquement. Par leur autoréflexion sur leur positionnement social, les participant.e.s ont néanmoins démontré une certaine introspection lors des entrevues¹⁹.

Le développement d'une vision critique est un des objectifs de la formation en travail social (ACFTS, 2021 ; Lee et al., 2017). Seule parmi les répondant.e.s, Ficelle affirme sans hésitation que son parcours académique formel l'a soutenu dans ce processus critique. Malheureusement, elle ne croit pas que l'École l'ait accompagnée à « aller au-delà de la reconnaissance » de ses privilèges pour passer à l'action. Cette critique trouve des échos auprès d'autres participant.e.s, notamment les deux diplômé.e.s de l'échantillon. Selon Gigi et Christophe, la formation a permis d'identifier les tensions liées à leur positionnement social, mais pas à les naviguer sur le terrain. Depuis leur diplomation, iels se sentent coincé.e.s entre la conscience de leurs privilèges et comment les mobiliser dans le respect des valeurs du travail social. Gigi souligne aussi son malaise éthique d'appartenir à des groupes dominants tout en travaillant avec des personnes opprimées. Avec le néolibéralisme omniprésent dans les universités et les milieux d'intervention (Ayala et al., 2018a ; Wagner et Yee, 2011), les professionnel.le.s expérimentent de plus en plus à des dynamiques complexes confrontant leurs privilèges. Or, l'inconfort est reconnu comme un obstacle au processus réflexif (Rogers, 2001). En effet, la confrontation aux réalités de l'oppression peut aussi générer des réactions défensives ou hostiles chez les personnes privilégiées

¹⁹ Importante à la formation en travail social, la réflexivité critique s'avère aussi une bonne stratégie de conscientisation de l'impact du positionnement social et des discours dominants sur nos savoirs expérientiels (Dierckx, 2016 ; Lee, 2017 ; Weerman et Abma, 2018). De futures recherches sur les thématiques soulevées par ce projet bénéficieraient certainement de son inclusion dans leur protocole (ex. journal réflexif réalisé par les participant.e.s).

(Mullaly et West, 2018). De plus, la prise de conscience individuelle de nos privilèges ne signifie pas automatiquement les combattre au quotidien (Mullaly et West, 2018 ; Pon et al., 2011). Cette reconnaissance peut conduire à une résistance chez les étudiant.e.s ou, comme pour Ficelle, un sentiment d'invalidité trop important pour favoriser un passage à l'action (Mullaly et West, 2018 ; Wagner et Yee, 2011). Sans un soutien académique approprié, les étudiant.e.s courent le risque d'être confiné.e.s dans un état stagnant de culpabilité plutôt qu'un espace proactif axé sur la mobilisation autocritique et anti-oppressive de leurs privilèges (Wagner et Yee, 2011). Il apparaît important essentiel d'intégrer davantage de stratégies favorisant le passage de la conscientisation vers l'action au sein du programme (Larson et Allen, 2006).

Pour mieux comprendre les processus de légitimation de leurs savoirs expérientiels, la perspective anti-oppressive encourage une lecture intersectionnelle du positionnement social des étudiant.e.s en travail social. Ce cadre théorique met aussi de l'avant le besoin d'effectuer davantage de recherches sur les connexions entre le concept de privilège et les savoirs expérientiels des étudiant.e.s. Ces constats soulèvent un enjeu important : comment favoriser la transformation d'un savoir expérientiel à un savoir réflexif dans un contexte académique (Lee, 2017) ?

Comme piste de départ, Océane suggère de remettre en question les motivations individuelles à entreprendre une carrière en travail social (Fox, 2016 ; Kwan et Reupert, 2019) et d'explorer leur rôle dans le maintien des dynamiques de privilège et d'oppression (Wagner et Yee, 2011). Les activités centrées sur le rapport aux autres s'avèrent aussi appropriées pour cette transformation des savoirs expérientiels en savoirs réflexifs (ex. échanges en groupe, groupes de travail) (Weerman et Abma, 2018). De manière à assurer la création d'espaces sécuritaires et inclusifs, ces initiatives devraient s'appuyer sur des pratiques anti-oppressives et anti-privilèges, misant sur une vision intersectionnelle du positionnement social de chacun.e (Lee et al., 2017).

5.3.2 Contraintes universitaires, savoirs expérientiels et formation pratique

Les milieux universitaires exercent un double rôle dans notre société contemporaine, soit de maintenir les structures de pouvoir tout en les critiquant (Wagner et Yee, 2011). Or, le néolibéralisme conduit à un abandon grandissant de ce deuxième rôle (Ayala et al., 2018a ; Bhuyan

et al., 2017 ; Wagner et Yee, 2011). Dans la description de ses 13 objectifs d'apprentissage fondamentaux, l'ACFTS (2021) consacre une partie significative à l'importance de développer une vision critique de la discipline et de la pratique au sein de la formation. Cet agenda rejoint plusieurs objectifs d'une éducation anti-oppressive en travail social (Lee et al., 2017 ; Wagner et Yee, 2011). Une majorité de participant.e.s revendique une éducation axée sur la réflexivité, la justice sociale et des perspectives critiques. Zara avance même que la standardisation de la formation devrait passer par l'intégration transversale de l'approche anti-oppressive au curriculum. Lyla défend aussi cette position et encourage l'École à normaliser la justice sociale dans nos pratiques : « C'est comme si on est là un peu pour créer des débats et c'est correct ! Il faut que ça se répande cette culture. »

Toutefois, les participant.e.s ne percevaient pas que la formation au deuxième cycle en travail social à l'UdeM répondait pleinement à ces principes et, par ricochet, aux objectifs d'apprentissage fondamentaux de l'ACFTS (2021). Cette vision rejoint l'idée de « l'agenda caché » : malgré des visées anti-oppressives et critiques, les programmes universitaires en travail social perpétueraient aussi des dynamiques d'oppression et une marchandisation de l'éducation (Bhuyan et al., 2017). Les participant.e.s perçoivent les impacts de cette pression néolibérale de différentes façons (Wagner et Yee, 2011) : discordance dans la promotion et l'application des valeurs du travail social par l'École, surtout dans les situations impliquant les étudiant.e.s et des causes sociales ; accent mis sur un historique aseptisé et peu critique des fondements de la profession ; pression sévère sur les professeur.e.s et étudiant.e.s, exemplifiée pendant la pandémie ; etc.

Aux impacts du néolibéralisme s'ajoute le rôle des universités dans la création, diffusion et mobilisation de connaissances. En effet, les établissements d'enseignement supérieur contrôlent la production du savoir (Wagner et Yee, 2011), un concept étroitement associé avec celui du pouvoir (Blais, 2006 ; Foucault, 1997 ; Le Scelleur et Garneau, 2016). Cela soulève deux enjeux liés aux savoirs expérientiels : (1) leur processus de validation au sein des espaces universitaires et (2) l'équité de ce processus.

Weerman et Abma (2018) insistent sur le fait qu'une vraie reconnaissance des savoirs expérientiels dans les espaces universitaires doit dépasser les salles de classe. Elle doit se refléter de manière

transversale dans les programmes, la culture institutionnelle et les structures. À mon avis, une réévaluation des dynamiques de pouvoir s'avère nécessaire pour l'École, entre autres par la reconnaissance officielle des étudiant.e.s comme apprenant.e.s et éducateur.trice.s. Cette approche tend à déstabiliser les étudiant.e.s, habituée.e.s à une position hiérarchique inférieure (Ku et al., 2005 ; Ku et al., 2009). Cependant, l'adoption de pratiques horizontales d'enseignement favoriserait leur apprentissage sur les rapports de pouvoir plus égalitaires, qui peuvent ensuite être répliqués en intervention (Ku et al., 2005 ; Ku et al., 2009).

La reconnaissance des savoirs expérientiels des étudiant.e.s prend aussi racine dans les origines colonialistes et eurocentrées de la discipline (Mullaly et West, 2018 ; Razack, 2002 ; Razack, 2009). Les dynamiques individuelles vues plus haut (section 5.3.1) mettent de l'avant des connexions entre le positionnement social d'une personne et la légitimation de ses savoirs expérientiels. Une personne privilégiée risque d'être davantage écoutée par ses pair.e.s qu'une autre appartenant à un groupe opprimé. Or, le milieu académique tend à reproduire des dynamiques d'oppressions par le biais de structures favorisant les groupes dominants (Bhuyan et al., 2017 ; Mullaly et West, 2018 ; Wagner et Yee, 2011). Dans ce contexte, il est raisonnable d'avancer que la structure universitaire n'offre pas un espace sécuritaire, équitable et transformateur pour toutes. Cette réalité s'exerce aussi au niveau des savoirs expérientiels des étudiant.e.s, encourageant la domination de ceux issus des groupes majoritaires. Cela contribue au maintien de dynamiques allant à l'encontre des objectifs de la formation en travail social (ACFTS, 2021). La légitimation des savoirs expérientiels comme des connaissances pertinentes au sein des programmes soulève donc des enjeux structuraux généraux (leur validation dans les universités), mais portant aussi sur une reconnaissance équitable de la place et du savoir de toutes.

CHAPITRE VI : CONCLUSION

Dans ce dernier chapitre, je propose un survol des principaux contenus abordés dans ce mémoire. Je présenterai ensuite des recommandations pour la formation et la recherche en travail social, puis je me pencherai sur les limites de cette recherche. Je terminerai sur une ouverture plus personnelle vers le futur.

6.1 Principaux constats

Cette recherche permet de mettre en lumière les savoirs expérientiels des participant.e.s dans leur expérience de la formation pratique en travail social. Mes quatre objectifs spécifiques pour ce projet étaient : (1) documenter la nature des savoirs expérientiels chez les étudiant.e.s ; (2) recueillir leurs perceptions de la formation pratique en travail social ; (3) identifier les connexions entre les savoirs expérientiels et le parcours de formation des étudiant.e.s à l'École de travail social de l'UdeM ; (4) analyser les mécanismes d'oppression à l'œuvre dans ce contexte.

Dans la problématique, j'ai constaté que les savoirs expérientiels étaient généralement divisés selon leur contexte d'émergence, soit ceux tirés du vécu personnel et ceux issus de l'expérience professionnelle. Ils représentent des connaissances controversées en travail social, mais de plus en plus considérées pertinentes, entre autres en contexte académique. Ces savoirs sont acquis par un processus réflexif, mais ils ne sont pas automatiquement des apprentissages critiques. J'ai aussi présenté les origines occidentales et colonialistes du travail social, puis je me suis concentré sur le contexte entourant la formation pratique. En appliquant un cadre théorique anti-oppressif et l'analyse thématique de Braun et Clarke (Braun et al., 2016 ; Braun et al., 2019 ; Braun et Clarke, 2006), je suis parvenu à extraire trois thématiques principales aux récits des 13 participant.e.s.

Le premier thème présentait les sites de privilège et d'oppression de chaque participant.e, sous la forme d'un bref portrait individuel. Les données s'appuyaient sur l'auto-identification de chacun.e. De manière générale, les personnes rencontrées appartenaient à des groupes privilégiés au plan de l'identité raciale, sexuelle et de niveau socioéconomique. Elles présentaient des parcours académiques diversifiés avant de débiter leurs études de deuxième cycle en travail social à

l'UdeM. Plusieurs connectent leur intérêt pour la discipline avec des éléments de leur vie personnelle et professionnelle, des traits de personnalité et des expériences identitaires.

Le deuxième thème abordait la nature des savoirs expérientiels des participant.e.s. Certains étaient issus de leur expérience personnelle, professionnelle, académique ou un amalgame de différentes sphères de vie. Ils représentent des connaissances complexes, traversées de tensions. Elles sont acquises par un processus réflexif et influencées par les différentes identités ainsi que le positionnement social des individus. Les récits analysés exposent aussi la nature intersectionnelle et interrelationnelle des savoirs expérientiels.

Le troisième et dernier thème s'intéressait aux perceptions des participant.e.s quant à la formation pratique au deuxième cycle en travail social. Leur cheminement académique semble rencontrer des enjeux d'adéquation. Ceux-ci incluent les connexions entre la théorie et la pratique, entre la formation pratique présentée par l'École et la réalité des stagiaires, puis entre la discipline et l'espace universitaire. En regard du principe et de l'importance de la justice sociale dans le programme, des participant.e.s ne se sentaient pas habileté.e.s par l'École pour l'appliquer sur le terrain. Finalement, les espaces d'échange entre pair.e.s se révèlent être une part cruciale de l'apprentissage et ont un effet transformateur pour plusieurs participant.e.s. La pandémie COVID-19 a eu un impact négatif significatif sur la disparition de ces espaces dialogiques et expérientiels.

6.2 Savoirs expérientiels au sein de la formation pratique : recommandations

Les savoirs expérientiels influencent les perceptions des étudiant.e.s sur la formation pratique. En parallèle, les expériences vécues pendant le cheminement académique génèrent de nouveaux savoirs expérientiels et permettent de réévaluer les anciens. Ce mouvement itératif est traversé de tensions identitaires, ancrées dans des dynamiques intersectionnelles d'oppression et de privilège. La conscientisation et la compréhension de ces dynamiques par les étudiant.e.s s'avèrent des objectifs importants de la formation (ACFTS, 2021). Dans cette section, je présenterai des recommandations liées au programme et l'École, puis à la pédagogie en travail social.

6.2.1 Recommandations pour le programme de l'École

Le programme de deuxième cycle de l'École devrait davantage contribuer à l'éveil critique des futur.e.s T.S. envers leurs savoirs expérientiels et l'influence de ceux-ci sur leur pratique. Les savoirs expérientiels des étudiant.e.s, notamment ceux tirés d'une expérience professionnelle en intervention, servent souvent d'appui pour exposer des enjeux d'adéquation entre le milieu universitaire et le terrain. Ces perceptions méritent d'être approfondies pour (1) dégager des pistes d'amélioration de la formation au deuxième cycle et (2) déterminer les meilleures stratégies de mobilisation des savoirs expérientiels étudiants dans un contexte académique. Cela pourrait représenter une occasion de diminuer le clivage théorie-pratique (Roy et Picard, 2017)²⁰. Ce mémoire insiste sur la nécessité d'engager les étudiant.e.s de manière significative au cœur du processus, en adoptant des stratégies telles que la recherche-action participative²¹.

À un niveau plus structurel, Weerman et Abma (2018) recommandent que les universités et programmes en travail social reconnaissent officiellement la légitimité des savoirs expérientiels, avant même de les intégrer au cœur du curriculum. Ce faisant, l'École de travail social de l'UdeM contribuerait à diminuer le stigmatisme professionnel et académique les entourant (Le Scelleur et Garneau, 2016 ; Weerman et Abma, 2019). Elle offrirait aussi la possibilité d'établir un dialogue ouvert et dynamique entre ce type de connaissances et d'autres savoirs (McAll, 2017).

6.2.2 Recommandations sur la pédagogie au deuxième cycle en travail social

Malgré le manque de recherches sur le sujet, je propose une brève exploration de stratégies d'enseignement intéressantes pour la conscientisation et la mobilisation des savoirs expérientiels. Le mouvement itératif de construction des savoirs expérientiels peut conduire à une transformation

²⁰ Les liens entre les savoirs expérientiels des étudiant.e.s et leurs motivations à entreprendre une carrière en travail social mériteraient aussi d'être approfondis dans le cadre de futures recherches (Fox, 2016 ; Kwan et Reupert, 2019 ; Wehbi, 2009). Un constat semblable s'applique pour explorer les tensions vécues par les étudiant.e.s en travail social lorsqu'ils sont confronté.e.s : (1) aux dynamiques du privilège et de l'oppression (2) le rôle qu'ils jouent dans le maintien de ces dynamiques et (3) les impacts sur les savoirs expérientiels (Wagner et Yee, 2011). Le modèle multidimensionnel PCS (sphères personnelle, culturelle et structurelle) représente un cadre théorique potentiel pour approfondir ces enjeux (Mullaly et West, 2018).

²¹ De plus, davantage de projets de recherche à la maîtrise pourraient se consacrer à cette thématique, notamment sous l'angle des savoirs expérientiels. Plusieurs participant.e.s inscrit.e.s au profil mémoire ont manifesté de l'intérêt pour cette recherche, laissant supposer que d'autres voudraient se concentrer sur ces enjeux.

de soi et de sa vision du monde (Simard, 2006, p. 545). Dans le cadre de la formation, cette redéfinition devrait impérativement s'accompagner d'un exercice constant d'autoréflexion critique (Lee, 2017). Cette stratégie est particulièrement adaptée pour un programme destiné à former de futur.e.s professionnel.le.s à entrer en relation avec des individus et communautés potentiellement vulnérables (ACFTS, 2021 ; Lee et al., 2017). Dans cet esprit, l'anti-oppression apparaît comme une excellente approche pour aborder les enjeux liés aux savoirs expérientiels des étudiant.e.s pendant la formation au deuxième cycle (Dominelli, 2002, ; Lee et all., 2017 ; Mullaly et West, 2018 ; Pullen-Sansfaçon, 2013).

L'urgence de considérer la formation comme un continuum et non un clivage théorie-pratique ne peut plus être évitée (Gusew, 2017). En embrassant une pédagogie anti-oppressive, l'enseignant.e en travail social négocie une balance délicate entre favoriser l'autoréflexion critique chez les étudiant.e.s, sans pour autant négliger la mise en application concrète des apprentissages et le passage subséquent à l'action (Lee et al., 2017). Davantage d'exercices réflexifs pourraient être connectés à des situations d'intervention ancrées dans la réalité des milieux de stage. Pour autant que les dynamiques de pouvoir, d'oppression et de privilège soient abordées, l'anti-oppression peut s'inspirer d'autres perspectives critiques, lui accordant une polyvalence intéressante en éducation (Caron et al., 2020). De manière à favoriser une meilleure compréhension des enjeux structurels intrinsèques au travail social, Ficelle recommande aussi d'intégrer un stage obligatoire en « milieu collectif » à la formation de deuxième cycle pour toutes les étudiant.e.s.

Selon plusieurs participant.e.s, le mentorat représente une piste intéressante pour (1) approfondir les valeurs de la profession et (2) encourager le développement de stratégies concrètes dans la pratique. En effet, la relation de mentorat est fortement ancrée dans le rapport aux autres, un aspect essentiel du développement et de la transformation des savoirs expérientiels. Ainsi, il peut servir de catalyseur favorisant la création d'espaces expérientiels académiques, dialogiques et de conscientisation pour les étudiant.e.s (voir Tableau 2, section 5.1.2).

Des stratégies pédagogiques telles que l'apprentissage transformationnel (Ku et al., 2005 ; Ku et al., 2009 ; Lorenzetti et al., 2017) et la réflexivité interrelationnelle (Gilbert et Slied, 2009) encouragent un regard autocritique sur le positionnement social et un partage plus horizontal du

pouvoir. Elles s'intègrent donc bien à une éducation anti-oppressive. De plus, elles offrent l'avantage supplémentaire de créer des espaces d'échange entre pair.e.s, un élément important des savoirs expérientiels (Simard, 2006 ; Weerman et Abma, 2018)²². La modification de ces espaces due à la COVID-19 appelle aussi à la créativité pour développer des solutions formelles et informelles à la distanciation sociale.

Les nombreuses préoccupations des étudiant.e.s liées à la formation pratique méritent donc d'être adressées sans délai par l'École, par le biais d'approches participatives conduisant à des changements concrets. Évidemment, toutes les personnes concernées doivent être impliquées pour l'amélioration de la formation en travail social (ex. professeur.e.s, superviseur.e.s, représentant.e.s de l'École et des milieux de stage, etc.), entre autres en mobilisant leurs propres savoirs expérientiels. Une attention particulière doit être portée pour que les liens hiérarchiques habituels n'entravent pas la participation de toutes dans ce processus (Ku et al., 2005 ; Ku et al., 2009). Une série de recommandations découlant de cette recherche est disponible à l'Annexe H.

6.3 Limites de cette recherche

Certaines limites de cette recherche sont déjà discutées au point 3.3.2.1 « Limites de l'échantillon retenu » : échantillon restreint ; échanges moins naturels dans un contexte de collecte virtuelle ; données potentiellement influencées par les motivations des participant.e.s à se joindre à la recherche (ex. désir de « donner au suivant », améliorer la formation) ; échanges focalisés sur les aspects négatifs rencontrés dans le parcours académique et la recherche de solutions. De plus, l'échantillon démontre une homogénéité sur certains traits identitaires (ex. identification raciale, identité de genre, statut socioéconomique). Ce projet ouvre une fenêtre sur les savoirs expérientiels et les perceptions des 13 personnes rencontrées. Les résultats ne peuvent donc pas être extrapolés au reste de la communauté étudiante au deuxième cycle en travail social à l'UdeM ou d'une autre université.

²² Ces espaces proposent aussi une occasion d'apprentissage par observation (Ku et al., 2005 ; Ku et al., 2009). Ils exposent à des stratégies de rétroaction sur le parcours des autres et permettent d'approprier les silences, des moments nécessaires pour approfondir les tensions vécues dans ce processus interrelationnel (Simard, 2006). En effet, Simard (2006) nous met en garde contre l'adage suivant : « Si on parle à l'autre pendant qu'il réfléchit, on lui coupe la parole. » (p. 554) Les participant.e.s identifient les espaces d'échange formels et informels comme un besoin transversal dans leur cheminement.

Les informations partagées par les participant.e.s ne reflètent probablement pas l'entièreté de leur identité ou leur positionnement social. Dans un premier temps, les réponses au questionnaire sociodémographique représentaient un choix (volontaire ou inconscient) d'exposer une partie, et une partie seulement de leur identité. Leur degré de révélation a pu varier selon leur niveau de confort. À chaque entrevue, j'introduisais la section sur la réflexivité interrelationnelle en dévoilant mon propre positionnement social. Je spécifiais que mon témoignage n'était pas un modèle à suivre, mais plusieurs personnes ont spontanément adopté mon exemple. L'effet de groupe peut avoir amplifié cet effet de calque. Lors des groupes, ma coanimatrice enchaînait avec sa présentation, suivie des participant.e.s. Compte tenu du phénomène de désirabilité sociale, cette dynamique a possiblement créé un biais sur la nature des informations recueillies.

Lors de l'analyse, je me suis aussi questionné sur la présence des oppressions, identités et problématiques « invisibles » chez les participant.e.s (ex. parcours de migration, vécus de violence, problèmes de santé physique ou mentale, etc.). Ces dynamiques jouent certainement un rôle dans le développement des savoirs expérientiels des participant.e.s et leurs perceptions de la formation pratique, mais il n'existe pas de façon de connaître leurs impacts pour ce projet. Une participante aurait aimé en apprendre davantage sur les savoirs expérientiels pour mieux se préparer à l'entrevue. Cette recommandation doit être explorée pour de futures recherches. Les perceptions et les savoirs expérientiels d'autres groupes impliqués à la formation (ex. professeur.e.s) devraient aussi être recueillis pour obtenir une vision plus complète des enjeux soulevés par ce mémoire.

Par ma démarche d'autoréflexion critique, je désirais entre autres représenter la voix des participant.e.s le plus fidèlement possible. Comme j'identifie des connexions entre mes propres savoirs expérientiels et mes perceptions de la formation pratique, des biais personnels peuvent avoir teinté mon analyse. Je demeure donc conscient des limites de cette recherche et de mes interprétations. Je termine toutefois cette section avec humilité et reconnaissance envers les personnes rencontrées. Toutes ont partagé avec générosité dans nos échanges. Iels continueront d'être une source d'inspiration personnelle et, je le souhaite, aussi pour d'autres.

6.4 Un regard vers l'avenir

Plusieurs enjeux éthiques et structurels existent dans la formation en travail social ainsi qu'au sein des milieux de pratique. Exercer en intégrant les valeurs anti-oppressives de discipline relève de plus en plus du défi, surtout pour les futur.e.s intervenant.e.s. Malgré tout, je termine ce mémoire avec un intérêt renouvelé pour la formation en travail social. L'engagement des participant.e.s à contribuer à cette amélioration m'invite aussi à demeurer optimiste sur l'avenir de la profession. Animé de nouvelles connaissances, incluant des savoirs expérientiels, je reste habité du désir de poursuivre mon parcours dans le champ de l'éducation en travail social.

BIBLIOGRAPHIE

- Alphonse, M., Purnima, G. et Moffat K. (2008). Redefining social work standards in the context of globalization. Lessons from India. *International Social Work*, 51(2), 145-158. <https://doi.org/10.1177/0020872807085855>
- Association canadienne pour la formation en travail social (ACFTS). (2021). *Politiques pédagogiques et normes d'agrément pour la formation en travail social au Canada*. <https://caswe-acfts.ca/wp-content/uploads/2021/04/PPNA-2021.pdf>
- Association canadienne des travailleuses et travailleurs sociaux (ACTS). (s.d.). *Le travail social : qu'est-ce que c'est ?* <https://www.casw-acts.ca/fr/le-travail-social-quest-ce-que-cest>
- Audet, C. T. (2011). Client perspectives of therapist self-disclosure : violating boundaries or removing barriers ? *Counselling Psychology Quarterly*, 24(2), 85-100. <https://doi.org/10.1080/09515070.2011.589602>
- Audet, C. T. et Everall, R. D. (2010). Therapist self-disclosure and the therapeutic relationship : a phenomenological study from the client perspective. *British Journal of Guidance & Counselling*, 38(3), 327-342. <https://doi.org/10.1080/03069885.2010.482450>
- Ayala, J., Drolet, J., Fulton, A., Hewson, J., Letkemann, L., Baynton, M., Elliott, G., Judge-Stasiak, A., Blaug, C., Gérard Tétreault, A. et Schweizer, E. (2018a). Field education in crisis : experiences of field education coordinators in Canada. *Social Work Education*, 37(3), 281-293. <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1397109>
- Ayala, J., Drolet, J., Fulton, A., Hewson, J., Letkemann, L., Baynton, M., Elliott, G., Judge-Stasiak, A., Blaug, C., Gérard Tétreault, A. et Schweizer, E. (2018b). Restructuring social work field education in 21st century Canada : from crisis management to sustainability. *Canadian Social Work Review / Revue canadienne de service social*, 35(2), 45-65. <https://doi.org/10.7202/1058479ar>
- Bajoit, G. (1999). Notes sur la construction de l'identité personnelle. *Recherches sociologiques*, 2, 69-84. https://sharepoint.uclouvain.be/sites/rsa/Articles/1999-XXX-2_08.pdf
- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-286. <https://doi.org/10.7202/000123ar>
- Barlow, C. A. (2007). In the Third Space : A case study of Canadian students in a social work practicum in India. *International Social Work*, 50(2), 243-254. <https://doi.org/10.1177/0020872807073990>

- Beauchamp, C. (2012). Un cadre conceptuel pour mieux comprendre la littérature sur la réflexion en enseignement. Dans M. Tardif, C. Borgès et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (p. 21-45). Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01.0021>
- Baum, L. F. (1900). *The Wonderful Wizard of Oz* (116e édition 2019). SeaWolf Press.
- Bélangier, E. et Genest Dufault, S. (2017). Le processus de développement de l'identité professionnelle en travail social. L'apport de la formation pratique. Dans S. Genest Dufault, A. Gusew, E. Bélangier et I. Côté (dir.), *Accompagner le projet de formation pratique en travail social. Complexité – enjeux – défis (Ser. Problèmes sociaux et interventions sociales, 83)* (1^{re} éd., p. 37-56). Presses de l'Université du Québec.
- Bélisle, R., Michaud, G., Bourdon, S. et Rioux, I. (2014). La reconnaissance des acquis en formation générale des adultes : quelques enjeux de mise en France du dispositif Univers de compétences génériques. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 397–417. <https://doi.org/10.7202/1028426ar>
- Bhuyan, R., Bejan, R. et Jeyapal, D. (2017). Social workers' perspectives on social justice in social work education : When mainstreaming social justice masks structural inequalities. *Social Work Education*, 36(4), 373–390. <http://dx.doi.org/10.1080/02615479.2017.1298741>
- Blais, L. (2006). Savoir expert, savoirs ordinaires : qui dit vrai ? Vérité et pouvoir chez Foucault. *Sociologie et sociétés*, 38(2), 151. <https://doi.org/10.7202/016377ar>
- Bolea, P. S. (2012). Cross-cultural service learning with Native Americans : pedagogy for building cultural competence. *Journal of Teaching in Social Work*, 32(3), 284-299. <http://dx.doi.org/10.1080/08841233.2012.687684>
- Braun, V., Clarke, V. et Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. Dans B. Smith et A. C. Sparkes (dir.), *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (p. 191-205). Routledge.
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N. et Terry, G. (2019). Thematic analysis. Dans P. Liamputtong (dir.), *Handbook of research methods in health social sciences* (p. 843-860). Springer Singapore.
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Bueno Abad, J. R. et Pérez Cosin, J. V. (2005). Le travail social professionnel en France. Dans J. P. Deslauriers & Y. Hurtubise (dir.), *Le travail social international. Éléments de comparaison* (p. 143-164). Presses de l'Université Laval.
- Cai, Y., Bo, A. et Hsiao, S. C. (2018). Emerging social work field education trends in China. *Journal of social work education, 54*(2), 324-336. <https://doi.org/10.1080/10437797.2017.1350233>
- Campbell A., Taylor B. J. et McGlade, A. (2017). *Research design in social work : qualitative, quantitative & mixed methods*. SAGE Publications.
- Carew, L. (2009). Does theoretical background influence therapists' attitudes to therapist self-disclosure? A qualitative study. *Counselling and Psychotherapy Research, 9*(4), 266-272. <https://doi.org/10.1080/14733140902978724>
- Caron, R. (2020). Anti-imperialist practice and field placements. A “researcher/educator/ practitioner” model for international social work practice. *Journal of Teaching in Social Work, 40*(1), 71-85. <https://doi.org/10.1080/08841233.2019.1694619>
- Caron, R., Lee, E. O. J. et Pullen Sansfaçon, A. (2020). Transformative disruptions and collective knowledge building : social work professors building anti-oppressive ethical frameworks for research, teaching, practice and activism. *Ethics and Social Welfare, 14*(3), 298-314. <https://doi.org/10.1080/17496535.2020.1749690>
- Chu, W. C. et Tsui, M. S. (2008). The nature of practice wisdom in social work revisited. *International Social Work, 51*(1), 47–54. <https://doi.org/10.1177/0020872807083915>
- Cook, K. E. (2005). Using critical ethnography to explore issues in health promotion. *Qualitative Health Research, 15*(1), 129-138. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1049732304267751>
- Corbin, J. (2012). Ethical tensions and dilemmas experienced in a northern Uganda social work internship. *Journal of Social Work Education, 48*(4), 817–836. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2012.201100136>
- Cordero, A. et Rodriguez, L. N. (2009). Fostering cross-cultural learning and advocacy for social justice through an immersion experience in Puerto Rico. *Journal of Teaching in Social Work, 29*(2), 134-152. <http://dx.doi.org/10.1080/08841230802238195>
- Costello, S. et U. T. Aung. (2015). Developing social work education in Myanmar. *International Social Work, 58*(4), 582-594. <https://doi.org/10.1177/0020872814564707>

- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing intersections of race and sex : a black feminist critique of anti-discrimination doctrine, feminist theory and anti-racist politics. *Chicago Legal Forum*, 1(8), 137-169. <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>
- De Miribel, J. et Neuville, A. (2020). L'expérience du soin aux personnes : construction du rapport au métier de professionnels de santé. *Phronesis*, 9(1), 21–33. <https://doi.org/10.7202/1069705ar>
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans Poupart, J. et groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (1^{re} éd., p. 85-111). Gaétan Morin Éditeur.
- Dierckx, C. (2016). Réflexivité, pouvoirs et transformation des pratiques. *Nouvelles pratiques sociales*, 28(2), 138–157. <https://doi.org/10.7202/1041184ar>
- Divergenres. (2021). *Règles de grammaire neutre et inclusive*. <https://divergences.org/wp-content/uploads/2021/04/guide-grammaireinclusive-final.pdf>
- Dominelli, L. (2002). *Anti-oppressive social work theory and practice*. Palgrave Macmillan.
- École de travail social (2018). *Manuel de stage DESS en travail social (SVS 6007)*. Université de Montréal. https://travail-social.umontreal.ca/public/FAS/travail_social/Documents/1-Programmes-cours/2-3-cycle/manuel_de_stage_dess_dec2018-1.pdf
- École de travail social. (2021-2022a). *Guide étudiant*. Université de Montréal. https://travail-social.umontreal.ca/public/FAS/travail_social/Documents/1-Programmes-cours/2-3-cycle/Guide_etudiant_maîtrise_travail_social_2021-2022vf.pdf
- École de travail social. (2021-2022b). *Manuel de stage de spécialisation*. Université de Montréal. https://travail-social.umontreal.ca/public/FAS/travail_social/Documents/3-Ressources-services/Stages/manuel_stage_maîtrise_2021_2022_VF_Edward.pdf
- École de travail social. (s.d.). *Qu'est-ce que le travail social ?* Université de Montréal. <https://travail-social.umontreal.ca/notre-ecole/quest-ce-que-le-travail-social/>
- Fédération internationale des travailleurs sociaux (FITS). (2014, 10 juillet). *Définition internationale du travail social*. https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/ifsw-cdn/assets/ifsw_111716-6.pdf
- Foucault, M. (1997). *Il faut défendre la société. Cours au Collège de France. 1976*. Gallimard/Seuil.

- Fox, J. (2016). Being a service user and a social work academic : balancing expert identities. *Social Work Education*, 35(8), 960-969. <https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1227315>
- Gibson, M. F. (2012). Opening up : therapist self-disclosure in theory, research, and practice. *Clinical Social Work Journal*, 40(3), 287-296. <https://doi.org/10.1007/s10615-012-0391-4>
- Gilbert, A. et Sliep, Y. (2009). Reflexivity in the practice of social action : from self-to inter-relational reflexivity. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 468-479. <https://doi.org/10.1177/008124630903900408>
- Goodleaf, S. et Gabriel, W. (2009). The frontline of revitalization : influences impacting aboriginal helpers. *First Peoples Child and Family Review*, 4(2), 18 – 29. <http://journals.sfu.ca/fpcfr/index.php/FPCFR/article/viewFile/135/119>
- Gosine, K. et Pon, G. (2011). On the front lines : the voices and experiences of racialized child welfare workers in Toronto, Canada. *Journal of Progressive Human Services*, 22(2), 135-159. <https://doi.org/10.1080/10428232.2011.599280>
- Gusew, A. (2017). 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 (Ser. Problèmes sociaux et interventions sociales, 83)* (1^{re} éd., p. 15-35). Presses de l'Université du Québec.
- Hardcastle, M.-A., Usher, K. et Holmes, C. (2006). Carspecken's five-stage critical qualitative research method : an application to nursing research. *Qualitative Health Research*, 16(1), 151-161. <https://doi.org/10.1177/1049732305283998>
- Harris, J. et White, V. (2013). Reflective practice. Dans J. Harris et V. White (dir.), *A dictionary of social work and social care* (1^{re} éd.). Oxford University Press. <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199543052.001.0001/acref-9780199543052-e-1299>
- Harris, J. et White, V. (2018). Use of self. Dans J. Harris et V. White (dir.), *A Dictionary of Social Work and Social Care* (2^e éd.). Oxford University Press. <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780198796688.001.0001/acref-9780198796688-e-1536>

- Henretty, J. R., & Levitt, H. M. (2010). The role of therapist self-disclosure in psychotherapy : a qualitative review. *Clinical Psychology Review*, 30(1), 63-77. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.09.004>
- Hill Collins, P. et Bilge, S. (2020). *Intersectionality* (2e éd.). Polity Press.
- Hugman, R. (2010). The global growth of social work. Dans R. Hugman (dir.), *Understanding international social work. A critical analysis* (p. 1-13). Palgrave MacMillan.
- International association of schools of social work et International federation of social workers (IASSW-IFSW). (2020, 3 décembre). *The updated global standards for social work education and training: The new chapter in social work profession*. Site internet de l'IASSW. https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2020/11/IASSW-Global_Standards_Final.pdf
- Knox, S. et Hill, C. E. (2003). Therapist self-disclosure : research-based suggestions for practitioners. *Journal of Clinical Psychology*, 59(5), 529-539. <https://doi.org/10.1002/jclp.10157>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Practice-Hall.
- Kreitzer, L. (2012). Hegemony of western knowledge. Dans L. Kreitzer (dir.), *Social work in Africa. Exploring culturally relevant education and practice in Ghana* (p. 73-88). University of Calgary Press.
- Kreitzer, L., Barlow, C., Schwartz, K., Lacroix, M. et Macdonald, L. (2012). Canadian and EU social work students in cross-cultural program : what they learned from the experience. *International Social Work*, 55(2), 245-268. <https://doi.org/10.1177/0020872811427047>
- Ku, H. B., Yeung, S. C. et Sung-Chan, P. (2005). Searching for a capacity building model in social work education in China. *Social Work Education*, 24(2), 213-233. <http://dx.doi.org/10.1080/0261547052000333144>
- Ku, H. B., Yuan-Tsang, A. W. K. et Liu, H. C. (2009). Triple capacity building as critical pedagogy : a rural social work practicum in China. *Journal of Transformative Education* 7(2), 146-63. <https://doi.org/10.1177/1541344610362256>
- Kutschera, P. C., Tesoro, E. C., Legamia, B. P. jr et Talamera-Sandico, M. G. (2019, 24-26 mai). A case for integration of the North American rural social work education model for Philippine praxis. Dans Pampanga research educators organization (resp.), *PREO International Research*

Conference [symposium]. Don Honorio Ventura State University, Philippines. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED595044.pdf>

Kwan, C. K. et Reupert, A. (2019). The relevance of social workers' personal experiences to their practices. *British Journal of Social Work*, 49(1), 256-271. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcy017>

Larouche, A. (2010). Jeunes de la rue et prison : constructions subjectives de l'identité. *Criminologie*, 43(1), 31-56. <https://doi.org/10.7202/044050ar>

Larson, G. et Allen, H. (2006). Conscientization – the experience of Canadian social work students in Mexico. *International Social Work*, 49(4), 507-518. <http://dx.doi.org/10.1177/0020872806065327>

Le Bossé, Y., Bilodeau, A. et Vandette, L. (2006). Les savoirs d'expérience : un outil d'affranchissement potentiel au service du développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités ? *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 183-204. <https://doi.org/10.7202/013482ar>

Le Scelleur, H. et Garneau, S. (2016). L'auto-divulgence délibérée au prisme du travail social : entre délégitimation professionnelle et requalification des savoirs d'expérience. *Intervention* (144), 29-41. http://revueintervention.org/sites/default/files/pdfs/ri_144_le_scelleur_et_garneau.pdf

Lee, E. O. J. (2017). Une autoréflexion critique sur les savoirs expérientiels et la recherche participative. Dans M. N. Mensah (dir.), *Le témoignage sexuel et intime, un levier de changement social ?* (1^{re} éd., p. 31 - 43). Presses de l'Université du Québec.

Lee, E. O. J., McDonald, S.-A., Caron, R. et Fontaine, A. (2017). Promouvoir une perspective anti-oppressive dans la formation en travail social. *Intervention* (145), 7-19. http://revueintervention.org/sites/default/files/pdfs/ri_145_2017.1_ou_jin_lee_et_al.pdf

Leung, F.-H., Martin, D. et Batty, H. (2009). A theory-based curriculum design for remediation of residents' communication skills. *Medical Teacher*, 31(12), 555-559. <https://doi.org/10.3109/01421590902849529>

Lorenzetti, L., Dhungel, R., Lorenzetti, D., Oschepkova, T. et Haile, L. (2017, 8 juin). A transformative approach to social work education [communication orale]. *Third international conference on higher education advances*. Universitat Politècnica de València. València. <http://dx.doi.org/10.4995/HEAD17.2017.5422>

- Mahalik, J. R., Van Ormer, E. A. et Simi, N. L. (2000). Ethical issues in using self-disclosure in feminist therapy. Dans M. M. Brabeck (dir.), *Psychology of women book series. Practicing feminist ethics in psychology* (p. 189-201). American Psychological Association.
- McAll, C. (2017). Des brèches dans le mur : inégalités sociales, sociologie et savoirs d'expérience. *Sociologie et sociétés*, 49(1), 89–117. <https://doi.org/10.7202/1042807ar>
- Mensah, M. N. et Ausina Dirstystein, A. J. (2017). Cultures du témoignage et changement social. L'expérience des communautés sexuelles et de genres au Québec. Dans M. N. Mensah (dir.), *Le témoignage sexuel et intime, un levier de changement social ?* (1^{re} éd., p. 1 – 17). Presses de l'Université du Québec.
- Mullaly, B. et West, J. (2018). *Challenging oppression and confronting privilege. A critical approach to anti-oppressive and anti-privilege theory and practice* (3e éd.). Oxford University Press.
- Noble, C. (2004). Social work education, training and standards in the Asia–Pacific region. *Social Work Education*, 23(5), 527-536. <https://doi.org/10.1080/0261547042000252262>
- Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ). (2021). *Découvrir nos professions*. <https://www.otstcfq.org/public/nos-professions/decouvrir-nos-professions/>
- Pallisera, M., Fullana, J., Palaudarias, J. et Badosa, M. (2013). Personal and professional development (or use of self) in social educator training. An experience based on reflective learning. *Social Work Education*, 32(5), 576-589. <http://dx.doi.org/10.1080/02615479.2012.701278>
- Patil, T et Ennis, G. M. (2018). Critically reflecting on the Australian association of social workers code of ethics : learning from a social work field placement. *The British Journal of Social Work*, 48(5), 1370–1387. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcx101>
- Pon, G., Gosine, K. et Phillips, D. (2011). Immediate response : addressing anti-native and anti- black racism in child welfare. *International Journal of Child, Youth & Family Studies*, 2(3/4), 385 409. <https://doi.org/10.18357/ijcyfs23/420117763>
- Pullen-Sansfaçon, A. (2013). La pratique anti-oppressive. Dans E. Harper et D. Henri (dir.), *Le travail social : théories, méthodologies et pratiques* (1^{re} éd., p. 353-374). Presses de l'Université du Québec.

- Racine, G. (2000). La construction des savoirs d'expérience chez les intervenantes d'organismes communautaires pour femmes sans-abris : un processus participatif, collectif et non planifié. *Nouvelles pratiques sociales*, 13(1), 69-84. <https://doi.org/10.7202/000006ar>
- Razack, N. (2002). Critical examination of international student exchanges. *International Social Work*, 45(2), 251-266. <https://doi.org/10.1177/00208728020450020801>
- Razack, N. (2009). Decolonizing the pedagogy and practice of international social work. *International Social Work*, 52(1), 9–21. <https://doi.org/10.1177/0020872808097748>
- Reupert, A. (2006). The counsellor's self in therapy : an inevitable presence. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28(1), 95–105. <https://doi.org/10.1007/s10447-005-9001-2>
- Reupert, A. (2007). Social worker's use of self. *Clinical Social Work Journal*, 35(2), 107-116. <https://doi.org/10.1007/s10615-006-0062-4>
- Reupert, A. (2009). Students' use of self : teaching implications. *Social Work Education*, 28(7), 765-777. <https://doi.org/10.1080/02615470802512689>
- Robbins, R. (2014). 'She knew what was coming' : knowledge and domestic violence in social work education. *Social Work Education*, 33(7), 917-929. <https://doi.org/10.1080/02615479.2014.898748>
- Rogers, R. R. (2001). Reflection in higher education : a concept analysis. *Innovative Higher Education*, 26(1), 37-57. <https://doi.org/10.1023/A:1010986404527>
- Roy, V. et Picard, L. (2017). Une analyse réflexive et critique d'une expérience de formation pratique au deuxième cycle en service social. Dans S, Genest Dufault, A. Gusew, E. Bélanger et I. Côté (dir.), *Accompagner le projet de formation pratique en travail social. Complexité – enjeux – défis (Ser. Problèmes sociaux et interventions sociales, 83)* (1re éd., p. 112-130). Presses de l'Université du Québec.
- Sargis, J. (2008). Liberatory education for autonomy. *The International Journal of Inclusive Democracy*, 4(3), 1-4. https://www.inclusivedemocracy.org/journal/vol4/vol4_no3_sargis_liberatory_education_autonomy.htm.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. Taylor & Francis Group.

- Simard, Y. (2006). Les savoirs d'expérience : épistémologie de leurs tout premiers moments. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 543–562. <https://doi.org/10.7202/013909ar>
- Smith, J. (2014). The resilient survivor. A student social worker's journey. *Social Work Education*, 33(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/02615479.2012.740452>
- Soyini Madison, D. (2012). *Critical ethnography : method, ethics, and performance* (2e éd.). SAGE Publications.
- St-Pierre, L., Martel, L., Ruel, F. et Lauzon, M. (2010). Expérimentation d'une démarche et d'instruments de reconnaissance des acquis expérientiels en enseignement collégial au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 117–147. <https://doi.org/10.7202/043989ar>
- Tardif, M., Borgès, C. et Malo, A. (2012). Introduction. Dans M. Tardif, C. Borgès et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation : Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (p. 7-17). Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01.0007>
- Thampi, K. (2017). Social work education crossing the borders : a field education program for international internship. *Social Work Education*, 36(6), 609–622 <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1291606>
- Videmšek, P. (2017). Expert by experience research as grounding for social work education. *Social Work Education*, 36(2), 172-187. <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1280013>
- Vincent, J. (1996). Why ever do we do it ? Unconscious motivation in choosing social work as a career. *Journal of Social Work Practice*, 10(1), 63-69. <https://doi.org/10.1080/02650539608415666>
- Wagner, A. et Yee, J. Y. (2011). Anti-oppression in higher education : implicating neo-liberalism. *Revue Canadienne de Service Social*, 28(1), 89–105. <http://www.jstor.org/stable/41658835>
- Weerman, A. et Abma, T. (2018). Social work students learning to use their experiential knowledge of recovery. An existential and emancipatory perspective. *Social Work Education*, 38(4), 453–469. <https://doi.org/10.1080/02615479.2018.1538335>
- Wehbi, S. (2009). Deconstructing motivations. Challenging international social work placements. *International Social Work*, 52(1), 48-59. <https://doi.org/10.1177/0020872808097750>
- Zur, O. (2007). *Boundaries in psychotherapy: ethical and clinical explorations*. American Psychological Association

ANNEXE A : Certificat d'éthique et prolongation



N° de certificat
CERSC-2019-107-D

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

21 avril 2020

Objet: Certificat de reconnaissance d'approbation éthique - Réémission

M. Woo Jin Edward Lee, Mme Roxane Caron, Mme André-Anne Parent & Mme Sue-Ann MacDonald,

Le *Comité d'éthique de la recherche – Société et culture (CER-SC)* a étudié votre demande de réémission de certificat pour le projet de recherche susmentionné et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences qui prévalent. Vous trouverez ci-joint une copie numérisée de votre certificat; copie également envoyée au Bureau Recherche-Développement-Valorisation.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au Comité tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Mesdames, Messieurs, l'expression de nos sentiments les meilleurs,

Rosine Tchatchoua Djomo,
Responsable de l'évaluation éthique continue de la recherche
Pour le Comité d'éthique de la recherche – Société et culture (CER-SC)
Université de Montréal

c.c. Gestion des certificats, BRDV
p.j. Certificat #CERSC-2019-107-D

adresse postale
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

adresse civique
3333, Queen Mary
Local 220
Montréal QC H3V 1A2

Téléphone : 514-343-7338
cersc@umontreal.ca
cersc.umontreal.ca

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

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE
- Réémission -

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

Projet	
Titre du projet	Dans quelle mesure la maîtrise en travail social peut promouvoir les apprentissages transformationnels: possibilités et limites
Chercheurs requérants	Woo Jin Edward Lee , professeur adjoint, FAS - École de travail social Sue-Ann MacDonald , professeure agrégée, FAS - École de travail social André-Anne Parent , professeure adjointe, FAS - École de travail social Roxane Caron , professeure agrégée, FAS - École de travail social
Autres collaborateurs:	Ilyan Ferrer (Professeur adjoint) & Lisa Lorenzetti, (Professeure adjointe) Faculté de travail social, Université de Calgary; Aline Bogossian, Rosemary Carlton, Sophie Hamisultane et Carolyne Grimard (professeurs), École de travail social, Université de Montréal.
Étudiants couverts:	Pier-Luc Chouinard
Modifications depuis l'approbation initiale :	21 avr. 2020: ajout de 4 collaborateurs, ajustement de la collecte des données à distance en raison de l'urgence sanitaire due au COVID-19.
Financement	
Organisme	CRSH
Programme	Développement Savoir
Titre de l'octroi si différent	Social Work Graduate Field Education: Exploring the potential for transformative learning
Numéro d'octroi	430-2018-00599
Chercheur principal	
No de compte	

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au Comité qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au Comité. Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du Comité.

Rosine Tchatchoua Djomo,
Responsable de l'évaluation éthique continue de la recherche
Pour le Comité d'éthique de la recherche –
Société et culture (CER-SC)
Université de Montréal

21 avril 2020
Date de délivrance du
renouvellement ou de la
réémission*
18 décembre 2019
Date du certificat initial

1er janvier 2021
Date du prochain suivi
1er janvier 2021
Date de fin de validité

*Le présent renouvellement est en continuité avec le précédent certificat

Comité d'éthique de la recherche – Société et culture (CERSC)

Bureau de la conduite
responsable en recherche



Le 18 mai 2022

Numéro : CERSC-2019-107-D(1)

Titre : Dans quelle mesure la maîtrise en travail social peut promouvoir les apprentissages transformationnels: possibilités et limites

Chercheurs requérants : Edward Ou Jin Lee, professeur agrégé, FAS - École de travail social; Sue-Ann MacDonald, professeure agrégée, FAS - École de travail social; André-Anne Parent, professeure agrégée, FAS - École de travail social, Roxane Caron, professeure agrégée, FAS - École de travail social

Étudiant : Pier-Luc Chouinard

Autres chercheurs : Ilyan Ferrer (professeur adjoint) & Lisa Lorenzetti, (professeure adjointe) Faculté de travail social, Université de Calgary; Aline Bogossian, Rosemary Carlton, Sophie Hamisultane et Carolyne Grimard (professeurs), École de travail social, Université de Montréal.

Financement : CRSH, Développement Savoir, 430-2018-00599

Titre de l'octroi si différent : Social Work Graduate Field Education: Exploring the potential for transformative learning

Modifications : 21 avr. 2020: ajout de 4 collaborateurs, ajustement de la collecte des données à distance en raison de l'urgence sanitaire due au COVID-19.

Échéance de l'approbation éthique : 18 mai 2023

OBJET : Rapport annuel et renouvellement de l'approbation éthique

Bonjour,

Vous avez présenté au Comité d'éthique de la recherche – Société et culture (CERSC) de l'Université de Montréal, en date du 3 mai 2022, un rapport d'étape annuel pour votre projet cité en objet.

Suite à l'évaluation de cette demande, il me fait plaisir de vous informer que le CERSC est satisfait du rapport d'étape annuel et en conséquence que **l'approbation éthique est renouvelée pour un an, jusqu'au 18 mai 2023**. Le présent renouvellement est en continuité avec la précédente période de validité éthique.

Mesures de suivi éthique continu

Le CERSC demeure responsable de l'acceptabilité éthique des activités de recherche menées sous son autorité. Une fois l'approbation éthique initiale obtenue, une évaluation éthique minimalement annuelle est requise. L'évaluation éthique continue sera effectuée par le CERSC à partir des notifications qui lui seront transmises par l'équipe de recherche pendant le déroulement de la recherche. À cette fin, je vous rappelle que le CERSC a arrêté lors de l'approbation initiale les mesures suivantes de suivi éthique continu de votre projet de recherche :

- La soumission d'un **rapport d'étape annuel**, à soumettre un mois avant l'échéance de la date d'approbation afin de renouveler l'approbation éthique.
- La soumission de toute **modification au projet de recherche qui touche les participants**; une modification ne peut être mise en œuvre sans l'approbation du CERSC.
- La soumission dans les meilleurs délais d'un rapport de tout **évènement indésirable, de tout accident ou de tout incident** lié à la réalisation du projet de recherche.
- La soumission d'un rapport sur toute **déviaton au protocole** de recherche susceptible d'augmenter le niveau de risque ou susceptibles d'influer sur le bien-être du participant ou son consentement.
- La notification de toute **cessation prématurée, interruption temporaire ou suspension**, qu'elle soit temporaire ou permanente.
- La soumission d'un **rapport de fin de projet**.

Ces notifications doivent être transmises au CERSC en complétant le questionnaire de suivi disponible sur la page web du CERSC à la section « Modifications envisagées à un projet de recherche » et en le retournant par courriel à suivi-ethique@umontreal.ca avec la mention « Suivi éthique – [no d'approbation éthique] – date de complétion » dans le champ « Objet ».

Tout défaut de respecter une de ces mesures de suivi éthique pourrait résulter en une suspension ou une révocation de l'approbation.

Le CERSC de l'Université de Montréal est désigné par le ministre de la Santé et des Services Sociaux aux fins de l'application de l'article 21 du Code civil du Québec. Il exerce ses activités en conformité avec la *Politique sur la recherche avec des êtres humains* (60.1) de l'Université de Montréal ainsi que l'Énoncé de politique des trois conseils (EPTC). Il suit également les normes et règlements applicables au Québec et au Canada.

La présente lettre d'approbation éthique est une décision officielle du CERSC.

Cordialement,

Pour CERSC

Pauline Morin
Responsable de l'évaluation éthique continue
Bureau de la conduite responsable en recherche
Université de Montréal
Téléphone : 514-343-7338

ANNEXE B : Formulaire d'information et de consentement – entrevue individuelle



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Dans quelle mesure la maîtrise en travail social peut promouvoir les apprentissages transformationnels : possibilités et limites »

Chercheur principal : Dr Edward Lee
Professeur adjoint, École de travail social
Co-chercheuses : Dr. Sue-Ann MacDonald
Professeure agrégée, École de travail social
Université de Montréal
Dr. André-Ann Parent
Professeure adjointe, École de travail social
Université de Montréal
Dr. Roxanne Caron
Professeure agrégée, École de travail social

Ce projet de recherche est financé par le Conseil de Recherches en Sciences Humaines (CRSH) du Canada.

Vous êtes invité.e.s à participer à ce projet de recherche. Avant d'accepter, s'il vous plaît prendre le temps de lire ce document qui décrit les conditions de participation. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A) INFORMATIONS AU-À LA PARTICIPANT.E

1. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche vise à explorer la manière dont les apprentissages transformationnels s'expriment dans la formation pratique aux cycles supérieurs en travail social. Les apprentissages transformationnels favorisent la remise en question des valeurs, idées, normes et croyances dominantes et se caractérisent par une conscience critique, une vision du monde élargie et des actions vers un changement social fondé sur les réalités quotidiennes vécues par des personnes opprimées. Nous espérons documenter les perspectives des parties prenantes dans la formation pratique (ex : étudiant.e.s¹, coordonnateur-trices de stage, superviseur.e.s de stage, professeur.e.s, etc). Pour ce faire, cette étude pose la question suivante : Dans quelle mesure la maîtrise en travail social peut promouvoir les apprentissages transformationnels?

¹ Ce document est rédigé dans un langage neutre (utilisation d'une féminisation avec un point médian) et a recours aux pronoms neutres « iel » et « iels » afin de respecter la diversité des expressions de genre, incluant les personnes non binaires.

2. **Participation à ce projet de recherche**

Vous êtes invité.e.s à participer dans un entretien d'environ 1.5 à 2 heures au cours duquel vous devrez répondre aux questions liées à la formation pratique aux cycles supérieurs en travail social. Nous vous invitons également de remplir le questionnaire socio-démographique. Les informations fournies seront utilisées uniquement dans le cadre du présent projet de recherche.

3. **Risques et inconvénients**

Il n'y a pas d'inconvénients particuliers à participer à ce projet. Il est possible cependant qu'en répondant à certaines des questions posées au cours de cet entretien, vous puissiez rencontrer un certain malaise, surtout si vous vous rappelez des expériences difficiles. Si vous éprouvez de la détresse, vous pouvez arrêter l'entretien à tout moment. Vous pouvez également choisir d'arrêter votre participation à l'entrevue à tout moment. Sur demande, vous recevrez des informations sur des ressources en santé mentale.

Votre décision d'avoir participé ainsi que les réponses données n'auront aucune incidence sur votre statut à l'école de travail social, l'Université de Montréal. Vous ne recevrez aucun crédit supplémentaire ou traitement préférentiel au sein de l'école de travail social, si vous décidez de participer.

4. **Bénéfices et avantages**

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer au projet de recherche. Toutefois, en participant à cette étude, vous contribuerez au développement des connaissances sur la formation pratique aux cycles supérieurs en travail social. Votre contribution pourra nous aider à améliorer le programme, notamment la formation pratique au 2e cycle. Comme nous avons l'intention de partager les résultats de cette étude à la communauté universitaire, votre participation pourrait influencer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage au-delà du travail social et de l'Université de Montréal.

5. **Confidentialité**

Votre participation dans cette étude est complètement volontaire et ne vous est pas exigée, tant comme qu'étudiant.e, superviseur.e, chargé.e de cours, professeur.e, etc. Ces entretiens serviront aussi pour les travaux d'étudiant.e.s gradué.e.s réalisé.e.s dans le cadre du présent projet.

L'entretien peut se tenir dans un espace confidentiel, dans un local à l'Université de Montréal, dans un autre endroit sécuritaire ou par visioconférence. L'entretien sera audio enregistré à l'aide d'un enregistreur numérique ou sur ZOOM (mais sur l'ordinateur du-de la chercheur.e et pas sur le cloud). L'enregistrement audio sera transcrit et toutes les informations permettant de vous identifier et / ou d'identifier d'autres personnes seront supprimées avant la mise en mémoire et le partage avec l'équipe de recherche.

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche – Société et culture de l'Université de Montréal. Projet no CERSC-2019-107-D.

Il existe par contre une limite à la confidentialité dans le cas où l'entrevue se fait enregistrée par visioconférence (Zoom, Skype, Etc.): Les serveurs étant situés aux États-Unis, ils sont soumis au « Freedom Act 2015 » – qui autorise les services de sécurité américains à accéder aux données informatiques détenues par les particuliers et les entreprises, sans autorisation préalable et sans en informer les utilisateurs. Dans ce contexte, l'équipe de recherche ne peut garantir une confidentialité totale de l'entrevue.

Chaque participant.e recevra un code et uniquement les membres de l'équipe de recherche sauront quel individu est rattaché à chaque code. Les enregistrements audio et d'autres documents ayant des renseignements personnels (formulaire de consentement, etc.) seront conservés pendant 7 ans. Après cette période, seules les données de recherche sans renseignements personnels seront conservées par l'équipe de recherche. Tous les documents et les données relatives à ce projet seront conservés dans une armoire fermée à clé dans le bureau du Dr Edward Lee ou dans un lieu sécurisé. Les choses que vous dites peuvent être utilisées par l'équipe de recherche dans un rapport final et d'autres publications à travers des citations. Seuls les membres de l'équipe de ce projet auront accès aux données de recherche. Vos commentaires seront présentés de façon anonyme sous forme de données collectives. À la fin de l'étude, le rapport final sera mis à votre disposition sur demande.

6. Compensation

Pour vous remercier de votre participation, vous recevrez une rétribution de 40 \$ à la fin de la séance. Vous pouvez conserver cette compensation, et ce même si vous décidez de mettre fin votre participation à l'entrevue ou de vous retirer de l'étude.

7. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire et vous êtes libres d'y mettre fin ou de vous retirer à tout moment. Au cours de la séance, vous pouvez arrêter l'entrevue pour quelque raison que ce soit. Vous pouvez aussi demander de parler sans qu'il y ait d'enregistrement en cours (vos propos seront alors non-enregistrés, donc « off the record »). Tout ce que vous souhaitez dire sans être enregistré.e ne sera pas utilisé pour cette recherche. Vous pouvez également choisir de ne pas répondre à certaines questions.

Vous pouvez également demander que votre entrevue ne soit pas incluse dans cette étude et demander la suppression de toutes les informations sur vous. Vous n'êtes pas obligé.e de justifier ou d'expliquer votre décision de vous retirer. Si vous décidez de vous retirer du projet de recherche, veuillez contacter l'équipe au numéro de téléphone ci-dessous. À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

B. Le consentement

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche – Société et culture de l'Université de Montréal. Projet no CERSC-2019-107-D.

Déclaration du-de la participant.e

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant d'accepter ou de ne pas participer à ce projet de recherche.
- Je comprends que j'ai le droit de poser des questions portant sur le projet à l'équipe de recherche et de recevoir des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à cette recherche, je ne renonce à aucun de mes droits et je ne libère pas l'équipe de recherche de leurs responsabilités.
- J'ai lu ce formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer à ce projet de recherche.
- J'accepte que l'entrevue soit enregistrée sur support audio
oui [] non [].
- Je souhaite recevoir un résumé des résultats de cette étude une fois celle-ci complétée Oui [] Non [] Si oui, à l'adresse courriel suivante :
_____.

Signature du-de la participant.e : _____ Date : _____

Prénom : _____ Nom de famille : _____

L'engagement du-de la chercheur.e

J'ai expliqué à la participant.e les conditions de participation à ce projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de mes connaissances aux questions qui ont été posées et je me suis assuré que la participant.e comprend le contenu de ce formulaire. Je m'engage, ainsi que l'équipe de recherche, de respecter ce qui a été convenu dans le présent formulaire d'information et de consentement. J'ai remis une copie du présent feuillet d'information et de consentement aux participant.e.s.

Signature du-de la chercheur.e : _____ Date : _____

Prénom : _____ Nom de famille : _____

Si vous avez des questions au sujet de l'étude ou vous souhaitez vous retirer du projet de recherche, veuillez s'il vous plaît contacter le Dr Edward Lee 514-343-6111, poste 3731 ou à wje.lee@umontreal.ca.

Si vous avez des préoccupations au sujet de vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la



recherche - Société et culture par courriel à l'adresse ceresc@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-7338 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute réclamation concernant votre participation à ce projet de recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal par téléphone au 514 343-2100 ou par courriel à ombudsman@umontreal.ca (La médiatrice accepte les appels à frais virés).

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche – Société et culture de l'Université de Montréal. Projet no CERSC-2019-107-D.

ANNEXE C : Formulaire d'information et de consentement – entrevue de groupe



LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

« Dans quelle mesure la maîtrise en travail social peut promouvoir les apprentissages transformationnels : possibilités et limites »

Chercheur principal : Dr Edward Lee
Professeur adjoint, École de travail social
Co-chercheures : Dr. Sue-Ann MacDonald
Professeure agrégée, École de travail social
Université de Montréal
Dr. André-Ann Parent
Professeure adjointe, École de travail social
Université de Montréal
Dr. Roxanne Caron
Professeure agrégée, École de travail social

Ce projet de recherche est financé par le Conseil de Recherches en Sciences Humaines (CRSH) du Canada.

Vous êtes invité.e.s à participer à ce projet de recherche. Avant d'accepter, s'il vous plaît prendre le temps de lire ce document qui décrit les conditions de participation. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A) INFORMATIONS AU- À LA PARTICIPANT.E

1. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche vise à explorer la manière dont les apprentissages transformationnels s'expriment dans la formation pratique aux cycles supérieurs en travail social. Les apprentissages transformationnels favorisent la remise en question des valeurs, idées, normes et croyances dominantes et se caractérisent par une conscience critique, une vision du monde élargie et des actions vers un changement social fondé sur les réalités quotidiennes vécues par des personnes opprimées. Nous espérons documenter les perspectives des parties prenantes dans la formation pratique (ex : étudiant.e.s¹, coordonnateur-trices de stage, superviseur.e.s de stage, professeur.e.s, etc). Pour ce faire, cette étude pose la question suivante : Dans quelle mesure la maîtrise en travail social peut promouvoir les apprentissages transformationnels?

2. Participation à ce projet de recherche

Vous êtes invité.e.s à participer dans un groupe de discussion d'environ 2.5 à 3 heures sur la plateforme Zoom au cours duquel vous devrez répondre aux questions liées à la formation pratique aux cycles supérieurs en travail social. Nous vous invitons également à remplir le

¹ Ce document est rédigé dans un langage neutre (utilisation d'une féminisation avec un point médian) et a recours aux pronoms neutres « iel » et « iels » afin de respecter la diversité des expressions de genre, incluant les personnes non binaires.

questionnaire socio-démographique. Les informations fournies seront utilisées uniquement dans le cadre du présent projet de recherche.

3. **Risques et inconvénients**

Il n'y a pas d'inconvénients particuliers à participer à ce projet. Il est possible cependant qu'en répondant à certaines des questions posées au cours de ce groupe de discussion, vous puissiez rencontrer un certain malaise, surtout si vous vous rappelez des expériences difficiles. Si vous éprouvez de la détresse, vous pouvez arrêter le groupe de discussion à tout moment. Vous pouvez également choisir d'arrêter votre participation au groupe de discussion à tout moment. Sur demande, vous recevrez des informations sur des ressources en santé mentale.

Votre décision d'avoir participé ainsi que les réponses données n'auront aucune incidence sur votre statut à l'École de travail social de l'Université de Montréal. Vous ne recevrez aucun crédit supplémentaire ou traitement préférentiel au sein de l'École de travail social si vous décidez de participer.

4. **Bénéfices et avantages**

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer au projet de recherche. Toutefois, en participant à cette étude, vous contribuerez au développement des connaissances sur la formation pratique aux cycles supérieurs en travail social. Votre contribution pourra nous aider à améliorer le programme, notamment la formation pratique au 2^e cycle. Comme nous avons l'intention de partager les résultats de cette étude à la communauté universitaire, votre participation pourrait influencer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage au-delà du travail social et de l'Université de Montréal.

5. **Confidentialité**

Votre participation dans cette étude est complètement volontaire et ne vous est pas exigée, tant comme étudiant.e, superviseur.e, chargé.e de cours, professeur.e, etc. Les groupes de discussion serviront aussi pour les travaux d'étudiant.e.s gradué.e.s réalisé.e.s dans le cadre du présent projet.

Le groupe de discussion peut se tenir dans un espace confidentiel, dans un local à l'Université de Montréal, dans un autre endroit sécuritaire ou par visioconférence. Nous allons consulter les participant.e.s du groupe sur la date et l'heure les plus convenables. Des rafraîchissements seront offerts. Les groupes de discussion seront audio enregistrés à l'aide d'un enregistreur numérique ou sur ZOOM (mais sur l'ordinateur du-de la chercheur.e et pas sur le cloud).

Il existe par contre une limite à la confidentialité dans le cas où l'entrevue se fait par visioconférence (Zoom, Skype, Etc.): Les serveurs étant situés aux États-Unis, ils sont soumis au « Freedom Act 2015 » – qui autorise les services de sécurité américains à accéder aux données informatiques détenues par les particuliers et les entreprises, sans autorisation préalable et sans en informer les utilisateurs-trices. Dans ce contexte, l'équipe de recherche ne peut garantir une confidentialité totale de l'entrevue.

Au cours de la séance, vous pouvez arrêter l'entrevue pour quelque raison que ce soit. Vous pouvez aussi demander de parler sans qu'il y ait d'enregistrement en cours (vos propos seront alors non-enregistrés, donc « off the record »). Tout ce que vous souhaitez dire sans être enregistré.e ne sera pas utilisé pour cette recherche. Vous pouvez également choisir de ne pas répondre à certaines questions.

L'enregistrement audio sera transcrit et toutes les informations permettant de vous identifier et / ou d'identifier d'autres personnes seront supprimées avant la mise en mémoire et le partage avec l'équipe de recherche. Chaque participant.e recevra un code et uniquement les membres de l'équipe de recherche sauront quelle personne est rattachée à chaque code. Les enregistrements audio et d'autres documents ayant des renseignements personnels (formulaire de consentement, etc.) seront conservés pendant 7 ans. Après cette période, seules les données de recherche sans renseignements personnels seront conservées par l'équipe de recherche. Tous les documents et les données relatives à ce projet seront conservés dans une armoire fermée à clé dans le bureau du Dr Edward Lee ou dans un lieu sécurisé. Les choses que vous dites et dessinez (en cas de groupe en présentiel) peuvent être utilisées par l'équipe de recherche dans un rapport final et d'autres publications. Seul.e.s les membres de l'équipe de ce projet auront accès aux données de recherche. Vos commentaires seront présentés de façon anonyme sous forme de données collectives. À la fin de l'étude, le rapport final sera mis à votre disposition sur demande.

L'équipe de recherche demandera à chaque participant.e de préserver la vie privée et la confidentialité des autres. Cependant, il est important de reconnaître que votre confidentialité sera limitée, parce que vous allez participer au groupe de discussion. La confidentialité ne peut pas être pleinement garantie dans ces circonstances.

L'équipe de recherche conservera la propriété de l'ensemble des données collectées et stockées à l'université. Cela comprend les éléments suivants: les transcriptions des groupes de discussion, les dessins créés lors des groupes de discussion en présentiel et tous les produits de recherche finaux à utiliser à des fins de recherche (ex. des présentations, des ateliers, etc.).

6. Compensation

Pour vous remercier de votre participation, vous recevrez une rétribution de 50 \$ à la fin de la séance. Vous pouvez conserver cette rétribution, sans conséquence, si vous décidez de mettre fin votre participation au groupe de discussion ou de vous retirer de l'étude.

7. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire et vous êtes libres d'y mettre fin ou de vous retirer à tout moment. Vous pouvez également demander que votre entrevue ne soit pas incluse dans cette étude et demander la suppression de toutes les informations sur vous. Vous n'êtes pas obligé de justifier ou d'expliquer votre décision de vous retirer. Si vous décidez de vous retirer du projet de recherche, veuillez contacter l'équipe au numéro de téléphone ci-dessous. À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

B. Le consentement

Déclaration du-de la participant.e

- Je comprends que je dois respecter la confidentialité des autres participant.e.s au groupe de discussion.
- Cependant, je comprends que l'équipe de recherche ne peut garantir entièrement la confidentialité de ce qui se dit pendant le groupe de discussion.
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant d'accepter ou de ne pas participer à ce projet de recherche.
- Je comprends que j'ai le droit de poser des questions portant sur le projet à l'équipe de recherche et de recevoir des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à cette recherche, je ne renonce à aucun de mes droits et je ne libère pas l'équipe de recherche de leurs responsabilités.
- J'ai lu ce formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer à ce projet de recherche.
 - J'accepte que l'entrevue soit enregistrée sur support audio
oui [] non [].
 - Je souhaite recevoir un résumé des résultats de cette étude une fois celle-ci complétée Oui [] Non [] Si oui, à l'adresse courriel suivante : _____.

Signature du-de la participant.e. : _____ Date : _____

Prénom _____ Nom de famille : _____

L'engagement du-de la chercheur.e

J'ai expliqué au-à la participant.e les conditions de participation à ce projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de mes connaissances aux questions qui ont été posées et je me suis assuré que le-la participant.e comprend le contenu de ce formulaire. Je m'engage, ainsi que l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu dans le présent formulaire d'information et de consentement.

Signature du-de la chercheur.e: _____ Date: _____

Prénom _____ Nom de famille: _____



Si vous avez des questions au sujet de l'étude ou que vous souhaitez vous retirer du projet de recherche, veuillez s'il vous plaît contacter le Dr Edward Lee 514-343-6111, poste 3731 ou à wje.lee@umontreal.ca.

Si vous avez des préoccupations au sujet de vos droits ou sur les responsabilités de l'équipe de recherche concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche – Société et culture par courriel à cersc@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-7338. Vous pouvez également consulter le site <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute réclamation concernant votre participation à ce projet de recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal par téléphone au 514 343-2100 ou par courriel à ombudsman@umontreal.ca (La médiatrice accepte les appels à frais virés).

ANNEXE D : Questionnaire sociodémographique



Participant.e : _____

Date : _____

Questionnaire sociodémographique

A – Données sociodémographiques

1. Âge

- 18-29
- 30-39
- 40-49
- 50-59
- 60-69
- 70+

2. Identité de genre

- Femme cis (cisgenre / cissexuelle)
- Homme cis (cisgenre / cissexuel)
- Personne trans et / ou non-binaire
- Personne bispirituelle/Two-spirited
- Je préfère ne pas répondre

3. Dans vos mots, quelle est votre identité de genre principale en ce moment?

4. Dans vos mots, quel terme utilisez-vous pour parler de votre identité ethnique et / ou raciale ?

5. Quel est votre plus haut niveau de scolarité complété?

- Études secondaires
 Cégep
 Baccalauréat
 Maîtrise
 Autre: _____

6. Êtes-vous citoyen.ne canadien.ne actuellement?

Oui Non

7. Si vous avez répondu « Oui » à la question 6, avez-vous toujours été citoyen.ne canadien.ne?

Oui Non

8. Si vous avez répondu « Non » à la question 6, quel est votre statut d'immigration actuellement (résident.e permanent.e, étudiant.e international.e, demandeur-euse d'asile, etc.)?

9. Considérez-vous appartenir à une communauté Autochtone, Inuit ou Métis?

Oui Non

Si oui, laquelle/lesquelles? _____

10. Dans vos mots, quelle est votre appartenance religieuse (le cas échéant)?

11. Quel est votre rôle / statut actuellement à l'Université?

- Étudiant.e
- Diplômé.e
- Chargé.e de cours
- Coordinateur-trice des stages
- Superviseur.e de stage (dans un milieu hors université)
- Professeur.e
- Technicien.ne
- Autre :

12. Avez-vous occupé d'autres rôles / statuts auparavant? Si oui, lesquels?

13. Avez-vous des expériences antérieures comme travailleur-euse social.e, intervenant.e social.e ou organisateur-trice communautaire? Si oui, lesquelles et combien d'années d'expérience?

14. Combien d'années d'expérience avez-vous comme superviseur.e?

- Moins de 5 ans
- 5 à 10 ans
- 10 à 20 ans
- Plus de 20 ans
- Je ne veux pas répondre à cette question

15. Avez-vous déjà fait du mentorat dans le passé?

- Oui, j'ai été mentor
- Oui, j'ai déjà eu un.e mentor
- Non
- Je ne veux pas répondre à cette question

Merci!

ANNEXE E : Guide d'entrevue individuelle



Protocole – Entretien

Titre du projet : Dans quelle mesure la maîtrise en travail social peut promouvoir les apprentissages transformationnels: possibilités et limite

Entretien # _____

Date: _____

Intervieweuse: _____

Lieu: _____

Temps total : 1.5 à 2 heures

Introduction

Merci de participer à l'entretien. Durant ce temps ensemble, nous allons vous questionner sur vos opinions et vos expériences en lien avec la formation pratique aux cycles supérieurs en travail social. Ces entretiens serviront aussi pour les travaux d'étudiantes graduées réalisées dans le cadre du présent projet. Nous vous apportons des questions que nous avons développées. Toutefois, sentez-vous libre d'intervenir si vous le souhaitez et de partager ainsi vos expériences et vos sentiments par rapport à ce sujet.

Avant de commencer, nous allons regarder le formulaire de consentement ensemble. Porter une attention particulière aux déclarations qui indiquent que l'entretien est facultatif. Veuillez clairement indiquer que ceux-ci ne font pas partie des obligations d'une étudiante¹, superviseure, chargée de cours, etc ou d'un programme académique ou d'une autre obligation avec l'Université de Montréal.

Veuillez nous avvertir si vous ne comprenez pas une question. Nous espérons que vous vous sentiez libres de parler ouvertement et honnêtement. Comme mentionné précédemment, nous allons enregistrer cette entrevue, car vos commentaires sont extrêmement importants. Seuls les membres de notre équipe auront accès à ces enregistrements, et ils seront détruits après l'écriture de notre rapport de recherche.

¹ Dans ce document, comme la majorité des étudiants et des étudiantes et du personnel est féminine, le féminin est utilisé comme représentant des genres sans discrimination et à la seule fine d'alléger la présentation du texte.

Si vous semblez bloquées sur un sujet, nous pourrions vous interrompre et, si vous participez peu, il est possible que nous vous interpellions directement. Si jamais cela arrive, ne vous sentez pas visée. C'est simplement une façon de nous assurer que l'opinion de chaque personne est incluse.

Questions

Réflexivité interrelationnelle :

- Qui êtes-vous (positionnement social, académique, etc.)?
- Pourquoi êtes-vous intéressé par ce projet?
- Quelles sont vos expériences personnelles qui ont façonné votre intérêt envers le travail social et/ou la formation pratique ?
- Quel est votre rapport avec l'apprentissage transformationnel ?
- Qu'est-ce que vous considérez comme les plus grands défis à l'égard de l'implémentation de l'apprentissage transformationnel au sein de la formation pratique en cycles supérieurs ?
- Dans quelle manière votre positionnement social et vos expériences a-t-il influencé vos apprentissages?

Cartographie:

- Qui est impliqué dans la formation pratique à l'école de travail social ? (Professeures, chargées de cours, coordinatrices de stages, superviseure de stages, étudiantes, etc) ?
- Comment fonctionne la formation pratique aux cycles supérieurs à l'UdeM ?
- Quels sont les défis, les possibilités et les limites de la structure de la formation pratique à l'UdeM?
- Comment fonctionnent les dispositifs des milieux internationaux, institutionnels et communautaires à Montréal ?
- Quelle est l'influence du néolibéralisme au sein de ces milieux (par exemple, la restructuration des CIUSS, l'insuffisance des fonds au sein des organismes, la grève des étudiantes à l'UdeM) ?
- Comment fonctionne la supervision des étudiantes dans ce contexte particulier?

Votre expérience en lien avec la formation pratique

- Selon vous, quelle était votre expérience de stagiaire / superviseure / enseignante aux cycles supérieurs en travail social?
- Quelles sont les activités que vous avez réalisées/ vous réalisez durant le stage?
- Quels étaient les bénéfices et les apprentissages tirés, s'il y a lieu, de votre expérience autour du stage?
- Comment pensez-vous que vous allez utiliser les compétences acquises lors du stage dans l'avenir?
- Pensez-vous que le stage aux cycles supérieurs vous donne l'occasion de développer/ peaufiner vos compétences par rapport aux enjeux de la défense des politiques ou de l'oppression?
- Souhaitez-vous voir des changements dans quelques aspects du programme des stages aux cycles supérieurs? Si tel est le cas, quels changements aimeriez-vous?
- Que pensez-vous de l'idée d'avoir un volet de mentorat orienté vers la justice sociale et intégré au programme des stages aux cycles supérieurs?

- Veuillez ajouter tout autre commentaire ou observation supplémentaire que vous considérez comme pertinent.
- Dans quelle manière est-ce que les savoirs expérientiels (expérience de vie) influence votre expérience de stagiaire / superviseuse / enseignante ?

ANNEXE F : Guide d'entrevue de groupe



Protocole – Groupe de discussion

Titre du projet : Dans quelle mesure la maîtrise en travail social peut promouvoir les apprentissages transformationnels: possibilités et limite

Groupe de discussion # _____

Date: _____

Intervieweur.euse: _____

Lieu: _____

Temps total : 2.5 à 3 heures

Introduction

Merci de participer à notre groupe de discussion. Durant ce temps ensemble, nous allons vous questionner sur vos opinions et vos expériences en lien avec la formation pratique aux cycles supérieurs en travail social. Ces entrevues serviront aussi pour les travaux d'étudiantes graduées réalisées dans le cadre du présent projet. Nous vous apportons des questions que nous avons développées. Toutefois, sentez-vous libre d'intervenir si vous le souhaitez et de partager ainsi vos expériences et vos sentiments par rapport à ce sujet.

Avant de commencer, nous allons regarder le formulaire de consentement ensemble. Porter une attention particulière aux déclarations qui indiquent que les groupes de discussion sont facultatifs. Veuillez clairement indiquer que ceux-ci ne font pas partie des obligations d'une étudiante¹, superviseure, chargée de cours, etc ou d'un programme académique ou d'une autre obligation avec l'Université de Montréal.

Veuillez nous avertir si vous ne comprenez pas une question. Nous espérons que vous vous sentiez libres de parler ouvertement et honnêtement. Comme mentionné précédemment, nous allons enregistrer cette entrevue, car vos commentaires sont extrêmement importants. Seuls les membres de notre équipe auront accès à ces enregistrements, et ils seront détruits après l'écriture de notre rapport de recherche.

Nous aimerions que cette discussion soit informelle, donc nul besoin d'attendre qu'on vous nomme avant de répondre. Nous vous encourageons même à répondre directement aux commentaires d'autres personnes. Nous sommes ici pour poser des questions, écouter et passer la parole à tous et toutes.

¹ Dans ce document, comme la majorité des étudiants et des étudiantes et du personnel est féminine, le féminin est utilisé comme représentant des genres sans discrimination et à la seule fine d'alléger la présentation du texte.

Si vous semblez bloqué.es sur un sujet, nous pourrions vous interrompre et, si vous participez peu, il est possible que nous vous interpellions directement. Si jamais cela arrive, ne vous sentez pas visée. C'est simplement une façon de nous assurer que l'opinion de chaque personne est incluse. Nous vous demandons aussi de garder confidentielle l'identité des autres personnes, ainsi que leurs commentaires et réponses.

Questions

Questions liées au processus de la réflexivité interrelationnelle :

- Qui êtes-vous (positionnement social, activiste, académique, etc.)?
- Pourquoi êtes-vous intéressés par ce projet?
- Quelles sont les expériences personnelles qui ont façonné votre intérêt envers le travail social et/ou la formation pratique ?
- Quel est votre rapport avec l'apprentissage transformationnel ?
- Qu'est-ce que vous considérez comme les plus grands défis à l'égard de l'implémentation de l'apprentissage transformationnel au sein de la formation pratique en cycles supérieurs ?

Cartographie:

Nous allons vous demander à créer une image collective en lien avec les questions suivantes :

- Qui est impliqué dans la formation pratique à l'école de travail social ? (Professeures, chargées de cours, coordinatrices de stages, superviseure de stages, étudiantes, etc) ?
- Comment fonctionne la formation pratique aux cycles supérieurs à l'UdeM ?
- Quels sont les défis, les possibilités et les limites de la structure de la formation pratique à l'UdeM?
- Comment fonctionnent les dispositifs des milieux internationaux, institutionnels et communautaires à Montréal ?
- Quelle est l'influence du néolibéralisme au sein de ces milieux (par exemple, la restructuration des CIUSS, l'insuffisance des fonds au sein des organismes, la grève des étudiantes à l'UdeM) ?
- Comment fonctionne la supervision des étudiantes dans ce contexte particulier?

Votre expérience en lien avec la formation pratique

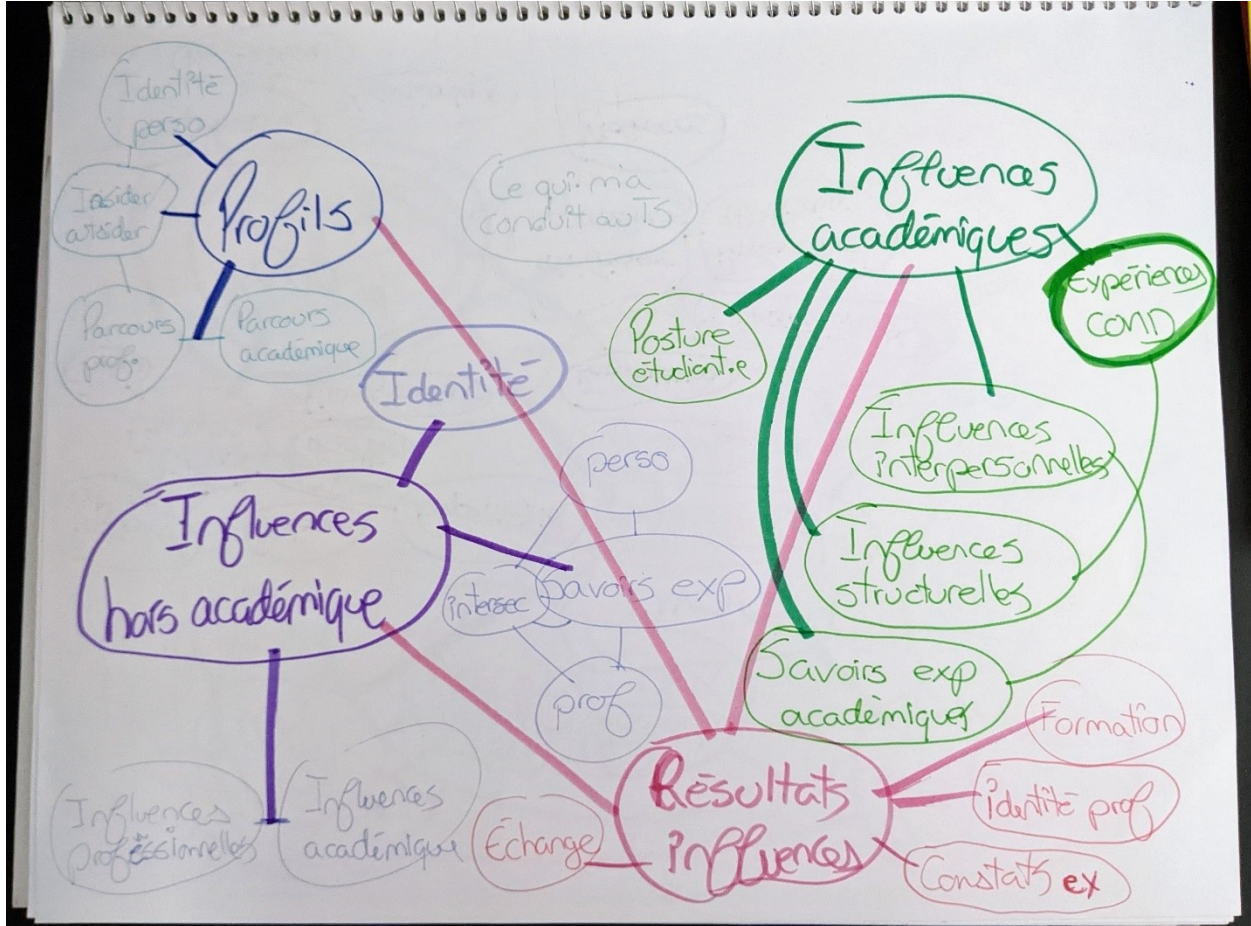
- Selon vous, quelle était votre expérience de stagiaire / superviseure / enseignante aux cycles supérieurs en travail social?
- Quelles sont les activités qui vous avez réalisé/ vous réalisez durant le stage?
- Quels étaient les bénéfices et les apprentissages tirés, s'il y a lieu, de votre expérience autour du stage?
- Comment pensez-vous que vous allez utiliser les compétences acquises lors du stage dans l'avenir?
- Pensez-vous que le stage aux cycles supérieurs vous donne l'occasion de développer/ peaufiner vos compétences par rapport aux enjeux de la défense des politiques ou de l'oppression?

- Souhaitez-vous voir des changements dans quelques aspects du programme des stages aux cycles supérieurs? Si tel est le cas, quels changements aimeriez-vous?
- Que pensez-vous de l'idée d'avoir un volet de mentorat orienté vers la justice sociale et intégré au programme des stages aux cycles supérieurs?
- Veuillez ajouter tout autre commentaire ou observation supplémentaire que vous considérez comme pertinent.
- Dans quelle manière est-ce que les savoirs expérientiels (expérience de vie) influence votre expérience de stagiaire / superviseure / enseignante ?

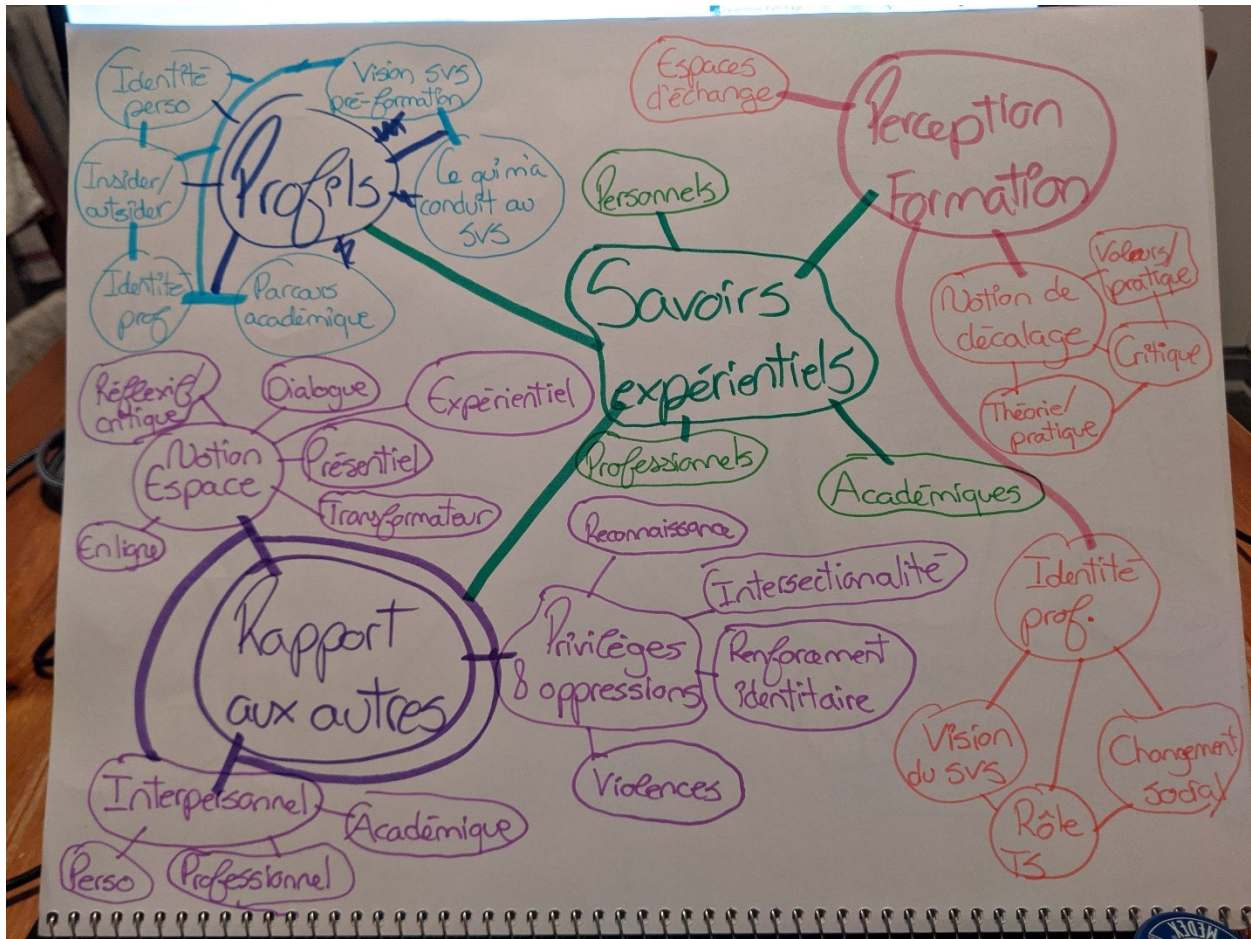
Merci de participer à notre groupe de discussion!

ANNEXE G : Cartographies visuelles

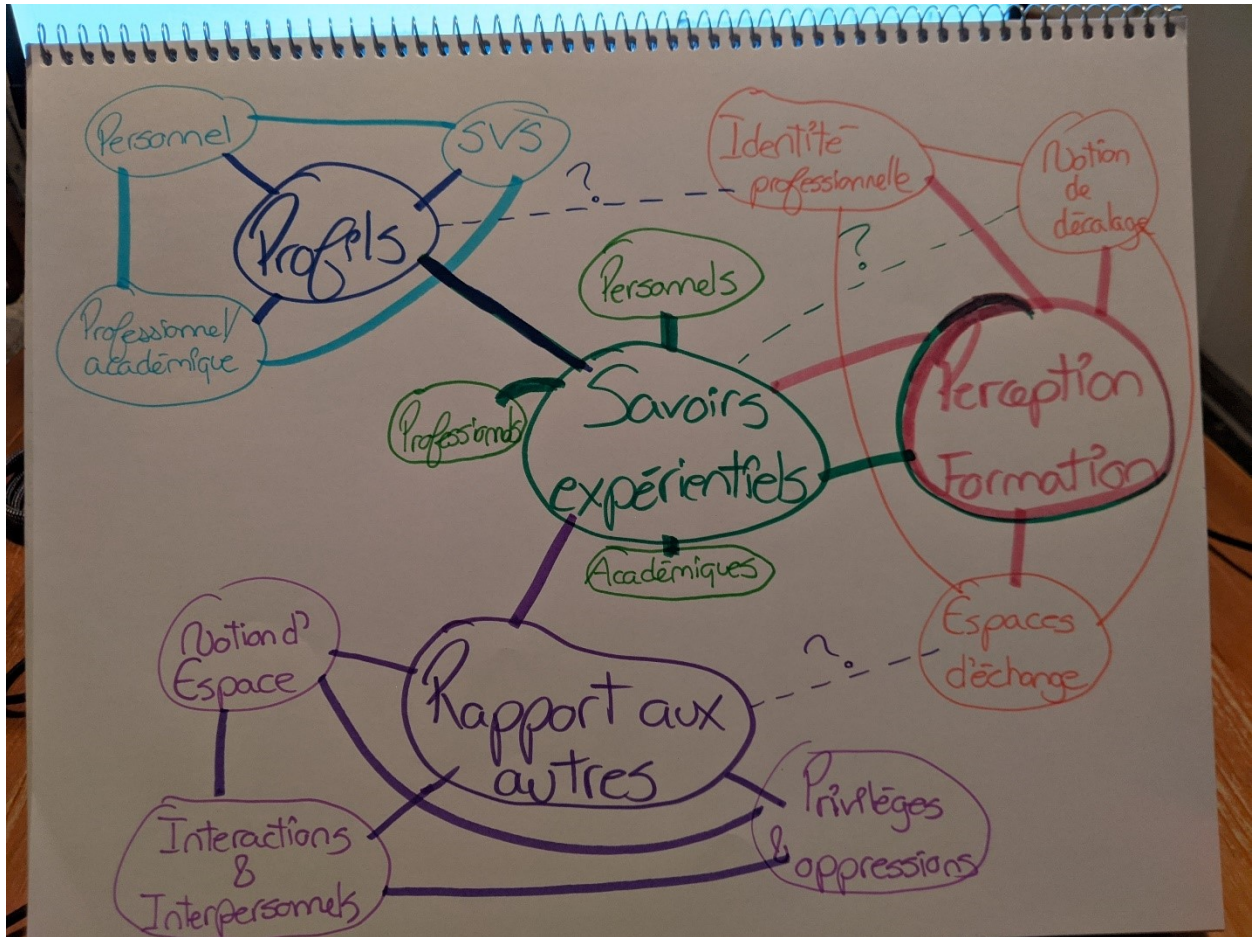
Cartographie thématique – version 1 :



Cartographie thématique – version 2 :



Cartographie thématique – version 3 :



ANNEXE H : Recommandations

Voici un bref résumé des recommandations présentées dans la section 6.2 de ce mémoire.

1. Activement mobiliser les étudiant.e.s et leurs savoirs expérientiels dans les initiatives d'amélioration de la formation en travail social, et ce à toutes les étapes du processus.
2. Favoriser des stratégies d'enseignement ancrées dans :
 - (a) la connexion entre la théorie et la pratique (ex. en mobilisant les situations vécues par les étudiant.e.s en stage ou dans leur travail pendant les cours) ;
 - (b) les approches critiques et réflexives, accompagnées d'exercices concrets ;
 - (c) les espaces d'échange (formels et informels) et le mentorat ;
 - (d) l'intégration concrète de la justice sociale dans toutes les formes de pratique (ex. DPJ, CHSLD, hôpitaux, action communautaire, intervention de groupe, etc.) ;
 - (e) des stratégies de mobilisation, conscientisation et transformation des savoirs expérientiels étudiants dans leur parcours académique (ex. en s'inspirant de l'apprentissage transformationnel ou la réflexivité interrelationnelle).
3. Encourager les projets de recherche aux cycles supérieurs en travail social à s'intéresser aux savoirs expérientiels des étudiant.e.s et la formation.
4. Réviser les pratiques d'encadrement pour les stages axés sur des enjeux structurels.
5. Par le biais de la recherche, approfondir les connexions entre les savoirs expérientiels des étudiant.e.s et leurs motivations à étudier en travail social, ainsi qu'avec les dynamiques de privilège et d'oppression vécues et reproduites par les étudiant.e.s.
6. Au niveau de l'École de travail social et de l'UdeM, reconnaître officiellement la légitimité des savoirs expérientiels comme une source valide de connaissance.