

Université de Montréal

« Aille.Aille Aille.Y’a du pain sur la planche » : Expériences et perspectives étudiantes sur les liens entre le travail social et l’environnement dans la formation en travail social au Québec

Par

Jeanne Dagenais-Lespérance

École de Travail social, Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté en vue de l’obtention du grade de Maîtrise ès Science (M.Sc.) en Service social, option mémoire

Septembre 2021

© Jeanne Dagenais-Lespérance, 2021

Université de Montréal
École de Travail Social, Faculté des Arts et des Sciences

Ce mémoire intitulé

« Aille.Aille Aille.Y'a du pain sur la planche » :
Expériences et perspectives étudiantes sur les liens entre le travail social et l'environnement
dans la formation en travail social au Québec

Présenté par
Jeanne Dagenais-Lespérance

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Rosemary Carlton
Présidente-rapporteuse

Edward Ou Jin Lee
Directeur de recherche

Sue-Ann MacDonald
Codirectrice

Emmanuelle Khoury
Membre du jury

Résumé

Dans les dernières années, différents enjeux environnementaux ont occupé un espace médiatique important, de désastres variés à joutes politiques autour d'enjeux de développement des énergies fossiles. Or, bien que les liens entre environnement et inégalités sociales fassent de plus en plus partie des discours, les écrits empiriques en travail social en français demeurent rares sur les liens entre l'environnement et le travail social. Dans de nombreux articles, la formation en travail social est identifiée comme un point de départ nécessaire pour entamer une réflexion à ce sujet. Il constituera donc, pour nous, le terrain choisi pour cette recherche exploratoire.

Plus précisément, ce projet de mémoire s'intéressera donc à mieux comprendre les expériences et réflexions étudiantes sur les liens entre l'environnement et le travail social, s'intéressant à les documenter à partir de leur parcours de formation. Les données qualitatives ont été recueillies par le biais de trois groupes de discussion en ligne, regroupant des personnes qui étudient en travail social dans des universités québécoises. Une analyse thématique réflexive, ancrée dans une méthodologie féministe et guidée par un cadre théorique féministe et un cadre conceptuel nepantla, aura permis de dégager les constats principaux de ce mémoire. Une démarche réflexive a aussi accompagné ce processus de mémoire, et a été utilisée pour trianguler les données.

Sept thèmes se dégagent ainsi des données, décrivant les expériences et réflexions étudiantes témoignées : (1) « De nature à crise du logement : une définition de l'environnement en discussion », (2) Comment intervenir ? Des idées variées (3) « Dans les marges des cours : des liens peu abordés » (4) « Entre privé et public : partager son vécu émotif » (5) « Entre individu et société : Questionner la formation ». (6) « Entre enseignement et apprentissage : s'outiller entre paires ». et (7) « Entre préventions et urgence : réfléchir la responsabilité professionnelle ». Ces thèmes permettent de mieux comprendre les préoccupations étudiantes, et peuvent servir de tremplin pour guider des transformations dans la formation en travail social au Québec.

Mots-clés : environnement, formation en travail social, ethnographie féministe, borderland theory, groupes de discussion

Abstract

In recent years, various environmental issues have occupied a significant amount of media space, from various disasters caused by human activity to political games around the development of fossil fuels. However, although connections between environmental and social inequalities are increasingly part of the public discourse, empirical writings on the links between the environment and social work in French are still rare. In articles from various provinces and countries, social work education is identified as a necessary starting point for reflection on this topic. It will therefore be the chosen field for this exploratory research.

More specifically, this master's thesis will aim to better understand students' experiences and reflections on the links between the environment and social work, documenting it from their educational pathway. Qualitative data was collected through three online focus groups of social work students enrolled in Quebec universities. A reflexive thematic analysis, anchored in a feminist theoretical framework and methodology and informed by a nepantla conceptual framework, guided the process for this thesis. A reflexive approach also accompanied this thesis and was used to triangulate and question the research data.

Seven themes emerged from the focus groups, describing the students' experiences and reflections: (1) "From nature to housing crisis: a definition of environment under discussion," (2) How to intervene? Various ideas, (3) "In the margins of courses: absent links", (4) "Between private and public: sharing one's emotional experience", (5) "Between individual and society: questioning training". (6) "Between teaching and learning: equipping oneself among peers" and (7) "Between prevention and emergency: reflecting on professional responsibility". These themes not only allow for a better understanding of student concerns but can also serve as an interesting springboard to guide transformations in social work education in Quebec.

Keywords: environment, social work education, feminist ethnography, borderland theory, focus groups

*À toutes les personnes qui décident de poser tout haut des questions
Qu'on découvre que beaucoup se posent tout bas
Et aux personnes qui s'aventurent dans des recherches un peu inhabituelles*

Bonne chance.

C'est pas facile,

Mais ça rapporte à la longue.

Table des matières

Résumé.....	<i>i</i>
Abstract.....	<i>ii</i>
Table des matières.....	<i>iv</i>
Liste des figures	<i>ix</i>
Remerciements	<i>x</i>
Avant-propos : Pourquoi ce mémoire, moi et maintenant.....	<i>xi</i>
Introduction.....	<i>1</i>
Chapitre 1 : Problématique de recherche et recension des écrits	<i>5</i>
a. Méthodologie de recension des écrits.....	<i>5</i>
b. Contexte social actuel: COVID-19 et formation en travail social	<i>8</i>
c. Travail social, formation en travail social et environnement : synthèse des réflexions théoriques	<i>10</i>
Une majorité d'appels à l'action	<i>10</i>
Formation en travail social et environnement : des descriptions d'initiatives.....	<i>12</i>
d. Formation en travail social et environnement : synthèse des données empiriques	<i>13</i>
Différences dans les postures théoriques	<i>13</i>
Nombreuses études de cas.....	<i>15</i>
Des constances dans les réflexions étudiantes et professionnelles	<i>15</i>
e. Survol critique des concepts clés recensés.....	<i>18</i>
f. Pertinence pour le travail social	<i>21</i>
g. Objectifs de la recherche	<i>22</i>
h. Question de recherche	<i>23</i>
i. Définition des termes liés à ce projet	<i>23</i>

Chapitre 2 : Cadre théorique : Parler de liens et d'expériences	24
a. Ancrages théoriques féministes critiques	24
Éthique féministe du care.....	25
Théorie féministe du positionnement et savoirs situés	26
b. Le concept de nepantla d'Anzaldúa.....	29
Mise en contexte et justification	29
Une « définition » de nepantla.....	31
Sa mobilisation dans le contexte de ce mémoire.....	34
c. Sur le terrain: Rapports de pouvoirs personnels et structurels	35
Chapitre 3 : Choix et stratégies méthodologiques	37
a. Approche privilégiée : recherche qualitative en ethnographie féministe	37
b. Articulation de l'ethnographie féministe dans le contexte de ce mémoire	40
c. Terrain de recherche et cadre temporel	41
d. Démarche réflexive	42
Savoirs situés et stratégies	42
Journal de bord inspiré de l'autohistoria-teoría.....	42
e. Groupes de discussion	44
Définition et utilisation dans le contexte de ce mémoire	44
Guide d'animation	46
Recrutement des personnes participantes et consentement	46
Profils des groupes de discussion	47
f. Analyse de données	48
Analyse verticale: l'analyse par comparaison continue	48
Analyse verticale : condensation poétique et visuelle de mon journal réflexif.....	50
Analyse horizontale finale: analyse thématique réflexive.....	51
g. Virages entre les collectes de données et l'analyse.....	52
La complexité du terme « environnement » et les découvertes du terrain.....	52
Renommer mes objectifs et questions de recherche en féministe.....	53

Chapitre 4 - Présentation des résultats55

a. De nature à changements climatiques : Une définition de l'environnement en discussion	56
La nature : une image récurrente.....	56
L'écologie utilisée comme synonyme.....	57
Les problèmes des désastres et catastrophes.....	58
Changements climatiques: un sujet inévitable.....	59
Co-définir des espaces entredeux	60
b. Comment intervenir?: des idées variées.....	61
L'intervention extérieure, une idée récurrente.....	61
L'intervention en milieu urbain pour penser le droit à l'accès.....	62
L'intervention en milieu rural, une hypothèse intéressante	63
Des avis mitigés sur l'écoanxiété	63
c. Dans les marges des cours : des liens peu abordés.....	64
Une absence unanime	64
Présent dans l'« ailleurs ».....	65
Des occasions manquées.....	66
De rares enseignantes motivées	67
d. Entre privé et public : partager son vécu émotif	67
Se sentir seule avec son intérêt.....	68
Avoir peur.....	68
Être en colère	69
Ça me touche beaucoup.....	70
Parler en groupe, ça fait du bien	71
e. Entre individu et société : Questionner la formation.....	71
Mal préparées pour les « grosses situations sociales » (COVID-19, désastres).....	72
L'action collective trop marginale	73
Le travail social dépolitisé ?.....	74
La nécessité de cesser la compartimentalisation	74
f. Entre enseignement et apprentissage : s'outiller entre paires.....	75
Découvrir en l'amenant par soi-même en cours	75
Apprendre des autres.....	76
Explorer «out of the box».....	76

g. Entre préventions et urgence : réfléchir la responsabilité professionnelle	77
La pensée structurelle, pas la priorité?	78
Les privilèges de penser à l'environnement	79
Le devoir d'agir devant les inégalités	80
Tannées de réparer les pots cassés du néolibéralisme	81
h. Conclusion des résultats	82
Chapitre 5 – Discussion	83
a. Liens entre les résultats de la recherche et la littérature sur le sujet	83
Responsabilité professionnelle et inégalités sociales.....	83
Les désastres « naturels » comme (uniques) catalyseurs de la réflexion.....	85
La COVID-19 : un exemple vécu.....	87
Une formation incomplète reflétée dans la littérature scientifique	88
Analyse structurelle : des différences terrain-littérature	88
Des enjeux étudiants cohérents avec la littérature.....	90
La difficulté d'une définition commune de l'environnement.....	91
b. Réflexions sur les forces et limites du cadre conceptuel et théorique.....	92
Une façon de penser les liens.....	93
Les apports interdisciplinaires nécessaires	93
L'intégration de divers médiums dans la démarche réflexive	94
Un angle mort notable : comment se positionner dans ce sujet?.....	95
Les émotions dans l'entredeux.....	98
L'éthique féministe du care et les émotions : un apport scientifique nécessaire	99
c. Liens et tensions entre les résultats des groupes de discussion et la démarche réflexive	100
Similitudes fortes : Dilemmes et négociations	100
Des sentiments liés, sans être totalement pareils.....	101
Quelques différences marquées : les questions théoriques et méthodologiques	102
Conclusion	103
a. En quelques mots : Un résumé concis de la réponse à notre question de recherche	103
b. Implications de ce mémoire pour la formation en travail social	104
1. Les désastres à réfléchir pour aborder les liens entre l'environnement et le travail social	104
2. Les enjeux de racisme environnemental invisibilisés	105

3.	Des approches intégrées : repenser la dichotomie individu-société	106
4.	La nécessité d’aborder ce sujet en groupe	106
5.	Les émotions comme incontournables	107
6.	L’environnement qui exemplifie les questions d’ancrage idéologique de la profession	107
c.	Limites de la recherche et pistes futures	108
	Des limites dans le recrutement.....	108
	Limites liées à la méthodologie du groupe de discussion	110
	Limites quant à la portée des résultats de recherche	112
	Mot de la fin	113
	<i>Références</i>.....	115
	<i>ANNEXES</i>.....	140
	<i>Annexe 1 : Guide d’animation</i>	141
	<i>Annexe 2 : Affiche de recrutement</i>	144
	<i>Annexe 3 : Formulaire de consentement</i>.....	145
	<i>Annexe 4 : Analyse poétique du journal réflexif</i>.....	149
	<i>Annexe 5 : Carte conceptuelle thématique</i>	153

Liste des figures

Figure 1 —	Démarche ethnographique féministe dans le cadre de ce mémoire40
------------	---	---------

Remerciements

Tout d'abord, je ne pourrai passer sous silence des personnes qui ont été absolument instrumentales à ma réussite : les gens sans noms qui ont travaillé pour hp et ont fabriqué dans des conditions invisibles et méconnues mon ordinateur et le clavier sur lequel je tape en ce moment. Ce travail universitaire est peut-être écrit dans une langue qui ne vous est pas accessible, mais il n'aurait pas été possible sans vous. Merci aussi aux espaces d'extractivisme qui permettent d'utiliser des ressources non renouvelables pour créer des items électroniques à durée de vie limitée afin de satisfaire les envies éphémères de notre société de consommation.

Merci à A.T qui a enduré mes plaintes et pleurs durant tout le processus de maîtrise que j'ai beaucoup aimé rendre très dramatique par pur intérêt théâtral. À toutes nos marionnettes créées (pour ton fils...et nous?) pendant la pandémie de COVID-19, merci beaucoup aussi. Vous avez permis de replacer nos angoisses universitaires dans un contexte ludique.

Un merci spécial à toute ma famille (frère et sœur, parents, mes grand-mères et mon grand-père), mais surtout ma mère, D. D. tes conseils critiques ont guidé nombre de mes avancées dans les moments où je me sentais face à un mur. Ou au fond du trou, selon la métaphore préférée pour illustrer le sentiment de découragement caractéristique des études aux cycles supérieurs. Ton exemple d'universitaire m'a aidé à mettre les choses en perspective. Faire un doctorat avec 3 ados, ça devait être plus sportif.

À Sue-Ann et Ed, merci pour tous vos conseils, vos questions, vos corrections et vos lettres de recommandation. Vous avez été d'un grand soutien dans cette aventure de maîtrise et m'avez fait grandement avancer dans ce processus parfois très angoissant.

Bien évidemment, un énorme merci à mes collègues étudiant en travail social qui ont décidé de participer à ce projet de mémoire, par pitié ou intérêt. Inutile de spécifier que la richesse de mes données est entièrement tributaire de votre participation active.

Et merci à la petite chose qui pousse dans mon ventre. Avoir la nausée, ça m'a permis d'oublier d'être anxieuse en cette fin de maîtrise.

Avant-propos : Pourquoi ce mémoire, moi et maintenant

Le besoin de faire cette recherche est d'abord né d'une « indignation » (Nader dans Clair, 2016) dans ma vie de travailleuse du milieu communautaire, laquelle s'est cristallisée lors de mon parcours au DESS en travail social. J'avais travaillé durant plusieurs années dans le milieu environnemental communautaire et avais noté la difficulté de collaborer avec les organismes de longue date ancrés dans une vision de justice sociale. Des questionnements sur l'absence de propos sur les enjeux environnementaux dans les luttes sociales ont commencé à émerger. Puis, lors du DESS, j'étais fascinée de plonger dans les cadres d'analyses intersectionnelles et les pratiques anti-oppressives, mais ma curiosité était piquée quant à ce dont on ne parlait pas. Encore une fois, je me rendais compte que dans la formation même des personnes en intervention sociale, les questions de justice environnementale paraissaient absentes, du moins, à mes yeux. Pourtant, il me semblait surprenant qu'on parle de racisme, de sexisme, de genrisme, de colonialisme et d'inégalités sociales sans parler d'exploitation violente des ressources naturelles ou d'inégalités spatiales où les personnes vulnérabilisées se retrouvent dans des espaces plus pollués et plus à risque.

Je dois aussi faire un détour par quelques éléments fondateurs de ma manière de comprendre et de connaître, qui permettront de mieux voir la cohérence de mes choix méthodologiques. Je me considère d'abord et avant tout comme une artiste. Ma façon de connaître le monde est ancrée dans un besoin d'interpréter à travers l'imagination et les matériaux. Je fais de la broderie, des marionnettes, de la courtepointe et de la musique. L'art est partie intégrante de mon identité. Cependant, en entrant à la maîtrise en travail social, je sentais que cette partie de ma personnalité devait être mise de côté. Le travail social, dans une optique de vouloir être reconnu comme une « vraie » science, me semblait très frileux à considérer des modes alternatifs d'accès à la connaissance (Huss et Sela-Amit, 2019).

Cependant, afin de m'aider dans mon processus réflexif durant la session d'automne, je suis retournée à des habitudes suivies durant mon parcours en beaux-arts : soit la rédaction d'un journal. Durant mes cours de scénographie, nous tenions toujours un journal pour chaque projet,

lequel contenait nos questionnements, nos recherches visuelles, nos réponses intuitives à certains textes, nos recherches dramaturgiques, nos ébauches de croquis avec des commentaires de collègues. J'ai donc décidé, de manière instinctive, de me reconnecter avec cette manière de fonctionner. Lors de moments plus angoissants pour définir des éléments de demandes de bourses, je m'installais et faisais des heures de collage. Cela m'a permis de travailler de manière non linéaire en arrangeant des fragments d'images qui révélaient des connexions inconscientes et de nouvelles compréhensions (Butler-Kisber et Poldma, 2010, p. 3). Ainsi, je sentais que, de passer des images aux mots, me faisait découvrir des significations nouvelles.

Puis, durant un cours, suivi avec la professeure Butler-Kisber à McGill, j'ai eu de nouvelles remises en question. « Les artistes laissent souvent leur art à la porte d'entrée de la recherche » (Butler-Kisber, communication personnelle, 2020) est une phrase qui m'a grandement habitée. Comment intégrer une méthodologie artistique d'analyse dans un sujet qui s'avère déjà assez marginal et excentrique ? Suis-je en train de « coller » trop d'éléments ensemble ? Et si, justement, le collage s'avérait une métaphore particulièrement adaptée pour un sujet comme le mien, où des éléments normalement considérés comme disparates et déconnectés sont réarrangés dans une composition unifiée afin de trouver un nouveau sens (Vaughan, 2005) ?

Ce projet de recherche est donc le fruit d'un long cheminement « de frontières » : il s'interroge sur les liens entre l'environnement et le travail social dans la formation en travail social à partir des expériences et réflexions étudiantes. Il tente ainsi de penser l'entredeux de catégories souvent bien divisées et qui m'ont été souvent répétées dans le contexte de mon mémoire. « Ça n'a pas vraiment rapport », comme on m'a dit. Pourtant, plus on se plonge dans la littérature et plus les connexions émergent. Ainsi, pour réfléchir cette « borderland », j'ai été guidé par une méthodologie et une épistémologie borderland. Campé dans le champ des ethnographies féministes, mon processus de recherche a navigué entre tradition et expérimentation, pensée cartésienne et créative. Souvent questionnée et souvent en changement, je ne peux promettre ici une lecture linéaire : veuillez m'en excuser. J'ai tenté de faire une courtepoinette avec mes expériences et celles partagées par mes collègues afin de témoigner de ces liens, parfois plus évidents que d'autres. Cependant, je rends hommage ici aux collègues qui ont bien voulu se

risquer à penser hors des zones de confort en refusant de rester confortable. Comme a si bien dit une des participantes aux groupes de discussion, *If we stick to what we know, nothing is gonna change (Imola)*.

Introduction

Le sujet de cette recherche s'inscrit au croisement entre environnement et formation en travail social. À une époque où les changements climatiques annoncent des catastrophes sociales inégalées (Masson-Delmotte et al., 2021) et où les enjeux environnementaux apparaissent plus clairement comme des enjeux sociaux (Dillon et Sze, 2016), beaucoup d'articles scientifiques exposent le besoin d'un changement de paradigme dans la formation en travail social pour transformer la compréhension considérée comme trop clinique et uniquement sociale du *person-in-environment* (Besthorn, 2012 ; Dominelli, 2013 ; Gray et Coates, 2013 ; Miller et al., 2012 ; Närhi, 2016). Aussi, sur le plan théorique, différentes autrices¹ proposent des manières variées d'intégrer les intersections entre justice sociale et environnement du cursus éducatif (Boetto, 2017 ; Jones, 2015 ; Powers et al., 2019). Les études empiriques, elles, sont plus rares sur la formation en travail social et l'environnement. Certaines visent à évaluer le contenu de programmes (Harris et Boddy, 2017 ; Hayward et al., 2012), les connaissances étudiantes (Chonody et Sultzman, 2020 ; Faver et Muñoz, 2013 ; Jung, 2016 ; Miller et Hayward, 2014) ou encore les conceptions de professionnelles en exercice (Boetto et al., 2020 ; Närhi, 2016 ; Powers, 2017). Ainsi, malgré le nombre de textes prescriptifs de la part du corps professoral enjoignant à intégrer l'environnement dans la formation, la perspective étudiante reste marginale. En d'autres termes, on s'est peu intéressé, de manière qualitative, au vécu des étudiantes dans la formation par rapport à ce sujet, et à leurs propres réflexions.

Cette recherche vise donc à contribuer à l'avancement des connaissances sur l'environnement dans la formation en travail social en documentant l'expérience et les réflexions des étudiantes sur les liens entre l'environnement et le travail social dans la situation actuelle au Québec. L'environnement est ici compris comme l'espace physique et biologique plutôt que

¹ Dans l'optique de mieux représenter le genre de la majorité de la population étudiante en travail social, de son corps professoral ainsi que des personnes travaillant en travail social, le féminin sera utilisé comme terme générique. Une rédaction épïcène sera aussi utilisée lorsque possible, c'est-à-dire lorsque son utilisation n'influence pas négativement la cohérence et la clarté du propos.

l'environnement social (Marlow et Van Rooyen, 2001), et reste défini de manière large, s'adaptant à la compréhension des étudiantes. Cette recherche ne se basera pas sur des typologies pour « classifier » les propos d'étudiantes dans des catégories préétablies, mais visera bien à comprendre les expériences et réflexions situées de personnes étudiant en travail social. Comme étudiante-chercheuse, je m'inscris dans une épistémologie féministe socioconstructiviste critique, inspirée aussi par les postulats de la recherche-action. Cette position épistémologique suppose que le savoir est construit en interactions sociales et est transmis, entre autres, par le biais du langage. Il existerait ainsi une myriade de manières de voir, faire et comprendre (Kerwin-Boudreau et Butler-Kisber, 2016, p. 957).

La question précise qui a guidé cette recherche est donc : quelles sont les expériences et réflexions de personnes qui étudient en travail social par rapport aux liens entre l'environnement et le travail social ? L'objectif principal est de documenter les liens entre l'environnement et le travail social dans la formation en travail social à partir des postures étudiantes, s'articulant autour de deux sous-objectifs. Le premier est de documenter les expériences étudiantes par rapport aux liens perçus dans leur formation en cours ou passée (pratique et académique) et de documenter les réflexions étudiantes sur leur future pratique professionnelle encore une fois par rapport aux liens entre l'environnement et le travail social. Le cadre conceptuel au centre de cette recherche est donc guidé par une réflexion sur les liens entre deux éléments considérés comme séparés. C'est donc la « nepantla » (Anzaldúa, 1999, p. 237)², élément central des théories frontalières d'Anzaldúa (1999; Anzaldúa et Keating, 2002a), qui fondera la lunette théorique de

²Je respecterai ici la posture d'Anzaldúa, qui refuse de mettre les mots espagnols ou en langues autochtones entre guillemets dans ses écrits, afin d'éviter de les considérer comme inférieurs à l'anglais en les marquant comme différents du reste du texte. Ceci est aussi cohérent avec sa posture prônant, autant dans ses idées et que dans sa syntaxe, l'importance de faire des liens pour créer des espaces complexes et non-binaires d'entre-deux. Anzaldúa affirme ainsi, dans la préface de *Borderlands: La frontera/ the new mestiza* (1987):

The switching of 'codes' in this book from English to Castillian Spanish to the North Mexican dialect to Tex-Mex to a sprinkling of Nahuatl to a mixture of all of these, reflects my language, a new language—the language of the Borderlands. There, at the juncture of cultures, languages cross-pollinate and are revitalized; they die and are born. (viii)

Cette explication s'avère aussi cohérente avec mon propre cadre théorique, tentant aussi de faire des liens entre des entités séparées. À partir de ce point, les mots en langues autres que l'anglais ou le français ne seront donc plus mis entre guillemets.

cette recherche, complétée par des éléments de la démarche ethnographie féministe de Naples(1996, 2003), de la théorie féministe du positionnement [feminist standpoint theory](Bracke et al., 2013; Harding, 1992, 2007) et des savoirs situés [situated knowledges](Bellacasa, 2003; Bracke et al., 2013; Haraway, 1988). Ainsi, une attention particulière sera portée sur les émotions, sur les questionnements de dichotomies et sur les entredeux créés dans cette recherche.

Ce sont donc les réflexions et expériences étudiantes qui ont été collectées comme sources de données, à travers l'utilisation de trois groupes de discussion dans une approche méthodologique d'ethnographie féministe, comprenant aussi des éléments de l'éthique féministe du care [feminist ethics of care] (Hill Collins, 2003; Laugier, 2010, 2011; Naples, 1996; Paperman et Molinier, 2011). Ce processus de recherche et de collecte de données a aussi été soutenu dès le départ par une démarche réflexive dans un journal de bord. Celle-ci visera à offrir un second regard sur les expériences et réflexions étudiantes à travers ma propre expérience et mes propres réflexions en tant qu'étudiante moi-même, tentant de contribuer à une triangulation des données et à la validité interne de la recherche. La démarche réflexive sera donc mobilisée dans la discussion, mais ne sera pas partie intégrante des résultats de recherche.

Le chapitre 1 présentera tout d'abord la problématique de cette recherche, nous menant à une recension des écrits sur l'environnement et la formation en travail social, suivi d'un résumé des objectifs de recherche, d'un rappel de la question de recherche et de brèves définitions des termes utilisés dans le cadre de ce projet de recherche. Puis, le chapitre 2, quant à lui, présentera le cadre théorique retenu pour ce mémoire. Les choix et stratégies méthodologiques en cohérence avec les choix théoriques seront ensuite développés en chapitre 3. Le chapitre 4 présentera les résultats de recherche, organisés selon une analyse thématique réflexive. Le chapitre 5 offrira une discussion sur ces résultats de recherche, abordant les liens entre les résultats de recherche et la littérature scientifique, les réflexions sur les forces et limites du cadre théorique choisi, et finalement les liens et tensions entre les résultats des groupes de discussion et la démarche réflexive du journal de bord. Dans la conclusion, on retrouvera finalement un résumé de la réponse à la question de recherche, ainsi que quelques pistes de réflexions pour la

formation en travail social issues des résultats de ce mémoire. Finalement, les limites de la recherche et pistes futures termineront le tout.

Bref, pour utiliser les critères d'une recherche qualitative pertinente suggérés par Tracy (2010), cette recherche cherche à amener une contribution significative sur les plans pratiques et théoriques. D'une part, de mieux comprendre comment les étudiantes perçoivent les liens avec l'environnement dans leur formation et d'entendre leur réflexion sur ce sujet pourrait permettre de mieux orienter les programmes éducatifs. D'autre part, les choix théoriques visent à voir comment des théories féministes peuvent nourrir une réflexion critique sur les liens entre l'environnement et le travail social, permettant de sortir des cadres usuels d'analyse. Aussi, cette réflexion sur les allers-retours entre concepts séparés offre la possibilité de réfléchir sur différents plans à la fois, amenant des transformations à différents niveaux. Comme décrit par Keating : «For Anzaldúa, self-change (or what some might call "personal growth") is never an end in itself but instead must be part of a larger process requiring back-and forth action on individual and collective levels»(2006, p. 13).

Chapitre 1 : Problématique de recherche et recension des écrits

Pour ouvrir ce chapitre sera présentée la méthodologie utilisée pour la recension d'écrits sur l'environnement dans la formation en travail social, suivie d'un bref aparté permettant de faire un survol du contexte actuel amené par la COVID-19 dans la formation en travail social. Suivra par la suite la recension elle-même. Deux grands axes guideront la recension : la première partie sera dédiée à la synthèse des réflexions théoriques sur cette problématique, alors que la deuxième partie fera plutôt un survol des données empiriques présentées dans les écrits scientifiques. C'est la formation en travail social sous différents angles qui sera donc ici explorée: par les syllabus de cours, par les réflexions d'enseignantes, par les rétroactions de professionnelles ou encore les paroles d'étudiantes. Le résumé des concepts clés mentionnés suivra ensuite, se terminant par une justification de ceux retenus dans le cadre de ce mémoire. Puis, à la fin de ce chapitre seront exposés à nouveau les objectifs de la recherche ainsi que la question centrale de recherche. De plus, les termes liés à la question de recherche seront brièvement expliqués et justifiés.

a. Méthodologie de recension des écrits

Étant donné le caractère exploratoire de cette recherche, les critères d'inclusion et d'exclusion des écrits n'ont pu être définis dès le départ. C'est donc une revue de littérature narrative qui a été privilégiée jusqu'à maintenant, avec quelques critères clairs, plutôt qu'une revue de littérature systématique typique. Comme mentionné par Bryman (2016), la revue de littérature narrative permet aux chercheuses de changer leur vue de la théorie et de la littérature comme résultat de l'analyse des données accumulées, et elle demande donc une plus grande flexibilité pour modifier les frontières du sujet d'étude durant le processus (Bryman, 2016, p. 111). Ainsi, les étapes d'une revue de littérature narrative détaillées par Frey (2018) ont été suivies : formulation d'une question, identification de concepts clés, recherche générale, recherche supplémentaire, analyse critique et synthèse des recherches et finalement formulation de conclusions.

Tout d'abord, une question de recherche préalable a été formulée (quelle est la place de l'environnement dans la formation en travail social ?). Cette question a ensuite été segmentée en mots-clés : « travail social », « environnement » et « formation », puis des synonymes ou des mots reliés ont été identifiés pour quelques concepts clés pour les premières recherches.

La question a par la suite été précisée et s'est aussi adaptée à différents synonymes, étant donné la variété d'articles utilisant des termes apparentés comme « justice climatique » (Bell, 2013), « justice écologique » (Besthorn, 2012), « changements climatiques » (Dominelli, 2011; Drolet et Sampson, 2017), « crises climatiques » (Powers et Engstrom, 2020) ou encore « développement durable » (Bexell et al., 2019 ; Rambaree, 2020). C'est donc finalement la question générale suivante qui a guidé la suite des recherches : comment la formation en travail social aborde-t-elle/enseigne-t-elle les liens entre l'environnement (ou autres termes apparentés) et le travail social ? Les mots-clés utilisés étaient « travail social/social work » ou « intervention sociale/social intervention », « éducation/education » ou « formation/training » et « environnement/environment » ou « développement durable/sustainability » ou « écologie/ecology » ou « climat/climate ». Ces concepts ont ensuite guidé la recherche d'articles, chapitres de livres, thèses, mémoires et livres sur le sujet à travers l'utilisation de Google Scholar, ProQuest et sur le site internet des bibliothèques de l'Université de Montréal. Les textes retenus pour la revue de littérature étaient ceux publiés après 2000, par souci d'avoir de l'information à jour. À partir des premiers articles trouvés, plusieurs autres articles ont été trouvés par effet boule de neige, en observant la bibliographie des articles utilisés. La recherche de littérature a été arrêtée lorsqu'une vaste majorité des articles cités en bibliographie étaient des articles déjà consultés, et que les titres des autres références ne semblaient pas correspondre au sujet de recherche. La recension présentée ici s'est arrêtée le 1^{er} juillet 2021.

Par la suite, c'est la question de recherche finale qui a guidé la classification des articles, soit « Quelles sont les expériences et réflexions de personnes qui étudient en travail social par rapport aux liens entre l'environnement et le travail social ? ». À la lecture générale de nombre d'articles, plusieurs tendances semblaient émerger, guidant l'assignation de marqueurs généraux par mots-clés qui ont ensuite été attribués à chaque article dans le logiciel Zotero. Ceux utilisés dans cette

revue de littérature ont été, jusqu'à maintenant : _tsenvironnement, _tsformation, _empirique, _théorique. Ces marqueurs ont servi à l'établissement de groupes, lesquels seront ensuite décrits plus en détail dans les pages à venir.

Le _tsenvironnement était le premier marqueur créé, et me permettait d'éliminer des articles qui ne semblaient pas toucher mon sujet de recherche. Le _tsformation était attribué aux articles qui dévouaient explicitement une partie importante ou l'entièreté de leur corps de texte à la formation en travail social, et non seulement en conclusion. Ainsi, se sont retrouvés ici parfois quelques articles qui abordaient les points de vue de travailleuses sociales en exercice, mais afin explicitement d'informer une amélioration de la formation en travail social.

Le marqueur _empirique était attribué aux articles qui précisaient une méthode de recherche, comprenant, entre autres, collecte de données empiriques, analyse des données et discussion. Le marqueur _théorique était apposé aux articles faisant état de réflexions théoriques sur la formation en travail social, sans émerger d'un protocole de recherche scientifique. Comme recommandé par Frey (2018), les articles empiriques ont été divisés des articles théoriques, bien qu'il existe quelques zones difficiles à démarquer. Par exemple, comme il sera détaillé plus tard, nombre d'articles présentaient des plans de cours ou des initiatives locales de « verdir » (Androff et al., 2017; Ellis et al., 2018; Jones, 2018; Muzingili, 2016) le travail social dans un milieu donné. Certains présentaient leur initiative comme une étude de cas, montrant la méthodologie de création du cours ainsi que les résultats de l'évaluation après coup. Ces textes ont été classés comme empiriques. D'autres, quant à eux, présentaient des plans de cours basés sur différentes pédagogies ainsi que leurs bénéfices théoriques, mais n'évaluaient pas empiriquement le cours. Ceux-ci ont été classés comme articles théoriques.

Par la suite, j'ai effectué une lecture détaillée. Des cartes conceptuelles et des graphiques ont aussi permis de réorganiser l'information trouvée. D'autres marqueurs ont alors été assignés dans Zotero, permettant de classifier encore plus précisément les articles trouvés. Par exemple, le marqueur _curriculum a été créé, associé aux descriptions de cours élaborés dans certaines universités. Celui d'_étudiantes permettait d'identifier les textes précis qui abordaient le point de vue ou l'expérience des étudiantes. Certains marqueurs permettaient aussi de voir à quelle

théorie du travail social on se référerait, comme _ecosocialWork ou encore _greenSocialWork. Bien d'autres ont été créés, mais ils ne seront pas décrits en détail ici. Dans la recension des écrits seront seulement présentées les conclusions les plus saillantes.

b. Contexte social actuel: COVID-19 et formation en travail social

Avant de partager les résultats de la méthodologie présentée en haut, une brève recension des écrits sur la COVID-19 au Québec dans la formation en travail social s'impose, comme le contexte pandémique a grandement marqué tout le processus du mémoire, et a donc été un invité incontournable de la collecte de données. Cependant, il est important de réitérer que la méthodologie de recension des écrits détaillée au point précédent n'a pas été appliquée à cette section.

Le Québec étant divisé en paliers d'alerte de différentes couleurs durant l'état d'urgence (Institut National de Santé Publique du Québec, 2021) il est à noter que le vécu de chaque personne a été grandement influencé par sa situation géographique. Par exemple, au printemps 2021, alors que les personnes résidant en Côte-Nord sont passées au palier d'alerte orange le 14 avril 2021, leur permettant de se rencontrer dans des groupes de 12 personnes, la communauté du Montréal métropolitain n'aura passé à ce palier que le 7 juin 2021 (Institut National de Santé Publique du Québec, 2021). Aussi, les données sur la situation dans d'autres pays permettent de voir que ce virus touche et a touché les populations de manière inégale, c'est-à-dire que les populations marginalisées se trouvaient surreprésentées dans les cas d'infection et de décès. Ceci serait principalement dû à leurs conditions de vie (conditions de logements, problèmes de santé préexistants, manque d'accès à des espaces extérieurs...) et leurs conditions de travail (travail précaire, en usine, dans des milieux à risque...) (Cole et al., 2020; Landrigan et al., 2021). Pour le moment, au Québec, c'est aussi ce que des données sur la population montréalaise issues de minorités culturelles et à statut précaire semblent confirmer (Cleveland et al., 2020; Rousseau et al., 2020). C'est donc dans ce contexte mondial de crise sanitaire et sociale soulignant, pour qui s'y attarde, les inégalités sociales structurelles déjà présentes, que s'est déroulée cette recherche.

Dans le milieu éducatif, au Québec, les universités ont été fermées de manière préventive le vendredi 13 mars 2020, après la déclaration de l'État d'urgence sanitaire. Leur fermeture à plus long terme a ensuite officiellement commencé le 16 mars 2020 (Institut National de Santé Publique du Québec, 2021), soit le lundi après le retour de la semaine de relâche hivernale. Puis, la session d'hiver 2020 s'est terminée en ligne, suivie de la session d'été 2020 ainsi que la session d'automne 2020. Comme mentionné par plusieurs (Archer-Kuhn et al., 2020; Kourgiantakis et Lee, 2020; Tortorelli et al., 2021), la COVID-19 a eu l'effet d'un raz-de-marée en travail social, touchant particulièrement l'éducation pratique dans le cadre des stages, considérés comme un élément clé de la formation en travail social (Kourgiantakis et Lee, 2020). En effet, les stages se sont arrêtés brusquement, avec des modalités de terminaison de stage variant selon les universités. En effet, l'Association canadienne de formation en travail social (ACFTS) leur a octroyé un pouvoir discrétionnaire dans les modalités de fin de stage (CASWE-ACFTS, 2021b). Ainsi, comme témoigné par Archer-Kuhn et al.,

Some students really felt the impact of grief and loss after the initial shock of the pandemic hit with cancellations of capstone and graduation; loss of practice hours and abrupt practicum endings; no opportunities for face-to-face goodbyes with friends and instructors; social isolation and ruptured social support networks. (2020)

Ainsi, c'est donc dans ce contexte particulier d'isolement social, d'école à distance et d'incertitude face à la situation épidémiologique que s'est déroulée ma démarche réflexive d'une part et ma collecte de données par groupes de discussion d'autre part. C'est aussi dans un contexte de crise sociale marqué par la désorganisation, puis la réorganisation des services sociaux «à distance» qu'on eut lieu les réflexions étudiantes sur les pratiques professionnelles (Croteau et al., 2020).

c. Travail social, formation en travail social et environnement : synthèse des réflexions théoriques

Une majorité d'appels à l'action

De cette recension, à ce jour, une trentaine de textes sont des articles, chapitres de livres ou livres théoriques qui présentent des cadres d'analyses ou une réflexion sur l'environnement en travail social afin d'informer la formation en travail social. Ici, 4 méta-analyses ont aussi été consultées pour arriver à résumer le contenu de ces articles théoriques (Bexell et al., 2019 ; Krings et al., 2018 ; Mason et al., 2017 ; Molyneux, 2010 ; Ramsay et Boddy, 2017). Ces articles théoriques ont été écrits presque exclusivement par des professeures en travail social ou dans des disciplines apparentées et sont plutôt dans une approche prescriptive. Bien que ces articles n'abordent pas directement la perspective étudiante, il s'avèrera pertinent de les mettre en relation avec les données de recherche afin de voir si les préoccupations professorales font écho aux expériences et réflexions étudiantes.

Les articles, monographies et chapitres d'ouvrages collectifs trouvés présentent généralement la nécessité de changer la façon de concevoir l'environnement en travail social, la nécessité de travailler de manière transdisciplinaire ou encore de s'ancrer dans une pratique collective plus politique. L'argumentation sous-tendant l'importance d'inclure l'environnement en travail social peut être assez variée. Les autrices s'entendent généralement sur la relation directe entre vulnérabilité sociale et environnement, les populations marginalisées étant plus exposées aux aléas environnementaux et ayant moins de capacités de résilience (Besthorn, 2012 ; Centemeri, 2013 ; Hawkins, 2010 ; McKinnon, 2008 ; Ramsay et Boddy, 2017 ; Teixeira et Krings, 2015). Certaines s'avancent jusqu'à dire que le travail social devrait inclure des êtres vivants non humains dans une poursuite de justice écologique (Besthorn, 2012, 2012 ; Coates, 2003 ; Gray et Coates, 2015), qui stipulerait ainsi que tous les animaux, incluant les personnes, ont un accès égal à un espace sécuritaire et sain, au respect et à la dignité (Ramsay et Boddy, 2017, p. 73). D'autres mettront aussi l'accent sur la nécessité d'avoir une vision spirituelle renouvelée, qui tiendrait compte des écosystèmes entiers dans la poursuite du bien-être et non seulement du bien-être

humain (Coates, 2016 ; Gray et Coates, 2013 ; Lysack, 2012 b, 2012a). Cette vision, nommée «éco-spirituelle» (Coates et al., 2006, p. 381) est vue comme liée aux différentes visions du monde autochtones, et est considérée comme partie intégrante d'un processus holistique d'autochtonisation du travail social (Coates, 2016; Gray et al., 2013; Gray et Coates, 2013, 2015).

Lors des lectures effectuées, différents concepts apparaissent pour désigner ce « nouveau » travail social soucieux de l'environnement biophysique. On retrouve ainsi le « travail social environnemental », théorisé surtout par John Coates (2003) et Mel Gray (Gray et Coates, 2015), ainsi que Margaret Alston (2013). Le travail social « vert » a été principalement défini par Lena Dominelli (Dominelli, 2012a, 2013 ; Dominelli et al., 2018). Le travail « écosocial » a été théorisé par des équipes plus variées, dont Karen Bell et Heather Boetto (Bell, 2012, 2013 ; Boetto, 2017) et Aila Matthies et Kati Närhi (Matthies et Närhi, 2017 ; Närhi, 2016 ; Närhi et Matthies, 2018). Il est à noter que les limites méthodologiques sont ici nombreuses, comme ce ne sont pas des articles qui se basent sur des données empiriques.

Quelques articles critiques (Hiller et Carlson, 2018 ; Jeffery, 2014, 2015) amèneront une réflexion critique sur cette soudaine propension à vouloir tout peindre en vert en travail social. Le concept de nature serait loin d'être naturel (Jeffery, 2014), et il ne faudrait pas oublier les dimensions coloniales liées au territoire (Hiller et Carlson, 2018). Une posture décoloniale dénonce la manière romantique de représenter l'environnement, liée à une image stéréotypée du « noble sauvage écologique » (Redford, 1991, cité dans Jeffery, 2014, p. 495). L'environnement et le territoire seraient des espaces politiques et socialement construits, puisqu'ils présupposeraient une division entre l'humain et ces espaces. L'environnement serait, selon ces autrices, une construction coloniale puisque le territoire y devient objectifié, passif et soumis au contrôle humain. Pour véritablement être dans une posture d'indigénisation du curriculum comme le prône l'ACFTS (Board of Directors, CASWE-ACFTS, 2017) et d'autres scientifiques prolifiques comme Gray et Coates (2013, 2015), il serait donc essentiel d'aborder l'environnement dans son angle politique.

Concernant la formation plus spécifiquement, plusieurs de ces articles et livres présentent différents cadres d'analyses qui tiennent compte de l'environnement dans la pratique et dans

l'enseignement du travail social. Notons particulièrement Jones (2009, 2010, 2012, 2015, 2018), dont les écrits sont les plus fréquemment cités en termes de conceptualisation d'une éducation environnementale en travail social. Il fait surtout la promotion de l'apprentissage transformationnel en travail social pour arriver à une nouvelle conscience environnementale. Une approche d'apprentissage transformationnel se base sur une réalisation : celle que la compréhension présente des relations humaines avec l'environnement, et dans l'environnement, est limitée. Ceci est la conséquence du contexte socioculturel et des discours dominants (anthropocentrisme, individualisme, patriarcat, etc.). En guidant une réflexion critique sur ces dogmes, on crée ainsi la possibilité de se transformer (Jones, 2018, p. 725).

Jones présente donc une typologie de trois manières d'intégrer l'environnement en travail social. La première serait la technique « ajouter » (2018, p. 562), par l'addition de nouveaux cours ou nouveaux contenus à la formation. La seconde technique serait la technique « intégrer » (2018, p. 562), par la réorientation vers un nouvel accent à l'intérieur du curriculum déjà présent. La troisième façon, préconisée par Jones, serait de « transformer » (2018, p. 562), en se penchant tout d'abord sur les valeurs, connaissances et habiletés fondamentales nécessaires pour former à un travail écosocial et durable. L'identification de ces composantes fondatrices permettrait de reconstruire le curriculum en conséquence.

Formation en travail social et environnement : des descriptions d'initiatives

En second lieu, au sein des articles théoriques, une douzaine d'écrits proposent des cursus de cours ou des curriculums possibles (Bartlett, 2003; Besthorn et Canda, 2002; Borrell et al., 2010; Des Marais et al., 2015; Dominelli, 2012b; Ellis et al., 2018; Holbrook et al., 2019; Jones, 2010, 2010; Lucas-Darby, 2011; Papadopoulos, 2019; Powers et al., 2019; Powers et Rinkel, 2017, 2018, 2019). Ici, les initiatives recensées ne sont pas issues d'une démarche de recherche. On retrouve donc les trois ouvrages collectifs créés par la Fédération internationale des Travailleurs Sociaux, qui comprennent différents exercices destinés à des personnes étudiant, enseignant ou pratiquant le travail social (Powers et Rinkel, 2017, p. 16). Cependant, la structure de ces ouvrages (Powers et Rinkel, 2017, 2018, 2019), avec des leçons, des exercices et des questions de réflexion,

semble plus adaptée au cadre scolaire que professionnel. L'ouvrage récent de Nesmith et al (2020) est aussi pensé comme un manuel scolaire, avec nombre de questions de développement en fins de chapitres. Un article fait aussi un panorama d'intégration de l'environnement à différents niveaux de pratique (micro, mezzo, macro), suggérant différentes façons de monter des cours sur le sujet (Holbrook et al., 2019).

Les curriculums font état d'initiatives d'intégration de notions sur l'environnement à travers des cadres variés : le travail social inspiré par les ontologies Māori en Nouvelle-Zélande (Ellis et al., 2018), un programme d'efficacité énergétique pour ménages à bas revenus dans l'État de Victoria (Borrell et al., 2010), l'éducation au développement réflexif (Des Marais et al., 2015), l'éducation en contexte de désastres (Dominelli, 2012b) ou encore l'éducation basée sur les préceptes de « l'écologie profonde » (Besthorn et Canda, 2002), pour n'en nommer que quelques-uns. Les éléments les plus saillants de ces initiatives sont l'importance de cours basés sur l'implication en milieu communautaire (Bartlett, 2003 ; Lucas-Darby, 2011 ; Powers et al., 2019), l'inclusion de visions du monde autochtone (Bartlett, 2003 ; Ellis et al., 2018) et l'adhérence explicite à un modèle de pédagogie critique et transformationnelle (Des Marais et al., 2015; Jones, 2010; Papadopoulos, 2019).

d. Formation en travail social et environnement : synthèse des données empiriques

Si l'on croise les mots-clés de Zotero pour arriver à des textes (articles, chapitres de livres, thèses ou mémoires) qui présentent des données empiriques et qui traitent de formation en travail social et d'environnement (ou autre mot-clé apparenté), la récolte est plus mince : une vingtaine d'écrits ressortent.

Différences dans les postures théoriques

Adoptant une posture positiviste, plusieurs font des analyses documentaires de syllabus de cours (Harris et Boddy, 2017 ; Hayward et al., 2012) tandis que d'autres cherchent à évaluer les connaissances étudiantes sur l'environnement en travail social à partir du test standardisé du «New Environmental Paradigm» (Chonody et Sultzman, 2020; Faver et Muñoz, 2013; Jung, 2016;

Miller et Hayward, 2014). D'autres ont fait des sondages et des entrevues pour analyser la sensibilité environnementale de travailleuses sociales, ceci afin d'informer la formation (McKinnon, 2013 ; Muzingili, 2016 ; Nesmith et Smyth, 2015 ; Shaw, 2013). Un mémoire a exploré où les enseignantes canadiennes en travail social situaient l'environnement, à partir d'un sondage qualitatif et quantitatif (Burns, 2012). À noter que, au sein de ces recherches positivistes, les méthodologies quantitatives, qualitatives et mixtes sont utilisées. Certaines, comme Chonody et Sultzman(2020) ou encore Miller et Hayward (2014), ont adopté une méthodologie utilisant des sondages, avec des questions ouvertes en fin de questionnaire.

Les recherches constructivistes s'avèrent plus marginales ici. Certaines cherchent à voir comment sont définis l'environnement et la justice environnementale par la population étudiante (Decker Sparks et al., 2019 ; Rambaree, 2020). Une étude sud-africaine a analysé des pratiques communautaires afin d'informer la pratique et l'éducation du travail social, à partir d'une lunette théorique « afrocentrique » (Masoga et Shokane, 2019, p. 4).

Plusieurs se sont aussi penchées sur la vision d'intervenantes, encore une fois afin d'informer la formation. Powers (2017), autrice prolifique dans les écrits théoriques aussi, a ainsi appliqué une méthodologie de théorisation ancrée (Charmaz, 2018) pour se pencher sur le développement de l'identité professionnelle incluant la crise environnementale. De plus, Närhi a, quant à elle, analysé comment les travailleuses sociales d'une municipalité finlandaise comprenaient et transformaient leur compréhension de la relation entre le bien-être et le milieu de vie à partir de modèles de pratique publique (Närhi, 2016).

La recherche-action de Boetto, Bowles, Närhi et Powers (2020) se démarque particulièrement, car c'est la seule qui s'inscrit explicitement dans un paradigme critique. Elle s'intéresse à documenter les effets sur les pratiques professionnelles de la sensibilisation d'un groupe de 9 travailleuses sociales à une approche basée sur le modèle écosocial. La limite la plus notable de cette étude est le temps très restreint (3 mois) pour une recherche-action participative, mais ses conclusions sur les différents changements apportés à la pratique semblent néanmoins prometteuses pour le futur des approches écosociales (Boetto et al., 2020). Malgré le peu de connaissances préalables, plusieurs ont implanté de nombreuses transformations à leur savoir-

être, à leur pratique individuelle et leur pratique en groupe. Des initiatives plus structurelles n'ont pas été rapportées, mais sont source de réflexions en conclusion sur les barrières possibles vécues dans les milieux de pratique du travail social.

Nombreuses études de cas

Au sein des méthodologies empiriques, environ huit articles trouvés présentent des études de cas du milieu de la formation en travail social, exposant la méthodologie de créations de cours ainsi que l'évaluation des connaissances faites par les étudiantes dans des cadres universitaires. On retrouve surtout des cours sur les pratiques de développement rural (Drolet et al., 2015 ; Dylan, 2015), et sur les pratiques communautaires en général (Androff et al., 2017 ; Beltrán et al., 2016 ; Crawford et al., 2015 ; Teixeira et al., 2019). Certaines s'intéressent à des thématiques spécifiques, plutôt que des niveaux de pratique, pour intégrer du contenu environnemental, comme un cours sur la justice alimentaire (Kaiser et al., 2015) ou encore sur les désastres (Cuadra et Eydal, 2018). Soulignons que les cours recensés ont adressé les niveaux méso et macro de pratique, mais aucun d'entre eux ne s'est penché exclusivement sur une pratique en individuel.

Aussi, deux principales théories du travail social lié à l'environnement ont été utilisées pour monter les cours, soit le « travail social vert » de Dominelli (Androff et al., 2017; Cuadra et Eydal, 2018; Drolet et al., 2015) et la justice environnementale (Beltrán et al., 2016 ; Kaiser et al., 2015).

Des constances dans les réflexions étudiantes et professionnelles

Une dizaine d'articles et thèses de maîtrises recensées s'intéressent particulièrement au point de vue des étudiantes ou aux connaissances des étudiantes (Chonody et al., 2019; Chonody et Sultzman, 2020; Crawford et al., 2015; Decker Sparks et al., 2019; Faver et Muñoz, 2013; Hayward et al., 2012; Kominetsky, 2018; Marlow et Van Rooyen, 2001; Miller et Hayward, 2014; Nesmith et Smyth, 2015; Powers, 2017). Aussi, ont été inclus dans cette section des textes qui s'intéressent aux professionnelles en exercice, mais auxquelles on a fait appel pour réfléchir sur leur parcours de formation. Il est à noter que certains articles recensés peuvent avoir été aussi mentionnés dans les études de cas (la section précédente), car certaines études de cas exposaient aussi en détail les réflexions étudiantes à la suite des cours.

La majorité provient des États-Unis (Chonody et al., 2019; Chonody et Sultzman, 2020; Decker Sparks et al., 2019; Faver et Muñoz, 2013; Hayward et al., 2012; Miller et Hayward, 2014; Nesmith et Smyth, 2015), avec une seule étude australienne (Crawford et al., 2015), une étude collaborative américaine et sud-africaine (Marlow et Van Rooyen, 2001) et un mémoire de maîtrise canadien (Kominetsky, 2018). Les perspectives recensées sont donc très fortement teintées de l'expérience et des normes américaines en termes de travail social.

Des études quantitatives ont souligné qu'une forte majorité des étudiantes pensent que les enjeux environnementaux sont pertinents ou très pertinents à la formation en travail social. 90,08 % pour l'étude de Shaw (2013, p. 15) en Californie, 80 % chez Miller et Hayward (2014, p. 287) et 88 % chez Hayward, Miller et Shaw (2012, p. 251). Cependant, les données qualitatives d'une évaluation de cours en travail écosocial en milieu rural australien ont démontré plutôt que « several students 'could not see the relevance' and 'had little knowledge of how it applied to social work practice'. » (Crawford et al., 2015, p. 593). Aux États-Unis, Chonody et al. (2019) et Chonody et Sultzman (2020) ont, quant à elles, recensé un intérêt seulement modéré pour les enjeux environnementaux chez la population étudiante en travail social.

De plus, il ressort de la quasi-totalité des recherches recensées que les étudiantes en travail social se sentent mal préparées à intégrer des enjeux environnementaux dans leur pratique (Crawford et al., 2015 ; Hayward et al., 2012 ; Kominetsky, 2018 ; Miller et Hayward, 2014 ; Nesmith et Smyth, 2015 ; Powers, 2017 ; Shaw, 2013). Pourtant, une recherche auprès de travailleuses sociales en exercice souligne que nombre d'entre elles font face à des enjeux de justice environnementale dans le cadre de leur fonction (Nesmith et Smyth, 2015). Ces enjeux de justice environnementale se concrétisent principalement sous forme de déserts alimentaires, pour 69 % des répondantes (Nesmith et Smyth, 2015, p. 492), un manque d'accès à des aires de jeux sécuritaires pour 51 % des répondantes (Nesmith et Smyth, 2015, p. 492) et une qualité de l'air inadéquate, de la contamination au plomb ou encore une exposition à des événements climatiques extrêmes dans environ le tiers des cas (Nesmith et Smyth, 2015). Ceci est cohérent avec les résultats de Marlow et Van Rooyen (2001, p. 247) qui rapportent aussi que 46% des

travailleuses sociales sondées au Nouveau-Mexique et à KwaZulu-Natal disent incorporer des enjeux environnementaux dans leur pratique.

Ainsi, face à ce manque de formation, certaines recherches soulignent aussi que les étudiantes auraient fait leurs apprentissages sur les enjeux environnementaux grâce à des paires ou grâce au corps enseignant, mais que cela ne faisait pas partie de leur curriculum (Decker Sparks et al., 2019 ; Kominetsky, 2018). Chez Nesmith et Smyth (2015), ce manque de préparation semble se traduire dans le milieu de pratique par un sentiment de manque de pouvoir. Cet élément fait écho à une thématique relevée dans la recherche de Rambaree (2020), où les étudiantes ont relevé le besoin de pouvoir et d'action politique pour intégrer des notions de développement durable dans leur pratique professionnelle.

En outre, en sus du manque de contenu de cours, les étudiantes semblent faire face à différents enjeux dans leurs apprentissages. Les données provenant des étudiantes chez Crawford et al. (2015) et chez Rambaree (2020) montrent la difficulté d'intégrer des notions pertinentes aux enjeux environnementaux dans des pratiques cliniques individuelles, lesquelles sont rapportées comme étant particulièrement présentes en Suède (Rambaree, 2020). Les personnes en état de crise sont aussi considérées comme ayant d'autres enjeux plus urgents (Kominetsky, 2018). Rambaree ajoute à cet effet:

Although ESW practice can take place at individual level, it mainly requires social change through structural social work. Structural social work considers social problems being inherent in societal structures such as capitalism; therefore, the focus of change is mainly on social structures and not individuals (Rambaree, 2020, p. 8)

Cette réflexion est d'ailleurs présente chez d'autres, dont les résultats montrent que les étudiantes voient un lien plus cohérent avec des pratiques communautaires, des pratiques d'action sociale ou encore des implications en politique publique (Decker Sparks et al., 2019 ; Kominetsky, 2018 ; Nesmith et Smyth, 2015). Il est intéressant de mettre ces résultats en dialogue avec la recherche-action présentée plus tôt (Boetto et al., 2020), où ce ne sont pas des changements structurels qui ont été mis en œuvre par des travailleuses sociales, mais plutôt des changements à leur pratique individuelle. Donc, les apprentissages écosociaux avec des

professionnelles semblent favoriser des changements à des niveaux plus micros de pratique(Boetto et al., 2020), bien que les étudiantes voient plutôt un lien avec des approches plus macros(Crawford et al., 2015; Rambaree, 2020).

Finalement, il appert intéressant de souligner trois éléments mentionnés uniquement dans le mémoire de maîtrise de Kominetsky (2018), qui ressortent de par leur pertinence à cette recherche. D'une part, les résultats de recherche montrent l'importance de la connexion personnelle avec l'environnement, et soulignent la tristesse des étudiantes lorsque les crises environnementales sont abordées. D'autre part, un sens des responsabilités, une responsabilité d'agir, est aussi mentionné par les étudiantes. Finalement, le rôle que cette recherche a joué dans l'apprentissage est aussi soulevé. Certaines ont senti être inspirées ou avoir transformé leur propre vision à travers la participation à ce projet de recherche.

e. Survol critique des concepts clés recensés

Les termes les plus fréquemment mentionnés sur l'absence de propos sur l'environnement en travail social sont rarement définis dans les articles, et semblent parfois même incohérents d'un texte à l'autre. Les plus fréquemment mentionnés sont la justice environnementale, la justice écologique, les changements climatiques, la dégradation environnementale, le développement durable. De plus, les articles diffèrent beaucoup sur ce qu'est l'environnement : certaines l'abordent plutôt en termes de « changements climatiques » (Alston et al., 2018 ; Dominelli, 2011 ; Drolet et Sampson, 2017) tandis que d'autres encore diviseront l'environnement « bâti » de l'environnement « naturel » (Boddy et al., 2018 ; Harris et Boddy, 2017 ; Papadopoulos, 2019). Seront brièvement décrits chacun des termes rencontrés, pour lesquels des recherches complémentaires ont été effectuées, suivis d'une justification sur ceux qui seront retenus dans le cadre de cette recherche.

La **justice environnementale** est un terme qui est abondamment cité dans les recherches sur cette situation problème, car on invite le travail social à intégrer la justice environnementale dans sa notion de justice sociale. On fait alors référence aux travaux de Bullard (1990, cité dans Dominelli, 2013) et aux écrits de Schlosberg (2009, cité dans Besthorn, 2012) sur la question.

Besthorn (2012) définit cette forme de justice comme une extension des principes utilitaristes et distributionnels de la justice sociale occidentale, visant une « minimization of environmental harms and an equitable distribution of environmental benefits or goods [...] in such a manner as to bring about the most good for the greatest number of people » (Besthorn, 2012, p. 35). Dominelli (2013) en présente une définition très similaire, et parle ainsi d'« equitable sharing of both benefits and the burdens involved in maintaining the healthy and sustainable environments that all living things can enjoy. » (Dominelli, 2013, p. 31). Hawkins, quant à elle, souligne en plus une notion de pouvoir, qui était peu développée dans les définitions précédentes (2010). Elle parle ainsi de l'importance de redonner du pouvoir aux communautés dans les décisions qui concernent leur environnement de vie. Elle s'approche ainsi plus de la définition tridimensionnelle de la justice environnementale de Schlosberg (2009, cité dans Besthorn, 2012). Les trois facettes seraient : la justice distributive, qui reconnaît la distribution inégale d'impacts et de responsabilités devant les aléas environnementaux (race, genre, revenu...) ; la justice reliée à la reconnaissance, qui considère qu'un processus de manque de reconnaissance ou de non-reconnaissance mène à une dégradation de certains milieux de vie dans lesquels vivent des groupes marginalisés ; et la justice procédurale, qui considère les enjeux de pouvoir dans les processus décisionnels en place concernant l'environnement. Au Canada, les cas d'injustices environnementales décriées sont principalement reliés à des communautés autochtones en territoire surexposé à des contaminants (entre autres la nation Aamjiwnaang située en pleine «Chemical Valley» en Ontario (Waldron, 2020) pour ne nommer qu'un cas parmi plusieurs (C. Dhillon et Young, 2009; McGregor, 2018)) ou encore des communautés noires près desquelles on a installé des sites d'enfouissements polluant air et eau (Waldron, 2020).

La **justice écologique** est mentionnée aussi, et est présentée comme étant plus holistique que la justice environnementale (Besthorn, 2012). Elle attribuerait ainsi une valeur morale aux éléments non humains. Elle s'inscrit donc dans une vision essentiellement écocentrique, et non plus anthropocentrique, puisqu'elle vise donc le mieux-être des écosystèmes au centre de ses préoccupations et non seulement celui des personnes. On cite ici les écrits d'Aldo Leopold sur l'« écologie profonde » (1949, cité dans Besthorn, 2012, p. 36) pour justifier cette position spirituelle et philosophique.

Les **changements climatiques** sont un processus de changement extrême du climat mondial lié à l'émission de gaz à effets de serre directement causé par l'activité humaine. Ces changements seraient à l'origine d'une augmentation des tornades, des canicules et des inondations, tuant de manière disproportionnée des populations vulnérabilisées (Dominelli, 2013). À noter qu'un manque de clarté semble exister dans l'utilisation du terme « changements climatiques ». Dominelli (2013) les présente comme étant amenés à augmenter dans le futur, tandis qu'Hawkins les présente comme étant un fait déjà accompli. Ces autrices les définissent comme étant une forme extrême de **dégradation environnementale** (Dominelli, 2013 ; Hawkins, 2010), qui serait le processus de perte de biodiversité, d'érosion des sols et de destructions d'habitats entre autres. Besthorn, quant à lui, utilise plutôt « crise environnementale » (2012, p. 37). À noter que, dans la littérature grise, un positionnement politique est parfois associé à l'utilisation d'un terme plutôt qu'un autre, accentuant l'aspect terrifiant d'une crise plutôt que la note plus neutre de changement (Zeldin-O'Neill, 2019).

Finalement, un autre mot-clé fréquent est celui de « **développement durable** ». Hawkins (2010) le présente comme un processus général qui vise à ce que les générations présentes puissent répondre à leurs besoins tout en maintenant la possibilité des générations futures de faire de même. Dominelli (2013) utilise une définition presque identique, la tirant elle aussi du rapport Bruntland de 1987 (cité dans Dominelli, 2013 ; Hawkins, 2010). Cependant, le développement durable est parfois critiqué comme étant un terme antithétique avec une forte valeur politique, qui permet de supporter un agenda néo-libéral légitimant un discours axé sur la croissance économique infinie comme garante du bien-être (Peeters, 2012).

Il est à noter que dans l'Encyclopedia of Social Work, c'est Besthorn qui a écrit l'entrée reliée au terme « environnement » (2013). Cette définition est donc très cohérente avec ses propres écrits. Il y prône une justice écologique, plutôt qu'environnementale, et mentionne les crises environnementales, plutôt que les changements climatiques. Il mentionne différentes théories du travail social, mais ne définit pas clairement ce qu'il entend par environnement. Il ne mentionne pas non plus les inégalités environnementales liées au genre, analyse présente dans le texte de Dominelli (2013).

De plus, à travers ces divers textes, il a été impossible de trouver une définition claire de **l'environnement « naturel »** (Drolet et Sampson, 2017 ; Ramsay et Boddy, 2017). Il est dépeint comme un milieu intouché par les humains, en opposition au milieu bâti (Heinsch, 2012). Cependant, cette définition paraît problématique, de par sa référence supposément objective et universelle, alors qu'elle est ancrée dans une vision du monde dichotomique occidentale (Heinsch, 2012). Aussi, dans les milieux urbains, tout espace a été bâti et planifié, des parcs aux jardins communautaires. Comme mentionnée dans l'article de Jeffery (2014), la nature est en effet construite, et est loin d'être naturelle.

f. Pertinence pour le travail social

Bien que la justice environnementale soit l'élément paraissant le plus en cohérence avec mes postures ontologiques, ce terme n'avait pas été retenu dans la question de recherche et les guides d'entretien, car il prend son origine seulement dans les années 80 aux États-Unis et demeure donc marginal dans le monde académique francophone (Larrère, 2013). Les autres termes cités dans la recension des écrits semblent aussi être trop nichés pour une recherche de type exploratoire.

C'est une question sur les liens entre « l'environnement et le travail social » qui a été finalement choisie pour guider cette recherche, permettant de mieux comprendre comment les étudiantes en font l'expérience et y réfléchissent. Ces « liens entre l'environnement et le travail social » permettront de mieux comprendre comment les étudiantes les définissent et comprennent la relation avec le domaine de leur propre formation. L'environnement est ici entendu dans un contexte large pouvant se résumer au simple « milieu de vie » (Sauvé et Garnier, 2000). Par exemple, l'environnement comprendrait alors des milieux d'interactions et d'appartenance, des milieux biologiques ou bâtis, bref des lieux de vie et de travail, d'apprentissages et de foi. (<https://drrobertbullard.com/useful-links/>).

Ainsi, nous verrons plus tard dans la section discussion que certaines comprendront les liens entre le travail social et l'environnement sous le prisme de la justice environnementale et des changements climatiques, tandis que d'autres s'intéresseront plutôt à la « nature ». Comme il a été mentionné plus tôt, la justice environnementale étant liée aux questions raciales et coloniales

(Agyeman, 2009; C. M. Dhillon, 2020; McGregor, 2018; Waldron, 2018, 2020), elles-mêmes au cœur de questions habitant l'éducation en travail social contemporaine (CASWE-ACFTS, 2021a), il apparaît important de lui donner une place de choix dans la discussion des résultats. Une réflexion sur l'hétérogénéité de ces représentations et sur les effets de mes choix de mots sur les résultats de recherche suivra en chapitres 4, 5 et 6.

Aussi, de s'intéresser aux réflexions et aux expériences étudiantes sur les liens entre l'environnement et le travail social permettra de participer à compléter un portrait transnational encore partiel. En effet, comme mentionné précédemment, les recherches trouvées s'avèrent surtout originaires des États-Unis et, bien que notre situation culturelle puisse paraître similaire à certains égards, il sera pertinent de voir si certains des résultats collectés au Québec détonnent. Aussi, cette recherche exploratoire qualitative s'inscrit dans un cadre théorique féministe, encore peu mobilisé dans les recherches recensées ici. En effet, ce sont seulement dans les recherches empiriques de l'Australienne Margaret Alston sur les effets genrés des désastres (2006, 2014 ; 2018) qu'une lentille féministe est appliquée, laquelle n'aborde pas directement la formation en travail social. Aussi, dans les écrits théoriques, seul un article écosocial aborde des réflexions écoféministes pour inspirer la pratique en travail social (Norton, 2012). Encore une fois, ce dernier n'a pas été mentionné plus tôt, car il s'intéresse exclusivement à la pratique et non à la formation.

Les différents éléments mentionnés plus haut semblent donc justifier l'importance de ce mémoire, dont les objectifs de recherche et la question de recherche seront ici réitérés, qui nous guideront tout au long du reste du mémoire.

g. Objectifs de la recherche

- 1) Documenter les liens entre l'environnement et le travail social dans la formation en travail social à partir des postures étudiantes
 - a. Documenter les expériences étudiantes dans leur formation en cours ou passée (pratique et académique)
 - b. Documenter les réflexions étudiantes sur leur future pratique professionnelle

h. Question de recherche

Quelles sont les expériences et réflexions de personnes qui étudient en travail social par rapport aux liens entre l'environnement et le travail social ?

i. Définition des termes liés à ce projet

Ce qui sera principalement analysé dans le cadre de cette recherche sera les expériences et les réflexions étudiantes. L'expérience est ici comprise d'une manière constructiviste et féministe, où l'on reconnaît que

experience recounted is always emergent in the moment, that telling requires a listener and that the listening shapes the account as well as the telling. Furthermore, both telling and listening are shaped by discursive histories (so that fragments of many other tellings are carried in any embodied conversation).(Devault et Gross, 2012, p. 212)

Ce qui complète les expériences des étudiantes dans leur milieu de formation sera aussi leurs réflexions sur la formation. L'utilisation des réflexions d'étudiantes a été explorée dans quelques écrits recensés(Crawford et al., 2015; Kominetsky, 2018; Powers, 2017; Rambaree, 2020) et paraît donc pertinente pour compléter la notion d'expérience, laquelle s'intéresse plutôt à une façon discursive de narrer un vécu dans une situation donnée (Devault et Gross, 2012). Suivront maintenant de plus amples détails sur le cadre conceptuel, et plus largement l'approche théorique retenue, qui nous permettront de mieux comprendre comment s'articuleront les notions d'expériences et de réflexions dans le cadre de cette problématique.

Chapitre 2 : Cadre théorique : Parler de liens et d'expériences

Ce chapitre permettra de situer ce mémoire dans le paysage théorique féministe. Un résumé des ancrages théoriques féministes critiques débutera ce chapitre, nous guidant ensuite à l'éthique féministe du care (Hill Collins, 2003; Naples, 1996), à la théorie féministe du positionnement (Harding, 1992) ainsi que celle des savoirs situés (Haraway, 1988) qui feront partie intégrante de la méthodologie ethnographique choisie. Puis, une définition et une justification du concept de nepantla (Anzaldúa, 1999) suivront, qui seront mobilisées principalement comme prisme conceptuel dans la discussion des résultats de recherche.

a. Ancrages théoriques féministes critiques

Je présenterai ici quelques postulats féministes critiques, lesquelles ont servi d'assise à la constitution même du projet de recherche, de la question posée à l'analyse des données. Les approches théoriques critiques se basent sur plusieurs principes clés appelant les individus à comprendre un phénomène en se penchant sur les systèmes qui perpétuent des inégalités (Fook, 2016 ; Lorenzetti et Walsh, 2014). Selon Fook (2016), quatre éléments fonderaient les bases d'une approche critique issue des postures féministes, radicales et structurelles : 1 — un lien entre le « personnel » et le « politique » (Fook, 2016, p. 5), où une attention est portée aux structures de pouvoirs qui se reflètent dans la vie des individus ; 2— une mise en œuvre de formes émancipatoires de méthodologies et d'action ; 3-une posture de critique sociale ; 4— un engagement explicite au changement social. Pour Taylor et Cranton (2013, p. 44), « critical researchers challenge the status quo, question social norms, and look for ways to improve practice through action and the involvement of those people who are affected by the situation being investigated ».

Ainsi, au-delà d'un simple état des lieux sur la formation en travail social, qui s'apparenterait à répondre à la question classique du « what is » constructiviste (Taylor et Cranton, 2013, p. 44), je me poserai aussi la question de « what could or should be » (Taylor et Cranton, 2013, p. 44), signe de la présence d'un paradigme critique.

Les théories féministes amènent aux postures critiques des apports notables, notamment en se penchant souvent sur les espaces considérés comme privés. Aussi, l'aspect émotif de la recherche y est non seulement toléré, mais est même source de réflexions et de connaissances (Naples, 2003). Finalement, l'importance majeure de tenir compte de la situation de ses propres savoirs comme chercheuse « often results in the researcher feeling as if the research found her or him as opposed to feeling that she or he chose the research. »(Pillow et Mayo, 2014, p. 10).

Ce lien entre savoirs, pouvoir et recherche sera développé plus en détail dans la section suivante, qui se penchera sur l'éthique féministe du care (Hill Collins, 2003; Naples, 1996; Preissle et Han, 2012), sur la «théorie féministe du positionnement» (Bellacasa, 2003, p. 42), traduction en français de la «feminist standpoint theory» (Harding, 2007), ainsi que sur la politique des «savoirs situés» (Bellacasa, 2003, p. 44), une traduction aussi de l'anglais, des écrits de Haraway plus précisément sur les «situated knowledges» (Haraway, 1988).

Éthique féministe du care

L'éthique féministe du care a servi de trame de fond à cette recherche, s'insérant du choix même du sujet à une attention à la représentation dans la rédaction de ce mémoire. En effet, l'éthique féministe du care est une éthique ancrée dans le monde concret, où les principes et arguments abstraits s'effacent pour laisser place aux relations humaines et à un engagement dans des situations particulières (Laugier, 2011; Preissle et Han, 2012). Comment s'engager ou entretenir dans des relations humaines dans cette recherche? Comment représenter adéquatement les personnes avec lesquelles on a bâti des relations dans la recherche? Ces deux questions issues des réflexions féministes du care (Naples, 1996; Preissle, 2007) tendent à guider les dilemmes éthiques dans le processus de recherche.

Hill Collins a participé aux travaux sur l'éthique du care en les faisant dialoguer avec les postures féministes noires pour arriver à formuler une épistémologie afrocentrique féministe(2003). Pour elle, trois axes en fondent la base: une reconnaissance de l'unicité individuelle, un engagement dans les émotions et l'importance de cultiver des capacités empathiques (2003). Ainsi, l'épistémologie afrocentrique, liée intrinsèquement aux postulats de l'éthique féministe du care, ne cherche pas à universaliser et homogénéiser dans un tout indifférencié, mais bien à

comprendre les perspectives et expériences individuelles uniques. Aussi, loin de rejeter les émotions considérées comme anti-scientifiques, elle appelle à une reconnaissance de leur importance pour construire les savoirs. Finalement, l'empathie permet de se mettre dans une posture d'acceptation de l'autre et, ultimement, de relations. À travers le dialogue, ces trois éléments se connectent et s'influencent. Elle affirme aussi :

Neither emotion nor ethics is subordinated to reason. Instead, emotion, ethics, and reason are used as interconnected, essential components in assessing knowledge claims (2003, p. 147)

Cette réflexion sur l'importance des émotions dans le développement de savoirs en recherche est aussi reflétée dans les travaux de Naples (1996), qui insiste sur la position ambivalente que crée la création de relations humaines dans une démarche ethnographique. Dans le cadre de cette recherche, ces réflexions sur les relations et les émotions sont particulièrement pertinentes. Ces éléments de réflexion seront repris dans la section méthodologique suivante, permettant d'insister sur les groupes de discussion comme espace dialogique de mise en œuvre d'une éthique du care (Hill Collins, 2003). De plus, les émotions ont constitué non seulement un point d'ancrage dans le cadre de ma démarche réflexive, mais ont pris une place d'importance dans l'analyse des résultats et la discussion.

Théorie féministe du positionnement et savoirs situés

L'épistémologie et l'approche théorique sous-tendant la méthodologie d'ethnographie féministe (Naples, 2003; Pillow et Mayo, 2014) ainsi que la posture théorique autosituée d'Anzaldúa (1999; Anzaldúa et Keating, 2002a) prennent leur source dans les théories féministes du positionnement, émergeant dans les années 1970 et 1980. Ce seront principalement les écrits de Haraway (1988) et Harding (1992, 2007, 2009) ainsi que leur application en ethnographie par Naples et Sachs (2000) qui serviront de base à cette section, bien qu'il aurait été aussi possible d'inclure aussi les écrits précurseurs de Hartsock (1983) ou Smith (1974) ou développer plus en détail les apports de Patricia Hill Collins (2004) ou encore Mohanty (2003) aux théories féministes du positionnement. Les écrits scientifiques découlant de ces théories ont créé une toile réflexive et engagée tellement vaste dans les dernières décennies que des choix s'imposaient devant la

quantité de concepts et de théorisations interreliés : intersectionnalité (Crenshaw, 1991), féminisme décolonial (Mohanty, 2003), pensée féministe noire (Hill Collins, 2004; hooks, 1991...) Je me concentrerai ici sur les deux théories principales citées dans notre titre, comme leurs postulats transcendent les différents courants subséquents. Elles seront ici mises en dialogue, les deux se complétant sur plusieurs aspects.

La théorie féministe du positionnement est définie comme une épistémologie organique, une méthodologie, une philosophie des sciences et une théorie sociale (Harding, 2004, p. 3). Elle questionne la supposée neutralité et objectivité scientifique et les divisions disciplinaires en tentant de pencher sur les liens entre savoir et pouvoir (Bracke et al., 2013). Pour les théoriciennes du positionnement:

Knowledge and power are internally linked, they co-constitute and co-maintain each other. what people do-what kinds of interactions they have in social relations and relations to the natural world- both enables and limits what they can know. (Harding, 2007, p. 50)

De plus, la capacité d’agir est elle-même tributaire du positionnement de la personne dans diverses structures sociales (race, genre, handicaps, religion, langue...). Ainsi, la compréhension des mondes, et de la science, ne peut-être que partielle et située, tributaire de l’intersection de différents aspects (Bellacasa, 2003; Naples et Sachs, 2000). Soulignons aussi, dans la citation précédente, les deux éléments qui ont été mentionnés, soient les interactions sociales et le rapport au monde naturel. Ces éléments tombent particulièrement à propos dans le cadre de notre question de recherche.

Cette réflexion fondatrice influence ainsi tout le rapport à la recherche, à la fois pour les savoirs situés, mais aussi pour le positionnement. Plus précisément, le processus méthodologique lié à ces théories est considéré comme un « effort » [effort](Harding, 2007, p. 51), ou le résultat d’une « lutte »[struggle] (Hartsock, 2004, p. 48), existant au-delà des personnes individuelles pour s’inscrire dans un angle collectif. Cette méthodologie requiert de s’arrêter pour contester les savoirs dominants et les réalités considérées comme naturelles, pour tenter de s’en libérer partiellement, tout en reconnaissant qu’il est impossible de s’en affranchir complètement(Harding, 2007).

En deuxième lieu, la théorie féministe du positionnement s'intéresse à étudier les structures dominantes [study up](Harding, 2007, p. 51). Ainsi, en partant de la vie des personnes opprimées, des personnes situées dans les marges (hooks, 2004), on remonte ensuite aux structures mêmes qui créent les oppressions. La théorie du positionnement et des savoirs situés se dit, sans surprise, posture politique (Bellacasa, 2003; Bracke et al., 2013). En recherche, on cherche ainsi à dépasser la simple confession sur son propre positionnement pour dire en quoi cette position, cette situation, a influencé les cadres choisis ainsi que les questions mêmes d'investigation (Harding, 2007). Harding va même jusqu'à clamer le besoin de s'ancrer dans une objectivité « forte » (Bellacasa, 2003; Harding, 1992, p. 437), laquelle lie engagement et objectivité. Elle considère ainsi qu'une science peut être intéressée tout en penchant vers l'objectivité. Pour Harding, il faut donc :

avoir à l'esprit *ce* qu'un savoir exclut, *qui* a compté comme sujet dans sa construction, en fonction de *quoi* on a accordé une légitimité à ce savoir et à ceux qui le proposent, et *sur qui / quoi* ces propositions auront des effets (dans Bellacasa, 2003, p. 44).

Pour terminer ce survol, il est important de souligner l'ancrage corporel des savoirs situés, notion qui complète et se superpose avec la théorie féministe du positionnement. On y soutient que toute forme de savoirs est tributaire d'une situation particulière qui reflète les conditions de production des savoirs ainsi que les identités et la position sociale des personnes qui créent ces savoirs(Haraway, 1988). Ainsi, ces savoirs sont *situés* dans un contexte et un regard, et n'existent pas simplement en théorie, mais sont physiquement présents dans le regard porté. Haraway le souligne dans cette citation:

I would like to insist on the embodied nature of all vision, and so reclaim the sensory system that has been used to signify a leap out of the marked body and into a conquering gaze from nowhere. [...]Vision is always a question of the power to see-and perhaps of the violence implicit in our visualizing practices. *With whose blood where my eyes crafted?*[italiques ajoutés] (1988, p. 581-585)

Cette reconnaissance du corps dans les processus d'oppression et de domination est aussi centrale aux écrits d'Anzaldúa, dont le concept de nepantla sera exploré plus détails dans la section à venir. Les éléments mentionnés ci-haut seront aussi repris dans le chapitre

méthodologique, afin de montrer comment leur articulation a été faite en pratique. De la collecte de donnée à la démarche réflexive, en passant par la question même de recherche, la théorie du positionnement et les écrits sur les savoirs situés ont imprégné tout le processus.

b. Le concept de nepantla d'Anzaldúa

Mise en contexte et justification

Les premiers écrits d'Anzaldúa sur les « borderlands »(Anzaldúa, 1987) sont ancrés dans un contexte tout autre que celui de l'environnement ou de la formation en travail social, soit celui d'une fracture coloniale physique : la *herida abierta* [la blessure ouverte] (1999, p. 25) qu'est la frontière entre les États-Unis et le Mexique. Ce lieu « where the Third World grates against the first and bleeds » (Anzaldúa, 1999, p. 25) est marqué par la mort, la violence et la déshumanisation. La théorisation d'Anzaldúa sur les espaces-frontières se pense ainsi comme un refuge pour la mestiza (Anzaldúa, 1999, p. 100), la personne métissée, qui n'appartient ni complètement à un monde, ni complètement à l'autre, mais est rejetée des deux, et ne peut se sentir donc « chez elle » dans aucun espace. Anzaldúa reflète ainsi sur son parcours : « My experience in first crossing borders was as a female crossing into the male domain, a Chicana forced to live in a white world, an artist, and a queer in straight society » (Hernández et Anzaldúa, 1995, p. 14). Ce sont donc ainsi d'abord les violences liées à ses intersections de race, de genre, d'identité d'artiste et d'orientation sexuelles dans un monde blanc, patriarcal et hétérosexuel qui ont guidé son besoin de réfléchir les frontières.

Reconnaissant le contexte spécifique de naissance de ces théories, que viennent-elles faire dans ce mémoire, vous direz-vous ? La décision de choisir ses concepts dans le cadre de mon mémoire a été le fruit d'un long processus décisionnel, attentive à une peur de participer à un « blanchiment » (Bilge, 2015) de théories issues de savoirs de personnes racisées. J'expliquerai d'abord ma justification de faire appel à la nepantla à la lumière de trois raisons issues des écrits d'Anzaldúa : son rapport aux personnes blanches, son invitation à repenser les catégories et ses références à l'environnement.

Tout d'abord, mes premières réticences à l'utilisation des théories d'Anzaldúa est mon propre positionnement en tant que personne blanche. Comment pourrais-je faire appel à des théorisations créées par une personne chicana ? À cet effet, Anzaldúa est très claire dans « (Un)natural bridges, (Un)safe space » (2002b) où elle explique sa décision d'inclure des écrits d'hommes et de personnes blanches dans son livre. Pour elle, la blanchitude n'est pas que l'apanage des personnes blanches, et la conscience métisse non plus. « I'm still not sure how this concept of 'whiteness' as an oppressive/oppressing mindset corresponds to lightskinned bodies, but I do believe the two are not synonymous » (Anzaldúa et Keating, 2002b, p. 570) ». Ainsi, une attention particulière s'impose à moi dans l'utilisation de ces théories dans le contexte de ce mémoire, mais les écrits d'Anzaldúa ne semblent pas me disqualifier d'emblée à cause de mes privilèges blancs.

Aussi, Anzaldúa insiste sur la fluidité de ses théories, invitant quiconque à les appliquer à de nouvelles situations (2000). Ses écrits semblent donc inciter à prendre des risques et réimaginer des ponts entre des éléments séparés par des frontières construites socialement. Par exemple, elle insiste beaucoup sur l'importance de réactualiser notre façon de nommer les catégories, notre manière d'« étiqueter ». Elle dit :

We need a different way of shuffling the categories. As long as we rely on language, we'll have categories even though they're very limiting and imprisoning. Every few years we should blur the boundaries, make them porous.[...] Every so many years I add a little bit, extend the categories, pero I don't think the problem will ever be solved because life transforms all the time, so of course categories only work for so long. (Lara, 2005, p. 42)

Ceci me permet donc de penser que d'appliquer ses concepts à une réflexion sur «les liens» apparait cohérent avec sa posture.

Aussi, centrale à ses écrits est la notion d'interconnexions entre les humains et la «tierra», (Anzaldúa et Keating, 2002b, p. 1) comme elle l'appelle. Des références au capitalisme de consommation, aux plaies affligées au territoire et à la connexion spirituelle avec le monde non humain sont multiples et fréquentes (Anzaldúa, 1999, 2002, 2015 b ; Anzaldúa, 2000 ; Lara, 2005). Par exemple, dans *Borderlands : La Frontera*, elle écrit : «I tremble before the animal, the alien,

the sub or suprahuman, the me that has something in common with the wind and the trees and the rocks.»(Anzaldúa, 1999, p. 71-72). Puis, dans *A Bridge We Call Home*, elle affirme: «The body is rooted in the earth, la tierra itself. You meet ensoulment in trees, in woods, in streams. The roots del árbol de la vida of all planetary beings are nature, soul, body.» (Anzaldúa, 2002, p. 560). Et finalement, dans *Light in the Dark/Luz En Lo Oscuro: Rewriting Identity, Spirituality, Reality*, une anthologie publiée de manière posthume, elle affirme sans détour :

Our actions have ripple effects on all people and the planet's environment. We are accountable for all the wars, all human disasters— none of us are blameless. We ourselves have brought this great turmoil upon ourselves. We are all wounded, but we can connect through the wound that's alienated us from others » (Anzaldúa, 2015a, p. 22).

La dernière citation, selon moi, s'avère phare dans ma posture de mémoire. Elle invite à se connecter, à penser nos responsabilités ensemble, ce qui semble cohérent avec ma question de recherche et les méthodes choisies pour me lancer dans ce processus. En effet, pour moi, de tenir un journal a été le lieu pour penser mes blessures et mes responsabilités de manière créative, et les groupes de discussion ont été une façon de réfléchir ensemble aux expériences vécues.

Une « définition » de nepantla

De premiers écrits sur les frontières et les zones frontalières (Anzaldúa, 1987), Anzaldúa est passée ensuite à la conceptualisation de la nepantla (Anzaldúa, 1999; Villarreal Sosa, 2019). Elle l'explique comme suit :

[Nepantla] is a Nahuatl word for the space between two bodies of water, the space between two worlds. It is a limited space, a space where you are ... not this or that but where you are changing. You haven't got into the new identity yet and haven't left the old identity behind either—you are in a kind of transition.[...] *Nepantla* is a way of reading the world. You see behind the veil and you see these scraps. Also, it is a way of creating knowledge and writing a philosophy, a system that explains the world(Anzaldúa, 1999, p. 237)

Celle-ci décrit la nepantla comme un espace liminal qui fonctionne dans «the cracks between the worlds»(Anzaldúa, 2015b, p. 110) . Bhattacharya et Payne commentent à cet effet: «These are spaces in which existing belief systems are interrogated and perhaps reframed and/or replaced»

(2016, p. 1000). En d'autres termes, la nepantla définit les espaces conflictuels, les lieux physiques ou métaphysiques «frontières» qui invitent à questionner les oppositions binaires et forcent à faire des connexions. Pour Anzaldúa, une réflexion ancrée dans la nepantla mène à contester ainsi d'autres dichotomies. Par exemple, dans le cadre de cette recherche, les divisions entre individu/collectif, privilèges/oppressions, prévention/urgence sont des exemples à retenir. Ceci sera développé plus en détail dans la discussion suite aux résultats.

La métaphore du pont (Anzaldúa, 2002) est aussi souvent utilisée en lien avec la nepantla, reliant des entités séparées. Ces ponts sont construits en territoire instable ou dangereux dit-elle,

you don't build bridges to safe and familiar territories, you have to risk making mundo nuevo, have to risk the uncertainty of change. And nepantla is the only space where change happens. Change requires more than words on a page—it takes perseverance, creative ingenuity, and acts of love. (Anzaldúa, 2002, p. 574).

Ainsi le concept de nepantla permet de voir comment Anzaldúa pense et analyse les dynamiques de pouvoir, le racisme genré et le colonialisme et les mobilise dans ses écrits. Pour elle, le colonialisme a imbibé toutes les sphères sociales et a imposé une vision dichotomique du monde, en catégories séparées, en frontières excluant les personnes considérées comme autres (Anzaldúa, 2015c; Anzaldúa et al., 2003). Ces catégories divisent les genres, les races, les familles, les langues et causent marginalisation et souffrance qui s'entretiennent cycliquement, la marginalisation créant le besoin de marginaliser les autres (Anzaldúa et al., 2003). Pourtant, à l'image de la théorie sur le positionnement, elle considère que nos corps sont faits de parties fragmentées et interconnectées, et non binaires (Anzaldúa, 2015c). Pour elle, une analyse décoloniale s'intéresse donc à penser les connexions et créer le dialogue pour aller au-delà de la pensée univoque et dichotomique ancrée dans l'héritage colonial. Elle ne s'intéresse pas à analyser et décortiquer les oppressions structurelles d'un point de vue binaire (victime-oppression), mais se penche plutôt sur les interconnexions, qui, pour elles, deviennent une forme de résistance face aux racines de la marginalisation et des violences (Anzaldúa, 1987; Anzaldúa et Keating, 2002a).

Sa résistance s'incarne ainsi principalement dans ses écrits, lesquels rendent floues les frontières entre théorie et poésie, spiritualité et texte politique (Anzaldúa, 1987, 2015d; Anzaldúa et Keating, 2002a). Elle y critique les dogmes académiques et les pensées binaires, et se permet d'ajouter moments poétiques, langues nahuatl et espagnole ainsi que dessins au cours de ses écrits. En collaboration avec Cherríe Moraga dans *This Bridge Called my Back* (Moraga et Anzaldúa, 1981), elle a aussi été l'une des premières à utiliser le terme « people of color » pour parler d'une identité commune liant les personnes non blanches aux États-Unis (Lara, 2005). Près de 25 ans plus tard, elle invite cette étiquette à être repensée cependant, car, pour elle, les boîtes fixes identitaires imposeraient des limites au regard et donc aux capacités de perceptions (Lara, 2005). Elle affirme:

We must challenge the present concepts, creating frameworks that span the fissures among us and link us in a series of interconnected webs (telarañas). We must push against any boundaries that have outlived their usefulness. Rigid borders hinder communication and prevent us from extending beyond ourselves. (Anzaldúa, 2015c, p. 75)

Il est important de noter qu'outre en études queers et chicanas, les théories frontalières d'Anzaldúa et son idée de nepantla sont surtout utilisées en éducation, amenant le concept de «pédagogie nepantla » [nepantla pedagogy] (Abraham, 2014, p. 2; Jaramillo et McLaren, 2008, p. 195). Les réflexions d'Anzaldúa ne font que de minces apparitions en travail social, et on les retrouve surtout dans des écrits sur les identités racisées et les migrations (Marey-Sarwan et al., 2020; Villarreal Sosa, 2019; Villarreal Sosa et Martin, 2021). À travers une mobilisation du concept de nepantla, on invite par exemple à reconsidérer les frontières fixes entre risque et protection chez les populations bédouines (Marey-Sarwan et al., 2020) ou les frontières identitaires fluides des jeunes Latinx aux États-Unis (Villarreal Sosa, 2019). On explore aussi le rôle de « nepantleras » (Villarreal Sosa et Martin, 2021, p. 19) de travailleuses sociales scolaires, enseignantes et intervenantes scolaires dans un programme d'équité raciale dans une école multiethnique de la banlieue de Chicago (Villarreal Sosa et Martin, 2021). On voit donc dans les quelques écrits cités plus haut que la nepantla est utilisée comme élément central pour inviter à voir les connexions entre éléments séparés, ce qui guidera aussi l'analyse des données de ce mémoire.

Sa mobilisation dans le contexte de ce mémoire

Bien que la nepantla soit un concept principalement utilisé en littérature chicana et dans les théories queers (Keating, 2006), il m'est apparu comme particulièrement pertinent à ma posture de recherche. En effet, la question du « rapport » ou du « lien » entre deux éléments considérés comme distincts, ici « l'environnement » et « le travail social » m'a beaucoup habitée. En lisant plus sur la nepantla et les nepantleras, je ne pouvais m'empêcher de m'identifier, me sentir connecter à cette manière de décrire un entremundo.

Ainsi, comme mentionnée précédemment, la mobilisation du concept de nepantla demeure, à mes yeux, risquée. Cependant, il appert essentiel au processus féministe de risquer précisément de sortir de nos zones de confort pour tenter de briser les dichotomies. Anzaldúa affirme même que :

Staying “home” and not venturing out from our own group comes from woundedness, and stagnates our growth . To bridge means loosening our borders, not closing off to others. Bridging is the work of opening the gate to the stranger, within and without. To step across the threshold is to be stripped of the illusion of safety because it moves us into unfamiliar territory and does not grant safe passage. To bridge is to attempt community, and for that we must risk being open to personal, political, and spiritual intimacy, to risk being wounded. (Anzaldúa et Keating, 2002b, p. 3)

Ainsi le concept de nepantla sera utilisé dans le cadre de ce mémoire pour porter une attention particulière aux entredeux, aux connexions, aux fissures de catégories fixes, aux bris de dichotomies dans les expériences et les réflexions sur les liens entre l'environnement et le travail social. C'est un travail sur les frontières qui sont « rendues » fluides par ces expériences, et en quoi, de s'y attarder, permet de faire le pont entre soi et le changement social, ultimement. Anzaldúa affirme

Éste quehacer—internal work coupled with commitment to struggle for social transformation—changes your relationship to your body, and, in turn, to other bodies and to the world. And when that happens, you change the world. » (2002, p. 574)

c. Sur le terrain: Rapports de pouvoirs personnels et structurels

En cohérence avec les choix théoriques féministes précédemment décrits, il convient de prendre un bref moment pour me situer dans cette recherche. Je ferai ici un survol de ma posture sur le terrain, me situant dans les rapports de pouvoir ambiants. Comme mentionné précédemment, je ne ferai pas ici une «confession »(Harding, 2007, p. 51) de tous les éléments liés à mon positionnement social, éléments porteurs d'oppressions comme de domination. Je m'intéresserai à exposer ceux qui apparaissent comme plus pertinents au sujet de la recherche, et qui ont été mobilisés durant le processus. Je ne nie pas que d'autres éléments ici non développés (mon orientation sexuelle, ma maladie neurologique...) puissent avoir un effet sur ma vision du monde, mais, par souci de concision, je ne mettrai l'accent que sur les éléments plus saillants faisant partie de ma démarche réflexive.

Je suis une étudiante à la maîtrise, étant retournée à l'université en travail social après 7 ans à travailler dans le milieu communautaire. Mon baccalauréat était en Scénographie à l'Université Concordia, et j'ai donc dû compléter un DESS en Travail social avant d'aller à la maîtrise. Bien que mes études de baccalauréat ne soient plus si fraîches dans ma mémoire, j'ai donc grandement bénéficié de mon parcours au DESS pour me remettre à jour, rencontrer des professeures et d'autres étudiantes et mieux comprendre la structure de l'école. L'idée de mon projet de recherche est donc née dans le cadre du DESS, et a mûri pendant 2 ans avant de débiter officiellement lors de mon année de recherche.

Je suis aussi une étudiante blanche et francophone, et qui comprend bien le système universitaire et académique. Le français est ma langue maternelle, et je ne peux affirmer que je fais face à des oppressions actuelles qui limitent mon parcours académique. Mes années de travail avant de retourner aux études m'ont permis d'avoir un coussin financier, et m'ont donné une assurance dans le milieu universitaire, ayant l'impression de « connaître la réalité du terrain hors de l'école». Je n'étais pas formée en travail social auparavant, mais mes années comme enseignante aux adultes m'avaient aussi donné une grande confiance à m'exprimer dans le milieu scolaire. Je n'avais donc pas peur d'avancer des critiques du système éducatif. Aussi, comme j'avais fait un

parcours au sein du DESS, je sentais avoir la confiance de plusieurs de mes collègues qui m'encourageaient dans mes recherches.

Comme mentionné plus tôt, mon positionnement social était source de dilemme. En tant qu'étudiante blanche, je pensais souvent au privilège de « prendre des risques » par rapport à un sujet de recherche plus osé, mais pensais aussi à mon « devoir » de prendre des risques. Sentant que c'était un sujet extrêmement significatif étant donné les circonstances mondiales (Masson-Delmotte et al., 2021), je reconnaissais tout de même que c'était un sujet plus détaché du quotidien de souffrance de nombre de gens. Cependant, je sentais le besoin de faire cette recherche tout de même, car je me disais qu'il fallait bien qu'on s'attaque à cette question un jour, avant d'être les deux pieds dedans.

Chapitre 3 : Choix et stratégies méthodologiques

Ce chapitre visera à faire un panorama des choix et stratégies méthodologiques employés dans le contexte de ce mémoire, touchant l'approche privilégiée, sa mise en œuvre à travers deux instruments méthodologiques ainsi qu'un résumé des principaux « virages » méthodologiques vécus. Plus précisément, je présenterai tout d'abord les caractéristiques générales de la recherche qualitative et de l'ethnographie féministe, en abordant précisément la pertinence de ces choix dans le présent contexte. Par la suite, l'articulation précise de l'ethnographie féministe dans le cadre de ce mémoire sera exposée, visant à montrer comment et pourquoi ont été mobilisés deux instruments de recherche, soit les groupes de discussion avec des membres de la population étudiante et ma démarche réflexive dans un journal de bord. Par la suite, chacune de ces démarches sera décrite plus en détail, présentant leur manière et cadre d'utilisation ainsi que les étapes suivies pour les mettre en œuvre. Finalement, seront décrites brièvement les méthodes de « analyses verticales » (Gaudet et Robert, 2018, p. 155) utilisées pour analyser grossièrement les éléments émanant des instruments séparément, ainsi que la méthode utilisée pour la « analyse horizontale » (Gaudet et Robert, 2018, p. 179), montrant la démarche suivie pour arriver aux résultats dévoilés dans le chapitre subséquent.

a. Approche privilégiée : recherche qualitative en ethnographie féministe

Ce projet s'intéressera donc à documenter les réflexions et expériences étudiantes par l'utilisation d'une méthodologie qualitative, qui semble bien adaptée pour étudier la perception subjective des personnes, c'est-à-dire le sens que donnent des personnes à un objet, un phénomène ou un problème social (Creswell, 2007). Dans les recherches effectuées jusqu'à maintenant, seuls une recherche des États-Unis (Decker Sparks et al., 2019), un mémoire canadien (Kominetsky, 2018) et une recherche suédoise (Rambaree, 2020) avec des étudiantes et étudiants en travail social semblent avoir adopté une méthodologie de recherche qualitative avec un cadre d'analyse constructiviste. Ce champ de recherche s'avère donc encore assez inconnu.

Au sein des recherches qualitatives, cette recherche s'inscrit dans le champ de l'ethnographie, et plus précisément celle de l'ethnographie féministe. Cela s'est imposé comme un choix cohérent dans le cadre de cette recherche, car me permettait de fournir une « description riche » (Gaudet et Robert, 2018, p. 68) de l'expérience vécue par les personnes qui étudient en travail social. Aussi, étant moi-même étudiante en travail social, la méthode ethnographique m'autorisait à tenir compte de mon propre parcours dans le processus de recherche, car celui-ci pouvait contribuer à fournir des données sur le terrain de recherche. Ainsi, les méthodes et théories issues de l'ethnographie m'offraient des outils pertinents pour analyser le monde tel que vécu par les personnes qui étudient en travail social.

L'approche ethnographique est définie, entre autres, par son caractère inductif et interactif et l'implication continue dans un terrain donné (Gaudet et Robert, 2018), laquelle reflète bien mon propre parcours de recherche. En effet, les débuts de mes notes d'observation et mes notes datent de juin 2019, certains éléments narrés remontant à des souvenirs de l'année scolaire 2018-2019, lors de mon DESS en Travail Social. Aussi, comme mentionné à plusieurs reprises, ce projet de recherche a suivi un cheminement très sinueux, se développant en cours de route à force d'interactions sur le terrain et dans les groupes de discussion.

L'ethnographie féministe, quant à elle, est définie plus précisément comme non seulement une méthode de recherche, mais aussi une pratique d'engagement (Buch et Staller, 2013; Naples, 2003). Cet engagement est certes construit par la chercheuse en relation avec le « terrain » et les communautés étudiées, mais implique aussi un engagement holistique dans le processus même de recherche, utilisant sa propre personne comme outil privilégié dans la collecte de données (Buch et Staller, 2013, p. 110). C'est d'ailleurs un élément constituant le fondement même de l'ethnographie féministe pour plusieurs, lié à la théorie féministe du positionnement ainsi qu'aux écrits sur les savoirs situés (Clair, 2016; Naples, 2003).

Les autres éléments caractérisant l'ethnographie féministe sont multiples et parfois même contradictoires : certaines avançant l'ethnographie féministe comme simplement un type d'ethnographie s'intéressant à l'expérience et au vécu des femmes (Buch et Staller, 2013) tandis que d'autres définiront l'ethnographie féministe comme une manière de penser les liens entre

théorie et pratique (Clair, 2016) et une manière d'écrire ancrée dans les théories et éthiques féministes (Buch et Staller, 2013). Reinharz, quant à elle, avance plutôt que la multiplicité des définitions du féminisme se reflète dans l'impossibilité de donner une définition unique de la pratique de l'ethnographie féministe. Pour elle, « it's ethnography in the hands of feminists that renders it feminist » (1992, p. 48). Ainsi, c'est cette définition de l'ethnographie féministe qui prend ici tout son sens, car c'est moi, qui m'identifie au féminisme, qui entreprend cette ethnographie, laquelle a mobilisé des groupes de discussion composés exclusivement de femmes (2 groupes sur 3), ou encore d'une forte majorité de femmes (4 personnes sur 5 dans le troisième groupe de discussion)³.

Pour Harding, le fait de prendre une position d'entre-deux afin de se poser des questions sur des catégories séparées est au fondement même de la pensée féministe. Aussi, comme décrit dans sa théorie du positionnement, on invite à démarrer notre réflexion à partir de notre propre posture, nous rendant ainsi des « outsider-within » (Harding, 1992, p. 455; Hill Collins, 2004, p. 103) en prenant une posture dominante de recherche au sein même de communautés, parfois marginalisées, auxquelles on appartient. Harding avance ainsi que :

It is the thinker whose consciousness is bifurcated, the outsider within, the marginal person now located at the center, the person who is committed to two agendas that are themselves at least partially in conflict [...]who has generated feminist sciences and new knowledge. It is starting off thought from a contradictory social position that generates feminist knowledge. (1992, p. 455).

Ainsi, la situation de mes savoirs ainsi que mon propre positionnement au sein des structures sociales constituent le point de départ de cette ethnographie. Loin d'être un processus linéaire, la situation de ces savoirs change et se transforme en cours de route, demandant d'adopter une posture réflexive ouverte aux contradictions (Naples et Sachs, 2000) et empreinte de créativité. En effet, la créativité et la spontanéité des approches féministes en recherche se doivent d'être célébrées, car l'on est encouragé à « stumbling across the unexpected and being willing to follow

³ Il n'est pas possible ici de savoir si les personnes participantes s'identifiaient comme femmes cisgenres ou personnes transgenres comme seul le genre des adjectifs utilisés pour se désigner est ici accessible dans les transcriptions.

where the unexpected leads » (Fonow et Cook dans Pillow et Mayo, 2014, p. 10). C'est en effet «l'inattendu » qui m'a menée durant cette recherche, modifiant ma question et ma posture à force de m'immerger dans le terrain.

b. Articulation de l'ethnographie féministe dans le contexte de ce mémoire

Le graphique ci-bas vise à mieux cadrer comment s'articulent ma démarche réflexive, à travers mon journal de bord, en cohérence avec les données fournies par les groupes de discussion. Dans ce mémoire, le journal ne sera pas analysé en tant que source de données, mais servira plutôt d'instrument pour appuyer la validité interne du processus de recherche, et contribuera à une validité externe, c'est-à-dire comme instrument servant à la triangulation des données (Baribeau, 2005). En d'autres mots, mon journal témoigne, lui aussi, de mon « expérience » et de mes «réflexions», en tant qu'étudiante, sur les liens entre l'environnement et le travail social. Il permet donc aussi voir des éléments pertinents au contexte de ma question de recherche.

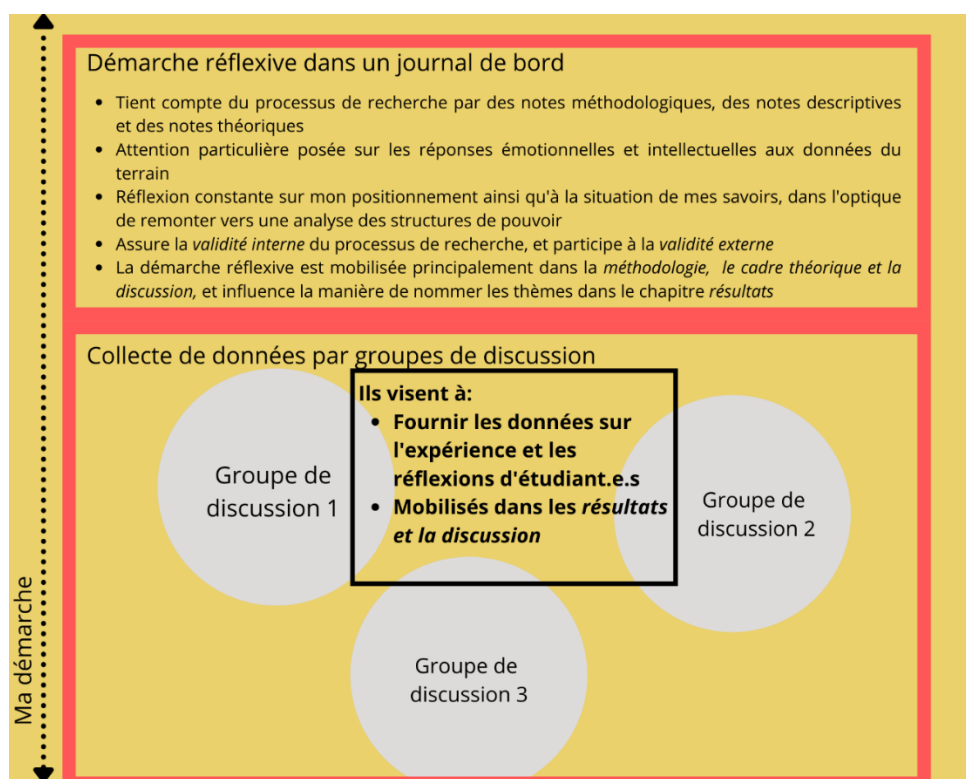


Figure 1 — Démarche ethnographique féministe dans le cadre de ce mémoire

c. Terrain de recherche et cadre temporel

Le terrain de cette recherche est donc le milieu universitaire en travail social, lequel a été observé de l'intérieur en tant qu'étudiante inscrite d'abord au DESS en Travail Social à l'Université de Montréal en 2018-2019, inscrite à la maîtrise à partir de l'automne 2019.

Mon journal de recherche a débuté en le 1^{er} juin 2019 et s'est échelonné jusqu'en mai 2021. Mon certificat éthique été obtenu en juin 2020, me permettant de débiter ma collecte de données par groupes de discussion, qui, elle, s'est échelonnée d'octobre à décembre 2020.

Le journal de recherche est devenu le dépositaire de réflexions et analyses sous la forme d'écriture, de dessins, de collages ou de cartes conceptuelles. Des événements spéciaux y côtoient des réflexions quotidiennes. J'ai présenté une communication sur mon sujet de recherche à une conférence internationale, l'AIFRIS en juillet 2019 (AIFRIS 2019). Aussi, j'ai co-présenté une mini-conférence intitulée « Verdir le travail social » avec ma co-directrice Sue-Ann MacDonald à l'Université Laurentienne en mars 2020(Sudbury 2020). Aussi, je suis devenue membre d'un comité scientifique de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec destiné à faire la mise en place d'une programmation pour les journées professionnelles de l'automne 2021, sur la thématique des crises climatiques. Ce comité scientifique s'est rencontré à partir de décembre 2020 (Comité scientifique 2020-2021), et m'a aussi permis de cristalliser certaines réflexions étudiantes, me permettant de voir comment elles étaient reflétées (ou pas) dans des questionnements chez des travailleuses sociales en exercice. J'ai été de plus observatrice dans une conférence de l'ACFAS intitulée « Le travail social à l'épreuve de la transition écologique : quels engagements, quelles formations, quel accompagnement pour quels publics ? » (ACFAS 2021). La discussion après la conférence a permis d'entendre plusieurs réactions de membres du public, lesquelles m'ont permis de commencer à voir une saturation des données (Savoie-Zajc, 2007). Ces différents événements et participations ont été des moments de réflexion sur la formation québécoise, puisque des discussions profondes avec différentes personnes liées au travail social y ont eu lieu, bien que n'était pas nécessairement formées au Québec.

d. Démarche réflexive

Savoirs situés et stratégies

Dans cette section, je ferai un retour sur les éléments de positionnement mentionnés plus tôt en développant plus concrètement comment mes savoirs situés ont été mobilisés dans le cadre de ma recherche.

Tout d'abord, j'ai décidé de ne pas imposer une compréhension de l'environnement et ai plutôt essayé d'adopter une posture constructiviste face aux conceptions personnelles de mes collègues. Je ne voulais ici pas m'ériger en « référence » savante qui choisissait comment les gens devraient ou ne devraient pas comprendre le sens d'un mot. Aussi, j'ai décidé d'opter pour des groupes de discussion et non des entrevues individuelles afin de tenter d'égaliser les rapports de pouvoir entre chercheuse et personnes participantes dans la recherche.

Différents canaux de communication ont aussi été utilisés pour recruter des personnes « hors » de mes réseaux habituels, favorisant la participation de personnes variées. Dans mes écrits et mes entrevues, j'ai tenté en tout temps de garder à l'esprit d'utiliser des pronoms et adjectifs inclusifs. Puis, finalement, afin de m'assurer de garder les traces de ma démarche réflexive, j'ai tenu un journal de bord de recherche, lequel sera maintenant décrit plus en détail.

Journal de bord inspiré de l'autohistoria-teoría

Mon journal est d'abord né d'un besoin de penser une manière créative de tenir compte de mon cheminement pendant mon processus de recherche. Il est devenu le lieu pour écrire mes pensées et réflexions, mais aussi le lieu où j'ai écrit et l'écriture m'a écrite, comme poétiquement présenté par Anzaldúa (2015d, p. 3). Baribeau(2005) décrit le journal de bord ainsi :

Le journal de bord est constitué de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'événements (au sens très large; les événements peuvent concerner des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou de paroles entendues) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux, l'argumentation) dont le but est de [...] se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste, de se regarder soi-même comme un autre.(Baribeau, 2005, p. 108)

Le journal de bord est donc un instrument contenant des « notes théoriques », des « notes descriptives » et des « notes méthodologiques » (Baribeau, 2005, p. 105). Dans mon cas, les notes théoriques concernaient des liens avec mes lectures scientifiques, des réflexions sur la cohérence avec certains cadres théoriques et des interprétations provisoires des données de recherche. Leur teneur a grandement influencé l'écriture du chapitre 2, et certains éléments sont présents dans le sous-thème sur les virages méthodologiques, dans ce présent chapitre. Mes notes méthodologiques contenaient des défis dans la mise en œuvre de ma méthodologie de recherche et des questionnements sur les réorientations. Le contenu de ces notes méthodologiques imprègne tout ce chapitre-ci. Les notes descriptives, quant à elle, étaient faites de sentiments, d'impressions et de réflexions sur des événements précis dans le terrain de recherche ou après la collecte de données de groupes de discussion. Les notes descriptives m'ont servi de support à la validité des données des groupes de discussion et ont été consultées pour nommer certains thèmes et sous-thèmes.

Rapidement, j'ai vu des parallèles entre mon journal de bord et le processus méthodologique féministe d'Anzaldúa, qu'elle nomme « autohistoria-téoria » (Anzaldúa, 2015d, p. 6), qui invite à penser en termes de liens. Elle le décrit comme un tissage d'histoires personnelles, de réflexions critiques et de narrations mythiques dans une forme fluide d'art, étant en partie théorisation, poésie, dessin, confessions et création littéraire (Keating, 2006). C'est une relation symbiotique entre trois entités trop souvent divisées dans la pensée cartésienne qui émerge alors : entre le soi, le monde et l'esprit (dans le sens « magique » et métaphysique du terme, et non son sens « intellectuel ») (Arfuso, 2021; Bhattacharya et Keating, 2018). Elle indique aussi que, pour elle :

writing begins with the impulse to push boundaries, to shape ideas, images, and words that travel through the body and echo in the mind into something that has never existed. The writing process is the same mysterious process that we use to make the world (Anzaldúa, 2015d, p. 5).

Cette façon d'aborder la recherche fait écho aux écrits de Laurel Richardson, chercheuse féministe, laquelle utilise le terme « CAP ethnography (Creative-analytical processes) » pour parler d'une façon d'utiliser l'écriture comme méthode créative d'accès aux connaissances. Elle

affirme que, avec l'ethnographie CAP, « the writing process and the writing product [are] deeply intertwined; both are privileged. The product cannot be separated from the producer, the mode of production, or the method of knowing » (Richardson et Saint-Pierre, 2005, p. 962).

L'autohistoria-teoría est donc devenu une méthode créative de penser l'écriture de mon journal de bord en cohérence avec ma méthodologie d'ethnographie féministe. Aussi, ce processus m'a permis de porter une attention particulière au processus émotif dans la recherche, lequel est considéré en ethnographie féministe comme une partie importante d'une posture de l'éthique du care (Hill Collins, 2003; Naples, 1996). Ceci a permis aussi de rendre réellement corporels[*embodied*] les savoirs situés de Haraway(1988). Le journal de bord artistique est devenu engagement physique et non seulement intellectuel.

Cette démarche réflexive était donc une exploration me permettant d'examiner mon propre positionnement par rapport au sujet de recherche, tentant par le fait même de développer mon propre point de vue féministe et de tenter de questionner non seulement les *savoirs* dominants, mais même *la manière de savoir* dominante. Les collages, utilisés dans mon journal, ont été l'incarnation la plus saillante de cette façon d'explorer des méthodes réflexives, et d'apprendre par d'autres moyens que la simple réflexion écrite.

e. Groupes de discussion

Définition et utilisation dans le contexte de ce mémoire

Selon Leclerc et al. (2011), les groupes focalisés ou groupes de discussion peuvent permettre d'arriver à la compréhension d'un phénomène de manière collaborative qui va au-delà de la simple addition de données individuelles. Les groupes de discussion ont la capacité de créer une réelle solidarité entre les participantes pour partager des réflexions collectives sur une situation commune. Cette méthode me paraît très adaptée, puisqu'un de mes intérêts premiers dans ce projet de recherche était de créer un espace commun de dialogue pour réfléchir ensemble à un changement de paradigme (Leclerc et al., 2011). Les groupes de discussion en ligne ont été identifiés comme permettant une qualité et une quantité de données comparables aux groupes en face à face(Abrams et al., 2014; Abrams et Gaiser, 2017; Schneider et al., 2002; Tuttas, 2014).

De plus, ils offrent l'avantage de permettre à des personnes géographiquement distantes de dialoguer. Cette méthodologie paraît donc particulièrement cohérente avec les objectifs de recherche.

Aussi, les groupes de discussion sont particulièrement pertinents pour un mémoire s'inscrivant dans des approches féministes. Selon Munday, l'intérêt des groupes de discussion en recherche féministe est de s'intéresser à la co-construction de la réalité et non de chercher des vérités absolues(2013). Comme mon mémoire s'intéresse bien à l'expérience étudiante et aux réflexions émanant de celle-ci, je ne suis pas à la recherche de données objectives. En outre, les données issues des groupes de discussion ne seront pas analysées en termes de nombre d'occurrences, puisque le groupe n'est pas compris ici comme une addition d'entrevues individuelles. Les différents groupes seront plutôt appréhendés comme un tout, dont l'interaction permet de représenter une variété de réflexions et expériences étudiantes (Baribeau, 2009). L'aspect interactif des groupes de discussion me semblait aussi particulièrement adapté à mon sujet, lequel demande de se pencher sur une question parfois peu abordée en travail social. L'aspect collectif visait à faire rebondir les idées dans une relation plus égalitaire que les entrevues individuelles (car les participantes s'y retrouvent majoritaires).

Finalement, la nature collective et interactive du groupe de discussion favorise la rencontre, la mise en commun, l'apprentissage et ultimement contribue à une sensation d'autonomisation chez les membres du groupe, éléments centraux à la praxis féministe. Pour moi, il semblait donc évident que je ne pouvais me pencher sur les liens entre l'environnement et le travail social sans faire des liens entre les gens aussi. Rappelons aussi que les liens et relations sont centraux à l'éthique du care(Hill Collins, 2003). Aussi, en lien avec l'éthique du care, étant moi-même étudiante en travail social, des entrevues avec mes paires me gardent à la fois dans une posture ambivalente et riche, entre celle d'*insider*, puisque je me retrouve avec des personnes faisant un parcours académique similaire au mien, et celle d'*outsider*, puisque je prends un rôle de chercheuse au sein de ces groupes(Naples, 1996).

Guide d'animation

Le guide d'animation soumis au certificat éthique visait à répondre aux objectifs de recherche énoncés à l'époque, lesquels ont été légèrement modifiés depuis. Ainsi, le guide d'animation était divisé en deux parties, correspondant aux objectifs de 1) documenter la place de l'environnement dans la formation en travail social et 2) entamer collectivement une réflexion collective et critique de ces représentations. La première partie visait à comprendre la place de l'environnement dans la formation académique, pratique et dans le vécu général d'étudiantes. La seconde partie visait à comprendre ce que cette place signifiait pour le futur professionnel, et si des recommandations pouvaient être faite (voir annexe 1).

Aussi, le guide d'animation a été pensé pour que les gens échangent sur leurs expériences en formation, mais, dans le cadre des trois groupes de discussion, la partie sur la place dans la formation académique est passée très rapidement. Ainsi, comme le guide d'animation donnait un cadre semi-dirigé aux discussions, les gens ont plutôt échangé sur les effets de cette absence perçue, sur les stratégies employées pour en parler ou encore sur les causes structurelles de cette absence entre autres. Les réorientations du mémoire seront abordées plus en fin de chapitre., visant à justifier les ajustements effectués entre le guide d'animation et les objectifs actuels de recherche.

Recrutement des personnes participantes et consentement

L'invitation à participer à un des groupes de discussion a été d'abord envoyée par courriel aux secrétariats d'écoles de Travail social. Un courriel a ainsi été envoyé à l'UQAM, à l'Université de Sherbrooke, à l'UQO, à l'UQAR, à McGill et à l'Université de Montréal, demandant d'acheminer cette invitation à leurs listes d'envoi. À ce jour, il est impossible de savoir si ce courriel a été transféré, sauf à l'Université de Montréal. Étant moi-même étudiante, j'ai fait partie de la liste d'envoi de ce courriel.

Aussi, une affiche en format .jpeg (voir annexe 2) a été partagée sur différents groupes Facebook d'étudiantes en travail social. J'ai aussi envoyé mon affiche de recrutement à différentes professeures que j'avais rencontrées dans des conférences et qui témoignaient d'un intérêt pour

ce sujet de recherche. La plupart des participantes se sont manifestées par effet boule de neige ou simplement parce qu'on me connaissait personnellement.

Les personnes intéressées m'ont donc contactée par courriel ou par le clavardage dans Facebook. Je leur ai fait par la suite suivre un courriel avec le formulaire de consentement et ai fixé un rendez-vous téléphonique pour expliquer plus en détail le projet de recherche. Suite à cette conversation, certaines personnes m'ont ensuite renvoyé le formulaire signé par courriel. J'ai signé ce formulaire et l'ai renvoyé par courriel (voir annexe 3). D'autres ont plutôt préféré donner leur consentement verbal par téléphone. Leur consentement verbal a été enregistré de manière audio, et je confirmais et datais cette confirmation dans le formulaire de consentement qui leur était ensuite renvoyé. Finalement, j'ai envoyé un courriel en proposant diverses plages horaires pour déterminer le moment des groupes de discussion.

Profils des groupes de discussion

3 groupes de discussion ont été formés : de 5, 3 et 5 personnes. Des enregistrements audios ont été faits des groupes de discussion, sur l'application Zoom. Les personnes participant aux groupes de discussion étaient inscrites dans une université québécoise, et plus précisément dans un programme de travail social. Elles avaient fait au moins 1 an de cours en travail social et avaient effectué au moins un stage en travail social.

Bien qu'un échantillon varié ait été idéal, ce sont principalement des étudiantes se présentant comme étant « à la maîtrise » qui ont manifesté un intérêt à participer aux groupes de discussion (11 personnes sur 13). Aussi, une personne terminait son baccalauréat et une était inscrite au doctorat. Sur les 11 à la maîtrise, six personnes ont mentionné avoir aussi fait un baccalauréat en travail social au Québec, terminé entre 2008 et 2016. Cinq ont fait le DESS en Travail social à l'Université de Montréal, dans la même cohorte que moi (ce point sera exploré plus en détail dans les limites de la recherche!) Les universités mentionnées pour les baccalauréats étaient l'Université Laval, l'UQAM, l'Université de Montréal et l'Université McGill.

Aussi, aucun questionnaire sociodémographique n'a été utilisé dans le cadre de cette recherche, ne permettant pas de décomposer avec certitude les groupes, sauf dans les cas d'éléments

mentionnés par les participantes. Il est donc à noter que la vaste majorité des personnes (12 sur 13) utilisaient des adjectifs féminins pour se désigner elles-mêmes pendant les groupes de discussion. La treizième utilisait des pronoms masculins. Une seule personne a fait référence à un vécu personnel à l'extérieur du Québec, soit son enfance en Afrique. Dans un autre groupe de discussion, Larence a fait référence à son groupe de discussion en disant « on est des personnes blanches ».

Toutes les personnes sauf une ont parlé français pendant les groupes de discussion, la dernière ayant mentionné qu'elle était « plus à l'aise en anglais » (Imola) . Les personnes participantes étaient inscrites présentement à 3 universités : UQAM, McGill et Université de Montréal, avec une vaste majorité provenant de l'Université de Montréal (10 sur 13).

f. Analyse de données

L'analyse des données de groupes de discussion a été faite en deux temps, s'intéressant d'abord séparément à la démarche réflexive et aux groupes de discussion, puis réanalysant les groupes de discussion avec en tête les éléments de la démarche réflexive et du cadre conceptuel et théorique. La dénomination de Gaudet et Robert paraît ici comme appropriée pour désigner ces couches d'analyses. La première, l'«analyse verticale» (2018, p. 155), prend chaque instrument séparément, «chaque morceau étant un univers à saisir dans son contexte»(Gaudet et Robert, 2018, p. 142). Par la suite une analyse thématique réflexive, telle que développée et définie entre autres par Braun et Clarke(2019), a permis de procéder à une «analyse horizontale», permettant de «comparer des sources de façon à générer une interprétation itérative de l'ensemble du matériel»(Gaudet et Robert, 2018, p. 179.). Celle-ci a tenu compte globalement de mes données issues de groupes de discussion et triangulées avec les éléments de mon journal de bord.

Analyse verticale: l'analyse par comparaison continue

L'analyse par «comparaison continue»(Gaudet et Robert, 2018), ou «constant comparison inquiry» (Butler-Kisber, 2018a, p. 44; Maykut et Morehouse, 1994, p. 126; Parkash Arora et al., 2012, p. 1), associée aux méthodologies de théorisation ancrée, vise à tenir compte de toutes les données dans un corpus spécifique afin d'en faire émerger le sens. Cette méthodologie d'analyse

m'aura permis de faire une première phase d'analyse grossière avec mes données de groupes de discussion, permettant de «débroussailler» le terrain et de développer une lecture fine des données. Voici un résumé des étapes que j'ai suivies, adaptées de celles décrites par Butler-Kisber (2018a) et Maykut et Morehouse (1994) :

1. Division des données par unité de sens (en utilisant les données imprimées sur papier, divisées à l'aide de ciseaux comme recommandé par Maykut et Morehouse (1994))
2. Comparaison des unités les unes aux autres à l'aide du critère «look/feel alike»(Lincoln and Guba, 1985, cité dans Maykut et Morehouse, 1994, p. 136)
3. Assignation de rubriques.
4. Examen plus précis sur la teneur des propos dans chaque rubrique
5. Métamorphose des rubriques vers des thèmes

En d'autres mots, j'ai donc divisé les données par blocs de phrases ou paragraphes correspondant à une « unité de sens » [unit of meaning](Maykut et Morehouse, 1994, p. 128) et j'ai placé cette languette de papier, et unité de sens, en relation avec d'autres fragments de textes pour tenter de voir ce qui la relie ou la différencie. Le critère «look/feel alike» (Lincoln and Guba, 1985, cité dans Maykut et Morehouse, 1994, p. 136) est celui qui a été utilisé ici pour analyser les données. Ainsi, « the researcher asks himself or herself whether the unit of meaning on one card is very similar to the unit of meaning on another card » (Maykut et Morehouse, 1994, p. 136). La constitution de ces rubriques préliminaires aura rendu visible et corporel un jeu d'expansion et de contraction.

Puis, j'ai regardé les éléments se retrouvant ensemble, et ai tenté de les nommer d'abord de manière descriptive. Il est possible de considérer ce processus comme similaire à celui de l'assignation de « rubrique » (2016)⁴. En d'autres mots, la manière de nommer que j'ai d'abord utilisée « [renvoyait] à ce dont il est question dans l'extrait du corpus faisant l'objet de l'analyse, mais ne [renseignait] en aucune façon sur ce qui a été dit à ce propos » (Paillé et Mucchielli, 2016,

⁴ Il est à noter que Butler-Kisber utilise plutôt le terme de « descriptive category » (Butler-Kisber, 2018, p. 48) que celui de rubrique pour décrire une assignation de nom qui décrit ce qui est là, mais sans se pencher sur sa fonction dans les données. Paillé et Mucchielli(2016) préfèrent réserver l'usage du mot catégorie seulement lorsqu'il est question de fonction et de concepts, et suggèrent d'utiliser les mots «rubrique» ou «thème» lorsqu'on est dans une approche plus descriptive. Leurs conseils seront donc suivis ici.

p. 18). Puis, peu à peu, mes rubriques se sont constituées en «thèmes», ce que Paillé et Micchielli décrivent comme «ce qui abordé dans l'extrait du corpus correspondant *tout en fournissant des indications sur la teneur des propos*»(2016, p. 19). Ce processus a ainsi constitué le premier jalon de mes analyses de données de groupes de discussion. Comme il sera décrit ensuite, la démarche réflexive aura permis d'expérimenter un autre type d'analyse.

Analyse verticale : condensation poétique et visuelle de mon journal réflexif

Pour «condenser» tout en respectant le «contexte»(Gaudet et Robert, 2018) de ma démarche réflexive, une analyse tirée de méthodes axées sur les arts[arts-based research] a été choisie, apparaissant comme plus cohérente avec la source de données qu'une analyse par comparaison constante. Les cinq critères amenés par Knowles et Promislow (2008) pour justifier l'utilisation de méthodes artistiques en recherche semblaient ainsi correspondre : cette méthode est cohérente avec ma vision du monde, elle a du sens avec le sujet de la recherche (qui est de comprendre des expériences et réflexions), elle correspond à mes habiletés, elle offre un potentiel intéressant pour découvrir des connaissances ou des perspectives hors de l'ordinaire et elle présente une opportunité de partager les données au-delà des écrits académiques.

La technique de «poésie trouvée»[found poetry] a été choisie pour analyser mes données (Butler-Kisber, 2002, 2018b). On la définit comme « the rearrangement of words, phrases and sometimes whole passages that are taken from other sources and reframed as poetry by changes in spacing and/or lines(and consequently meaning) or by arranging the text by additional additions and/ or deletions» (Butler-Kisber, 2018b, p. 97). Cette méthode flexible et émergente, qui ne présente aucune séquence systématique d'analyse, vise ainsi à rendre la complexité de l'expérience humaine à travers une forme d'art plus accessible au public d'un texte de littérature scientifique(Butler-Kisber, 2002, 2018b). Pour Chilton et Leavy, « The tenets of qualitative research merge with the literary norms of poetry to produce new texts open to multiple interpretations, authorships, and perspectives.»(2020, p. 609). Cette méthode paraissait donc cohérente avec le sujet même de cette recherche qui s'intéresse à se pencher sur les expériences et les réflexions étudiantes sur les liens entre l'environnement et le travail social. La poésie

semblait pouvoir rendre compte de mon expérience personnelle dans ce processus mieux qu'une séquence de thèmes, et paraissait pouvoir rendre la totalité du processus (émotif, corporel, intellectuel) qui avait été vécu.

J'ai donc procédé à une adaptation d'étapes suggérées par Melanie Stonebanks (dans Butler-Kisber, 2018b, p. 100) pour arriver à une condensation poétique de mon journal réflexif (voir annexe 4)

1. Lecture attentive de toutes les données du journal réflexif avec en tête la question de recherche
2. Recopiage de phrases et mots qui semblent résonner particulièrement avec cette question
3. Scannage d'images/collages ou dessins aussi
4. Regroupement des images, phrases, mots ou collages en thèmes qui semblent similaires
5. Changement de l'ordre des thèmes pour créer une évolution au poème
6. Réarrangement des mots et images l'intérieur de ces thèmes avec une attention particulière au rythme et à la sonorité.
7. Complétion de phrases avec des mots courts pour s'assurer d'une fluidité de lecture
8. Correction et changements mineurs pour s'assurer de respecter l'essence des données de recherche
9. Utiliser des mots-clés pour donner un titre au poème

Analyse horizontale finale: analyse thématique réflexive

Braun, Clarke, Hayfield et Terry ont situé l'analyse thématique réflexive comme faisant partie d'une posture qualitative où le sens est considéré comme contextuel et situé, la réalité est pensée comme plurielle et la subjectivité de la recherche est non seulement tenue pour valide, mais constitue en plus une source précieuse de connaissances (Braun et al., 2019). Dans ce type d'analyse thématique, l'objectif est « to provide a coherent and compelling interpretation of the data, grounded in the data. The researcher is a storyteller, actively engaged in interpreting data through the lens of their own cultural membership and social positionings, their theoretical assumptions. »(Braun et al., 2019, p. 848)

Dans le cadre de cette recherche, je me suis donc inspirée des étapes d'analyse suggérées dans divers écrits en analyse thématique réflexive (Braun et al., 2019; Braun et Clarke, 2006; Terry et

al., 2017), tout en gardant à l'esprit qu'un élément fondateur de l'analyse thématique réflexive est précisément son caractère itératif et organique (Braun et al., 2019). Aussi, certaines étapes suggérées avaient déjà été accomplies dans le cadre des analyses verticales précédentes et ont donc été repensées. La méthode suggérée par Baribeau(2009) pour les entretiens de groupe a aussi servi d'inspiration pour le codage. Les étapes générales suivies ont donc été :

1. Refamiliarisation avec les données de recherche et avec les analyses verticales des groupes de discussion et du journal
2. Relecture d'éléments fondateurs de mon cadre théorique, afin de l'avoir bien en tête pour poser un regard sur les données
3. Redéfinition des codes identifiés dans l'analyse des groupes de discussion, faisant un aller-retour constant entre la question de recherche et l'analyse poétique du journal de bord pour tenter de les faire dialoguer avec les données. Les codes «in-vivo»(Baribeau, 2009, p. 140) tirés du journal de bord et des groupes de discussion ont été favorisés.
4. Constructions de thèmes et d'une carte conceptuelle de thèmes en lien avec la question de recherche
5. Raffinement des thèmes et constitution d'une définition de ces thèmes
6. Écriture des résultats de recherche (Braun et al., 2019; Braun et Clarke, 2006)

Ces résultats de recherches seront décrits en chapitre suivant, précédé d'un aparté permettant de mettre en contexte les différences entre la question de recherche originale, ayant guidé les groupes de discussion, et la question de recherche finale de ce mémoire.

g. Virages entre les collectes de données et l'analyse

La complexité du terme « environnement » et les découvertes du terrain

Alors que ma question de recherche soumise au comité d'éthique était originellement « Quelle est la place de l'environnement dans la formation en travail social? », les groupes de discussion formés d'étudiantes auront semblé répondre à d'autres interrogations. Rapidement après mes groupes de discussion, une réorientation a été nécessaire, car, d'une part, on avait répondu à la question sur la «place» de l'environnement de façon quasi unanime (on n'en parle pas) et, d'autre part, le mot «environnement» était utilisé de manière assez disparate selon les personnes, et il m'était donc difficile de me demander de quel environnement j'étais en train de chercher la place.

Ainsi, je sentais que les groupes de discussion m'avaient fourni d'importantes informations sur d'autres choses que ma question initiale. Les demandes de certificat éthique ne me permettaient pas de rediriger complètement ma recherche, mais j'ai décidé néanmoins de me centrer, à partir de ce moment-là, sur «l'expérience et les réflexions étudiantes», me permettant de tenir compte de leurs façons de concevoir les liens avec le travail social, selon leur compréhension propre de ce qu'est l'environnement.

Renommer mes objectifs et questions de recherche en féministe

Ainsi, à la suite de cette réorientation, on m'a fortement conseillé d'oser inscrire ma recherche comme une ethnographie féministe! Cependant, voir mon terrain de recherche comme ainsi a posteriori me paraissait risqué. Isabelle Clair en résume bien les enjeux :

Si au moment de formuler sa question de recherche, on n'« imagine » pas que des «stratifications genrées » existent (entre autres stratifications sociales), on oriente son travail selon une problématique qui n'en tient pas compte ; et si l'on fait des hypothèses aveugles, il y a de fortes chances qu'on ne voie finalement pas grand-chose, quand bien même on aurait les yeux rivés au terrain. (Clair, 2016, p. 71)

En effet, je n'avais pas orienté ma question de recherche comme une réflexion explicitement orientée sur le genre, bien que des éléments me paraissaient interreliés (Macgregor, 2014; Rochette, 2016). Je dirai même plus, l'absence de réflexion sur le genre dans mes données préliminaires de groupes de discussion était particulièrement criante, bien que la presque totalité des personnes utilisait des adjectifs féminins pour se désigner elle-même. Cependant, orienter mes analyses de données et m'autoriser à nommer mon processus de recherche comme une ethnographie féministe m'amenait à être en cohérence avec ma démarche déjà ancrée dans une réflexion sur mes savoirs situés ainsi que la relation entre savoir et pouvoir. Aussi, ma démarche réflexive était dès le départ intéressée à regarder à partir des fissures (Anzaldúa, 2015 b, p. 83), en liant langage artistique et corporel à des questionnements intellectuels.

Ainsi, de décider de nommer ma recherche comme une ethnographie féministe s'est transformé en un risque attirant. Étant moi-même étudiante en travail social, j'avais donc plongé au sein même d'une expérience qui était la mienne, me forçant du fait même à me situer constamment

dans ce sujet de recherche et à me découvrir à travers les autres (Abu-Lughod, 1990, p.). En d'autres termes, Clair résume :

Adopter le positionnement féministe implique pour les chercheuses d'historiciser leurs objets de recherche, de se situer socialement, et d'admettre que c'est souvent d'abord en raison des contraintes sociales qui pèsent sur leur propre vie qu'ils ou elles formulent leurs problématiques : ce faisant, ils et elles visent à répondre à ce qui est un problème pour eux/elles. (2016, p. 72)

Le mémoire présenté ici est donc le résultat de ce choix, et je tenais donc à mettre en contexte que mes questions de recherches originales et mes premières collectes de données n'ont pas été pensées explicitement comme des ethnographies féministes. Elles ont plutôt été « découvertes » comme des éléments d'ethnographies féministes en rétrospective. Comme mentionné par Pillow et Mayo, « it is one thing to say one will do a feminist ethnography and another to actually do it. » (2014, p. 4). Dans ce cas, c'est plutôt l'inverse, je n'avais pas pensé en faire, mais, peut-être en ai-je finalement fait une sans m'en douter...

En résumé, dans ce chapitre ont donc été présentés différents aspects de la démarche méthodologique, annonçant l'approche d'ethnographie féministe choisie et son articulation précise dans le contexte de ce mémoire, puis se tournant vers différentes étapes de la démarche entreprise (recrutement, guide d'animation, analyse de données). Finalement, un rappel des réorientations vécues a clos ce chapitre. Cela nous mène donc à la présentation des résultats récoltés à travers la méthode décrite.

Chapitre 4 - Présentation des résultats

Dans cette section seront présentés les résultats organisés par analyse thématique réflexive. 7 grands thèmes guideront ce chapitre, dont les noms ont été choisis en cohérence avec le cadre théorique de ce mémoire. Le premier thème, « De nature à crise du logement : une définition de l'environnement en discussion » présentera les différentes façons qu'ont eues les étudiantes de conceptualiser ce qu'est l'environnement. Le second thème, quant à lui, abordera plutôt les différentes façons de concevoir l'intervention en conséquence. Le troisième thème, « Dans les marges des cours : des liens peu abordés » présentera les expériences étudiantes sur l'environnement dans leur cursus académique. Par la suite, le quatrième thème « Entre privé et public : partager son vécu émotif » se penchera sur les expériences émotives liées à l'environnement en travail social. Le cinquième, quant à lui, présentera les réflexions sur les frontières individu-société partagées par les étudiantes à travers le prisme de questions sur l'environnement. Il est intitulé « Entre individu et société : Questionner la formation ». Le sixième thème fera un survol des stratégies des étudiantes et leurs réflexions sur celles-ci (soit des stratégies testées, soit des stratégies encore au stade d'idées). Ce thème a été intitulé « Entre enseignement et apprentissage : s'outiller entre paires ». Finalement, le dernier thème nous guidera vers la discussion en présentant les résultats regroupés sous le titre « Entre préventions et urgence : réfléchir la responsabilité professionnelle ». Ce septième thème abordera ainsi les réflexions étudiantes sur les différentes intersections et dilemmes en lien avec leur conception de leur responsabilité professionnelle. Pour les personnes qui préfèrent visualiser les différentes subdivisions des arborescences de thèmes et sous-thèmes, veuillez voir la carte conceptuelle présentée en annexe 5.

Finalement, il est important de noter que, par souci de confidentialité, les noms ont été remplacés par des pseudonymes, lesquels ont été choisis par les personnes elles-mêmes lors de la signature du formulaire de consentement. Les pseudonymes peuvent donc paraître de formes assez hétéroclites, étant parfois des initiales, parfois des noms ou encore des prénoms.

a. De nature à changements climatiques : Une définition de l'environnement en discussion

Ce thème présente les différentes façons qu'ont eues les étudiantes de comprendre l'environnement. Un résultat saillant des résultats est la constatation de la diversité des manières de comprendre l'environnement. Plusieurs manières très variées de définir, mais aussi d'utiliser ce mot dans le cadre des discussions sont ressorties à travers notre analyse. Des éléments divers ont ainsi été mentionnés, ne permettant pas de dégager une vision unanime de l'environnement et de son sens possible dans la pratique du travail social.

Il est aussi à noter que les étudiantes n'ont pas témoigné de surprise ou de désaccord fort pendant les groupes de discussion, bien que les résultats analysés démontrent des compréhensions divergentes, et parfois même opposées. En effet, ceci n'a pas été soulevé dans les groupes par les étudiantes mêmes, mais que c'est plutôt moi, dès les groupes de discussion, qui a noté cette mobilisation très variée et parfois même contradictoire du mot « environnement ». Cinq grands sous-thèmes ont donc ici été répertoriés : la nature, l'écologie, les désastres et catastrophes, les changements climatiques, et des espaces entredeux.

La nature : une image récurrente

Tout d'abord, l'image de la « nature » est ressortie de manière notable dans tous les groupes de discussion lorsqu'on se penchait sur ce qu'était l'environnement. Le mot « nature » était associé à « l'amour de la nature » (MS), à « [aimer] la nature » (MS), au « contact avec la nature » (Lou) ou encore de « connecter avec la nature » (Marilou). On y voit donc une majorité d'associations avec des mots de bien-être, surtout lorsque le mot nature est utilisé comme nom et non comme adjectif comme dans « désastres naturels ».

On voit bien ici dans les mots d'Imola cette association aux éléments qui nous « rendent heureuses ». Elle parle ainsi de sa compréhension du mot environnement et termine en faisant référence directe aux « éléments naturels » :

I think that also the evolution of the word in social work, especially in social work, in English, environment was always used to understand the socio dynamics of the situation.

[...]When we talked about climate, we never talked about natural resources. We did not talk about the things that are making us live and breathe and be happy [...] So for environment for me, really talks about the natural resources the things that will be here long before[after] humans are gone. (Imola)

L'association de l'environnement avec une image typique de la « nature » était bonifiée par d'autres, qui semblaient plutôt avancer que la conception de nature est limitante lorsqu'on parle d'environnement. Larence explique sa réflexion :

Comme quoi justement tsé l'environnement c'est plus que juste la nature, c'est aussi notre lien avec elle, pis comme, tout aussi le lien entre, mais tsé c'est sûr qu'on put faire un parallèle entre nous comment on s'exploite les uns les autres pis comment on exploite la nature pis d'un autre côté, comment est-ce que comme dans la société les inégalités, ça va vraiment toucher de façon inégalitaire toutes les personnes du monde. (Larence)

Ainsi, pour elle, le lien avec cette dite nature serait important à considérer aussi. L'environnement serait donc aussi une forme une relation ou de lien. Cet aspect de lien sera aussi plus développé dans le dernier sous-thème à venir.

L'écologie utilisée comme synonyme

L'écologie est un autre mot qui a été utilisé abondamment par les étudiantes, principalement dans les groupes de discussion un et trois. Par exemple, dans le premier groupe, CA l'utilise de manière interchangeable avec le mot environnement : « C'est vraiment quelque chose qu'on n'abordait pas, l'environnement, l'écologie ». D'autres membres du groupe, comme Véronique, l'utilisent de la même façon : « j'pense pas qu'avant ça j'avais fait le lien entre travail social et environnement, écologie. » (Véronique).

Cette utilisation synonymique d'environnement avec écologie s'est aussi retrouvée dans une discussion du troisième groupe de discussion, où a été critiquée l'utilisation restrictive du modèle écologique de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1981). Gabrielle apporte ses réflexions :

Mais, euh, ce que je trouve intéressant, c'est que ça me fait réaliser, ben que moi dans la façon que j'ai vue dans le modèle écologique, on ne fait pas référence à la sphère vraiment

de l'environnement, là. On fait beaucoup référence à des structures sociales, donc des institutions, les normes culturelles, tsé, on va faire vraiment référence à des choses, comme ça, mais pas à l'écologie.(Gabrielle)

L'utilisation du mot écologie dans le cadre de cette recherche est donc source de questionnement, car son utilisation en sciences et dans le langage courant ne sont pas uniformes(Le Robert-Dico En Ligne, s. d.). Devant le manque d'une définition claire donnée par les étudiantes, il est possible d'inférer, à partir des contextes d'utilisation, que c'est le sens courant lié à une forme de respect des espèces animales et végétales qui semble mobilisé et non son sens scientifique, c'est-à-dire l'étude des milieux et écosystèmes(Le Robert-Dico En Ligne, s. d.)

Les problèmes des désastres et catastrophes

Pour certaines étudiantes, des discussions sur l'environnement semblent associées aux désastres « naturels⁵ » ou aux catastrophes « naturelles ». Cette association entre environnement et désastre était très présente dans les deuxième et troisième groupes de discussion, mais peu abordée dans le premier.

Dans la citation ci-bas de Frédéric, on voit qu'il aborde le « fait de parler d'environnement» avec une réflexion directe sur l'exposition aux désastres.

Le fait d'être assez privilégié pour prendre la peine de s'asseoir pis de parler d'environnement, c'est une réalité. [...]Tsé au Québec [...], il y a des inondations, je ne dis pas qu'il n'y a pas de désastres naturels, qu'il n'y a pas de problèmes, mais on est somme toute dans un endroit où on a énormément accès à l'eau potable, des habitats qui ne sont vraiment pas parfaits, mais qui sont mieux qu'énormément d'endroits dans le monde. On a peu de séismes naturels, on a peu de catastrophes naturelles qui se passent, ce n'est pas dans notre histoire tant que ça.(Frédéric)

⁵ L'adjectif naturel est ici mis entre guillemets, car, bien que ce soit l'expression utilisée par les étudiantes dans les groupes de discussion, mes postures théoriques remettent en question cette idée de désastres « naturels » . En cohérence avec des positions exprimées ailleurs(Dagenais-Lespérance et MacDonald, 2021), en lien avec les théories de la vulnérabilité sociale(Zakour et Gillespie, 2013), je considère les effets des désastres comme étant causés par des structures sociales inéquitables qui privilégient l'exposition de certaines et en protègent d'autres. Ce n'est pas le sujet de ce mémoire, mais c'est simplement pour mettre en contexte ces guillemets.

Ainsi, pour lui l'image d'environnement diffère de cette « nature » mentionnée dans le premier sous-thème, celle que l'on « aime » et avec laquelle on « connecte ». Sa compréhension est plutôt associée à une vision de crise, une image d'espaces détruits et, comme il le mentionne, de « problèmes ». De plus, « on » est relativement en sécurité et pas touchés par ces enjeux présents, qui touchent des endroits ailleurs « dans le monde ». Il est donc à noter que le Québec ici vu comme un milieu homogène sans enjeux environnementaux majeurs pour toutes les populations habitant le territoire. Cette vision semble démontrer une méconnaissance des enjeux inévitables de pollution et de contamination auxquelles font face des communautés marginalisées au Québec (Ducas, 2020; Farget, 2016; Martel-Desjardins, 2020) et sera discutée plus en détail en discussion.

Changements climatiques: un sujet inévitable

Aussi, même si le mot choisi dans le guide d'animation était celui d'« environnement », les réflexions sur l'environnement ont aussi rapidement divergé, dans les trois groupes de discussion, dans des discussions sur les « changements climatiques ». D'autres termes apparentés ont aussi été utilisés en cours de discussion, de manière plus marginale : « enjeux climatiques » (Larence) , « réchauffement climatique » (Véronique), « crise climatique » (MGF, Marilou), « problèmes climatiques » (Bi). Ce sous-thème a ici été divisé du sous-thème précédent sur les désastres, car les changements climatiques semblaient occuper une place particulière dans les discussions. Cependant, ces deux sous-thèmes sont reliés par l'association de l'environnement avec une image de crise, de détresse, et surtout, dans le cas précis des changements climatiques, d'une menace imminente.

Gabrielle témoigne ici sur l'importance de penser aux changements climatiques en travail social lorsqu'on aborde les enjeux environnementaux :

Moi j'ai l'impression que les changements climatiques ça va être la grosse affaire qui va nous dire ayoye, faut complètement changer de structure, faut complètement changer le système. Ouais, c'est juste, le nommer, ça, dans les cours. Tsé d'être critique, tsé on est, dans beaucoup de cours, moi j'ai, on a pu avoir un regard critique sur le capitalisme, sur

les inégalités que ça cause, mais de faire le lien directement entre le capitalisme et les enjeux environnementaux. (Gabrielle)

Aussi, notons que ce sont principalement les deuxième et troisième groupes de discussion qui ont abordé les changements climatiques, où ils sont respectivement mentionnés 13 et 11 fois au cours des discussions. En comparaison, le premier groupe de discussion ne les mentionne que 3 fois.

Co-définir des espaces entredeux

Finalement, certaines étudiantes ont plutôt réfléchi à l'environnement en termes d'espaces, c'est-à-dire plutôt associé à des lieux de vie. L'« aménagement des parcs » (Gabrielle) a été mentionné, par exemple, comme un enjeu lié à l'environnement. Ceci est ressorti de manière plus marginale cependant.

Aussi, dans deux des groupes de discussion, une forme de consensus s'est établie sur le besoin de voir l'environnement lié à deux visions complémentaires. Tout d'abord, il faudrait le considérer de manière macro, lié à la biosphère terrestre et aux changements climatiques, tout comme en termes de relations plus micros, entre chaque être humain et l'espace qui l'entoure, tout en reconnaissant l'interconnexion entre ces systèmes. Dans l'échange ci-bas, on voit la négociation entre les étudiantes sur le sens à donner à l'environnement.

[Cette citation est un échange entre quatre participantes]]

Marilou : Pis moi je le vois comme l'environnement «naturel» pis vraiment comme si la planète plus, si la terre, si la planète Terre ne fonctionne plus comme elle fonctionne ça menace directement la survie de l'être humain. Donc moi je le vois directement au niveau macro. [...]

MGF : Pour moi l'environnement, c'est à la fois micro et macro. [...]]'environnement comme quelque chose qui est aussi autour de nous. Tsé quand je sors dans la rue, c'est quoi l'air que je respire, dans quel parc est-ce que j'ai accès.

Frédéric : J'associe l'environnement à deux grandes sphères. Y'a la sphère écologique : donc vraiment tout ce qui est lié à ce qui est déjà dit, au niveau des changements climatiques, au niveau, à un point de vue vraiment très micro à justement planétaire, international, au niveau de l'écologie, au niveau de la survie des espèces incluant la nôtre.

Et je vois aussi une notion d'espace, donc l'environnement qu'on occupe comme individu, comme communauté, comme pays. [...]Donc je vois toujours ces deux notions-là qui communiquent ensemble, c'est pas des notions séparées. Donc je vois toujours ces deux notions-là.

Imola. I would second that.

En d'autres termes, l'importance de considérer l'environnement dans sa globalité semble ressortir. On peut aussi noter que les étudiantes tentent de réconcilier différentes images associées à l'environnement avec des notions d'espaces.

b. Comment intervenir?: des idées variées

Ce thème présentera les différentes façons qu'ont eues les étudiantes de comprendre des manières possibles d'intervenir en lien avec l'environnement, ou des façons qu'ils et elles ont considéré avoir déjà faites des interventions en lien avec l'environnement. Ces différentes conceptions de l'intervention se lient ainsi à leurs diverses compréhensions de ce qu'est l'environnement. Plusieurs liens seront donc faits avec le thème précédent tout au long de ce thème-ci.

L'intervention extérieure, une idée récurrente

L'intervention à l'extérieur, dans des parcs urbains comme dans des milieux plus forestiers, a été mentionnée par plusieurs comme une avenue intéressante pour penser les liens entre l'environnement et la formation en travail social. C'est d'ailleurs une façon d'intervenir qui a été expérimentée par les étudiantes dans le cadre d'emploi d'intervention en santé mentale. Le cas des bains de forêts a été mentionné à deux reprises comme une avenue intéressant pour l'anxiété chez les jeunes. Par exemple :

Ce qui est intéressant, c'est qu'en prévention on donne des trucs, pis y'en a un, parmi ceux-là, qui vont être genre prends un bain de forêt le Forest bath en anglais ça se dit mieux... D'aller en nature, de connecter avec la nature, ça fait du bien pis ça apaise. Ça, c'est un des outils qui peut être utilisé en intervention-prévention. (Marilou)

Cette expérience fait écho au témoignage de Mylène, dans un autre groupe de discussion, qui parle aussi d'une expérience avec des groupes de jeunes :

On a partagé des souvenirs reliés à la nature en fait. À une expérience dans la nature. On a fait de la méditation écouter les bruits sentir les odeurs ça a vraiment des bienfaits thérapeutiques. Pis tous les jeunes y'en a beaucoup-là qui allaient jamais dehors y'en a c'est des gamers sont tout le temps à l'intérieur. Ils m'ont dit : « Eihn j'me sens mieux là » [...]Y'en a qui s'intéressait pas du tout à la nature pis là ça l'a eu ce déclic-là cette connexion-là. Pis je trouve qu'il y a vraiment beaucoup de potentiel à développer dans l'intervention par rapport à ça. (Mylène)

L'intervention en milieu urbain pour penser le droit à l'accès

Certaines étudiantes ont réfléchi sur des interventions plutôt en milieu urbain, où l'environnement était plutôt abordé en termes de droit et d'accès. Ce droit et cet accès étaient vus soit en termes de bien-être physique comme dans la citation qui suit :

avec les canicules, les grosses canicules qu'on a été après été, dans certains arrondissements, certains quartiers à Montréal, très denses, où les gens vivent beaucoup en appartement, les parcs deviennent vraiment des lieux où les gens peuvent revenir et essayer de se rafraîchir, de prendre de l'air. (Gabrielle)

ou encore en termes de bien-être psychologique :

on doit réfléchir à comment sensibiliser justement les gens à l'espace à la place de l'environnement parce que c'est là qu'on parlait du droit de justice sociale jusqu'à arriver à le droit qui est un droit commun d'avoir accès à certains espaces verts ou à certaines vues de la ville qui sont bouchée par des immeubles ou ça aussi c'est un droit, c'est aussi le pouvoir regarder le fleuve et que ça me fasse du bien, c'est mon droit. (K)

Notons que ces résultats sur l'intervention en milieu urbain sont restés plutôt marginaux dans les groupes de discussion. Seules les deux étudiantes citées ci-haut y ont fait référence. Cependant, ces réflexions valent la peine d'être soulignées, car elles sont tirées d'expériences vécues. Par exemple, la première citation, celle de Gabrielle, est tirée de réflexions sur un stage qu'elle avait fait. Il est donc intéressant de noter que la notion d'accès en milieu urbain est tirée d'un milieu de pratique en travail social, et n'émerge pas seulement d'une idée hypothétique. En effet, son milieu de stage abordait les questions d'accès aux parcs, entre autres. Dans le second cas, K. est

active dans son travail à sensibiliser justement aux questions de droit et d'accès. Elle met en pratique cette réflexion.

L'intervention en milieu rural, une hypothèse intéressante

Dans les trois groupes de discussion., on a aussi fait mention des possibilités de faire des interventions en milieu rural qui seraient possiblement reliées à des notions d'environnement. Il est important de souligner que ces interventions en milieu rural n'ont pas été expérimentées par les étudiantes lors d'emploi ou de stage, et qu'on suppose donc la possibilité de connecter cela à des notions environnementales. C'est donc une idée d'intervention qui est au stade de suggestion, mais pas d'expérience vécue. Par exemple, Marilou pense que :

les milieux plus ruraux sont peut être plus connectés à ça[l'environnement]. Les agriculteurs, les gens qui sont plus souvent à l'extérieur, pis dans les milieux urbains, c'est deux différentes approches j'ai l'impression. Au niveau de l'environnement. (Marilou)

Marilou a avancé qu'effectivement les liens entre l'environnement et le travail social devraient être considérés différemment dans les milieux urbains que dans les milieux ruraux. Elle-même venant d'une famille en milieu rural, elle a partagé l'expérience de sa famille dans le cadre de cette réflexion. Véronique, dans un autre groupe de discussion, a eu des réflexions similaires.

Des avis mitigés sur l'écoanxiété

L'écoanxiété a été mentionnée par plusieurs comme une avenue possible pour intégrer des liens avec l'environnement dans la formation en travail social dans deux des trois groupes de discussion. Cependant, cela n'a pas semblé faire l'unanimité au sein des groupes. Certaines trouvaient que de se centrer sur l'écoanxiété mettait l'accent sur les effets individuels d'un problème plus collectif. D'autres, comme dans l'échange ci-bas, ne s'entendaient pas sur le potentiel de l'écoanxiété comme sujet mobilisateur pour introduire les liens entre l'environnement et le travail social dans la formation.

[Cette citation est un échange entre des participantes]

Véronique: Je pense que si on part pas du haut, qu'on pourrait partir de l'écoanxiété que les gens, ils vivent pour après ça aller de l'autre côté.

CA : J'aimerais rajouter sur l'écoanxiété. On en a parlé en fait dans les groupes d'étudiants pour voir si ça pouvait être peut-être un moteur, une motivation. Pis ça l'a eu l'effet contraire où les gens étaient tannés d'en entendre parler. Ils veulent plus entendre parler d'anxiété, sont tannés de ça, ils veulent savoir comment agir [...]c'est le retour qu'on avait eu.

On voit donc ici dans cet échange un exemple de désaccords sur les effets possibles d'aborder l'intervention dans un angle ou l'autre. Aussi, on voit que Véronique mentionne une idée possible, et que CA lui répond en faisant part d'une expérience infructueuse vécue. En d'autres termes, Véronique suggère l'idée de l'écoanxiété comme sujet mobilisateur, mais CA lui fait plutôt part de l'effet démobilisant chez les groupes sondés.

c. Dans les marges des cours : des liens peu abordés

Dans ce thème se retrouvent les réflexions autour des espaces de formation formelle, c'est-à-dire dans le cadre du cursus académique. Le premier sous thème, «une absence unanime» présentera les réflexions et expériences étudiantes sur l'absence de liens faits avec l'environnement. Le second thème abordera plutôt les quelques exceptions mentionnées par les étudiantes, dans un «ailleurs» lié aux communautés autochtones ou aux cours de travail social international. «Des occasions manquées» fera un panorama des cours que les étudiantes ont identifiés comme étant propices à l'intégration de notions sur l'environnement. Finalement, le quatrième sous-thème, plus marginal dans les groupes de discussion, présentera l'initiative d'une enseignante qui a créé un espace d'apprentissage «on the side»(Larence) sur l'environnement.

Une absence unanime

Comme il a été mentionné précédemment, on a répondu aux premières questions sur la place de l'environnement dans la formation de manière constante dans tous les groupes de discussion : on a dit que ces questions n'étaient tout simplement pas abordées. Très rapidement, un constat unanime et très présent a donc été fait sur une absence totale, à travers les différents aspects de la formation (formation académique, stage pratique, vie universitaire en général), à travers les

différentes universités fréquentées et même les différents niveaux de programmes(baccalauréat, maîtrise, doctorat).

«On n’a pas vraiment abordé ces questions-là, à mon souvenir», a dit Mylène dans le groupe de discussion 1. Dans le deuxième groupe, Lou a affirmé «On n’aborde pas du tout les questions environnements au sens de nature, changements climatiques, pis tous ces aspects-là c’est pas tellement abordé.». Seule une exception est rapportée, mentionnée entre autres par Gabrielle dans le troisième groupe : « j’ai pas souvenir d’avoir vraiment vraiment abordé le sujet de l’environnement à part brièvement dans le cours de travail social international ». Ceci sera développé dans le sous-thème suivant.

Présent dans l’« ailleurs »

Ce sous-thème fait référence aux liens avec l’environnement établis explicitement dans la formation par les interventions dans des lieux distants de l’espace de formation avec les peuples autochtones ou encore les personnes réfugiées climatiques. La plupart des personnes participant aux groupes de discussion ont mentionné que les seuls moments où les changements climatiques ou les catastrophes environnementales étaient présentés explicitement étaient dans les cours de Travail social international. Par exemple, Mylène explique :

Pis là, dans mon cours de Travail social international, on a vu un peu l’agenda global du Travail social, pis là il y avait une question de l’environnement, de la protection de l’environnement, mais autrement c’est mal la seule fois où ça a été amené du côté du prof, mettons. À mon souvenir. (Mylène)

Certaines personnes ont aussi fait référence aux cours de travail social autochtones, mais aucune des personnes participant aux groupes n’a pu aborder en profondeur ce sujet. Seules quelques personnes ont mentionné avoir eu des portions de cours, mais sans pouvoir pousser plus loin. Ce sont donc ici des suppositions que l’environnement y serait plus abordé. Les personnes participantes, dont aucune ne s’est réclamée d’une identité autochtone, ont pensé que c’était probablement parce que les visions du monde autochtones tiendraient plus compte de l’environnement. Lou réfléchit à cet effet :

Pis sinon des moments où je pense qu'on en a peut-être un peu plus parlé c'est quand on parlait des autochtones. Parce que j'ai l'impression qu'on associe leur rapport au territoire comme étant plus imbriqué pis serré entre. Ben justement entre les personnes autochtones pis le territoire. La géographie. Pis tout. Tandis qu'on dirait on comme l'écarte, on en parle moins quand on parle de personnes allochtones en fait. (Lou)

Des occasions manquées

Les étudiantes ont profité des discussions sur la formation pour adresser les moments où l'environnement n'a pas été abordé, mais aurait pu l'être. L'utilisation de l'expression « occasion manquée » fait d'ailleurs référence aux « cours [...] où [on] trouve que ça aurait été important d'en parler »(Véronique).

Par exemple, certaines étudiantes ont fait part d'une déception devant le manque de contenu spécifique sur les enjeux de milieux ruraux. Il a été soulevé que leur formation ne leur a pas permis de réfléchir et d'apprendre sur les enjeux rencontrés par les milieux ruraux, enjeux considérés comme étant totalement différents des milieux urbains, car le quotidien des personnes habitant les espaces ruraux serait plus marqué par l'environnement. Véronique partage ses déceptions et avance ainsi que

J'ai l'impression qu'on était centré sur quelque chose qui était très urbain. Dans notre formation. Pis quand on sort des grandes villes, les gens ils vivent de quoi? Ils vivent de l'agriculture, ils vivent de pêche, ils chassent. C'est ça, j pense que j'aurai aimé ça être plus outillée pour intervenir dans ces milieux-là (Véronique)

Aussi, une autre opportunité « manquée », selon les étudiantes, est celle des cours de santé mentale. Ceux-ci ont été explicitement identifiés, car plusieurs ont suggéré qu'il était plus facile d'y intégrer des notions environnementales, même des notions sur l'écoanxiété des jeunes. K suggère aussi :

Dans le sens que même dans des cours comme santé mentale et intervention, où on aurait pu aborder le thème de l'environnement du côté de l'intervention ou son espace comme même comme outil ou du point de vue de l'accessibilité par exemple à certains services.(K)

Aussi, notons que les cours d'éthiques, de politiques sociales ou de mouvements sociaux ont aussi été mentionnés comme des espaces possibles pour intégrer des notions environnementales (Véronique).

De rares enseignantes motivées

Il a cependant été mentionné, dans un seul groupe de discussion, la motivation d'une professeure dans le parcours d'une des étudiantes, laquelle a poussé des thématiques liées à l'environnement dans le cadre de la formation. Larence explique ses réflexions à cet effet :

je pense que c'était elle ma prof dans ce cours-là, j'crois. Pis comme elle avait déjà organisé un truc, parce que y'avait une de ses étudiantes qui travaillait sur le rapport entre autochtones et allochtones dans la lutte aux pipelines. [...]Pis y'avait une présentation d'elle, mais d'autres choses aussi, pis il y avait une sorte de rencontre à l'extérieur des cours, pis c'était comme ouvert à tout. Pis justement sur la place de ça[l'environnement] en travail social[...]Mais j'me dis que c'est plate parce que ça devrait être quelque chose qui devrait être vraiment plus présent dans la formation. Pour tout le monde. Plus qu'un événement on the side qu'une prof avait organisé parce que elle, ça l'intéresse, tsé. (Larence)

Ainsi, bien que ce témoignage se démarque par son unicité, le rôle que peuvent jouer les enseignantes dans des espaces hors des cours formels semble être important à souligner. Notons que cette expérience de professeure agissant comme mentore a été partagée par une autre personne (MS), mais dans un parcours autre qu'en travail social. En effet, de tous les sous-thèmes de ce thème-ci, c'est le seul moment où une personne en situation d'autorité en classe paraît avoir inciter à amorcer une réflexion sur les liens entre l'environnement et le travail social.

d. Entre privé et public : partager son vécu émotif

Ce thème englobe différentes émotions partagées dans l'expérience étudiante visant à comprendre les liens entre le travail social et l'environnement. Ces éléments ont été mentionnés souvent durant les groupes de discussion, et se sont trouvés reflétés dans mon journal de bord de recherche aussi. Cinq sous-thèmes émotifs ont semblé ressortir des analyses : la solitude face à des sujets de recherche liés à l'environnement, la peur du futur lorsqu'on commence à se

pencher sur les catastrophes environnementales, la colère contre la formation et les autres paires qui ne semblent pas agir à la mesure de la gravité de la situation perçue, la sensibilité personnelle au sujet et finalement une sensation de soutien et de mieux-être en discutant en groupe.

Se sentir seule avec son intérêt

Quelques étudiantes ont fait part de leur sentiment de solitude dans leurs recherches, pour celles qui avaient décidé d'axer leurs recherches ou travaux universitaires sur des thématiques liées à l'environnement. Ceci a été mentionné principalement dans le premier groupe de discussion, mais peu dans les deuxième et troisième. On a donc témoigné de difficultés à trouver des écrits pertinents pour justifier le sujet qui nous intéresse :

En ce moment à ce stade-ci de mon parcours je suis beaucoup dans l'exploration, dans la recherche d'idées par rapport aux sujets qui m'intéressent [...], mais ben je trouve à peine, ben y'a pas grand-chose, ben y'a rien sur mon sujet. Carrément. (Mylène)

Aussi, un manque de support du milieu universitaire ou encore d'une réticence générale lorsque vient le temps de parler de son sujet a été mentionné. K. a parlé de ses premières expériences à commencer sa maîtrise, et a conclu en disant :

Pour dire qu'effectivement il y a quand même une réticence, on commence à plus en plus [...] à mettre ensemble les pièces du puzzle, mais au début faire comprendre aux gens je pense que [mes deux domaines étaient liés], c'est aujourd'hui encore un petit peu un défi quand même. Les gens font pas le lien du tout. (K)

Avoir peur

Lors des groupes de discussion, certaines ont fait part d'un sentiment de peur du futur ou d'une l'anxiété vécue par la perspective d'un futur apocalyptique. Par exemple, dans les mots de MS qui suivent, elle témoigne de sa peur des temps à venir :

Comme on dit que si on ne s'attache pas à faire quelque chose au niveau environnemental et que nous continuons à polluer l'espace nous allons disparaître avec la Terre. Donc j'ai peur quand même. Parce que je veux vivre. Je ne suis pas la personne qui veut mourir aujourd'hui. Alors j'espère qu'on va trouver de bons éléments. (MS)

On peut donc ici voir des liens entre une de ses possibles compréhensions de l'environnement, liée plutôt aux changements climatiques ou encore aux désastres, nourrissant un sentiment de peur. De manière intéressante, loin de créer une paralysie, cette peur semble aussi avoir été un motif même pour participer aux groupes de discussion.

Cette réflexion sur la peur se retrouve aussi dans les mots de Gabrielle qui confie un sentiment mitigé à la sortie du groupe de discussion.

*Sinon, pis moi, ça me fait juste tout le temps un petit peu cet effet-là, Imola tu parlais d'écoanxiété, à chaque fois que je me mets à plus plonger dans l'enjeu de l'environnement, je c'est comme si je réveille en moi un peu cette anxiété-là, cette préoccupation-là.
(Gabrielle)*

Marilou y a répondu en faisant écho à ce sentiment, témoignant elle aussi :

Ouais, ça m'a fait penser à ça [Lisant ce qu'elle a écrit dans le clavardage]«Quiconque décide de se pencher sur la crise climatique est constamment sur le fil entre l'espoir et le désespoir».[...] Parce que c'est comme ça que je me sens aussi.(Marilou)

Être en colère

La colère a été communiquée aussi dans les groupes de discussion, la plupart du temps par rapport au programme de travail social qui semble rester statique ou pris dans des cadres du passé. « eille qu'est-ce que la faculté de travail social attend »(Lou) se sont demandé plusieurs participantes. Les données qui ont été placées dans ce thème correspondent aux moments où un sentiment de frustration a été partagé devant l'absence de discours sur l'environnement dans le parcours de formation. Le mot «colère» est ici choisi même si ce mot n'a pas été expressément utilisé en entrevue, car les participantes ont nommé comment elles se sentaient sans nommer l'émotion spécifique associée. Une analyse critique féministe permet aussi de réfléchir au sens de ce sentiment, lorsqu'exprimé par des femmes, sentiment considéré comme «masculin» et souvent peu approprié ou déplacé pour le genre féminin(Cardoso, 2017). Ce n'est donc pas de la

simple indignation qui a été véhiculée par le ton utilisé en entrevue, mais bien une exaspération profonde et stimulatrice de sentiments de rage. Ceci est, du moins, ma lecture de nos échanges.

Dans un autre groupe de discussion, Larence partage la colère face à l'inaction des milieux en témoignant de son parcours :

la vision structurelle des problèmes sociaux, c'est pas quelque chose qui est beaucoup mis de l'avant dans les programmes, pis j'ai l'impression que l'environnement, ça en fait partie. Pis je me dis qu'est-ce que ça va prendre? [...]Pis je me dis aille aille aille. Y'a du pain sur la planche. Pour, que ça aille quelque part. (Larence)

Les résultats démontrent une prévalence de ces sentiments de colère dans les trois groupes de discussion. Les étudiantes participant aux groupes semblent en effet être violemment indignées par rapport à ce qu'elles considèrent comme une forme d'inaction devant la gravité et la quantité de travail à venir pour changer le mode de fonctionnement actuel.

Ça me touche beaucoup

Les lieux de naissance ou encore d'enfance ont été mentionnés par plusieurs étudiantes pour parler de leur motivation à faire partie d'un groupe de discussion. Alors que Marilou a fait part des difficultés vécues par son père, qui est agriculteur (citée précédemment), MS a partagé son enfance en milieu rural et de l'effet de cette expérience sur son bien-être :

Moi je suis née d'une famille paysanne, agricole, où l'on était vraiment en contact avec la Terre, avec les arbres, on cultivait, on allait, on faisait de l'élevage, on courait dans les bois, et puis après, quand j'ai quitté mon pays, y'avait la pollution, y'avait l'air qui n'était pas bon, je me souviens que beaucoup de personnes avaient la toux, et souvent, quand on allait à l'hôpital on nous disait que on a des choses aux poumons, comme une forme de fumée. Et arrivée ici mes premières années j'ai été travailler dans les champs pour cueillir les fraises, Et j'étais tellement contente là. [...]Et chaque fois quand je sors d'ici, et que je vais dans des espaces verts, je sens comme quelque chose de spécial (MS).

Cela a aussi influencé l'expérience d'autres étudiantes en travail social, car le fait de ne pas aborder l'environnement alors qu'il est lié à «l'endroit d'où l'on vient» est apparu comme un sujet très sensible. Véronique témoigne ici de sa motivation à participer au groupe de discussion :

Pis je suis ici parce que je viens d'un endroit qui est entouré d'eau [...]Pis là on le voit de plus en plus avec l'érosion, avec la gestion des déchets, avec le réchauffement climatique, donc c'est des questions qui ont beaucoup d'influence sur nos vies quotidiennement. Puis[...], j'avais qu'on abordait pas ces questions-là dans la formation en travail social alors que, chez nous ça peut causer beaucoup de détresse chez certaines personnes..[...] Pis ça part d'une place très personnelle. C'est une question qui me touche beaucoup. Pis je deviens des fois assez émotive quand je parle de ces questions-là (Véronique)

Parler en groupe, ça fait du bien

À la fin de tous les groupes de discussion, le retour des étudiantes était unanime : parler de l'environnement dans la formation en travail social en groupe a permis de collectiviser une préoccupation vécue individuellement. La citation de Mylène ici est emblématique de ce que d'autres ont aussi partagé :

Moi en tout cas ça m'a fait vraiment du bien cet échange-là. Ça m'a fait réaliser à quel point ça me manquait dans mon parcours. D'échanger toutes ces idées-là, que ça mijote. [...]Pis l'environnement c'est un sujet, ben pour moi super important, pis pour toute nous autres. Pis je trouve ça bien qu'on prenne le temps d'en parler. Mais tsé juste ce concept-là, de faire des focus groups je trouve que ça vraiment lieu d'être pis il devrait en avoir plus aussi. (Mylène)

Imola, dans le troisième groupe de discussion, partage des idées similaires :

there are not many people right now that at least in my milieu, that are talking about this. It is lovely to share and to feel, that there is a common idea around what needs to change, for the future too. (Imola)

On voit donc dans ces deux citations le lien avec les sentiments évoqués dans les sous-thèmes précédents, dont principalement le sentiment de solitude. En effet, le groupe de discussion semble avoir permis surtout « d'échanger » entre collègues d'un même programme sur un sujet qui ne fait pas l'objet de discussions dans le cadre de cours normalement.

e. Entre individu et société : Questionner la formation

Ce thème englobe différentes réflexions sur la formation, et comment les liens entre l'environnement et le travail social pourraient être appréhendés à travers le prisme des

interventions micro, méso et macro. Les étudiantes ont fait de nombreux liens avec le manque de préparation devant les désastres, faisant spécifiquement référence à la COVID-19 comme exemple clair des effets de « grosses situations sociales » sur les personnes plus marginalisées. Une réflexion sur l'aspect politique du travail social a aussi été très présente et sur le besoin de cesser de compartimenter les domaines en travail social.

Mal préparées pour les « grosses situations sociales » (COVID-19, désastres)

Le sous-thème présent est défini comme les témoignages de manque de formation sur les désastres dans le cadre de la formation. Ce sujet a été récurrent dans tous les groupes de discussion. Dans le deuxième groupe de discussion, Lou a affirmé :

Même par rapport aux désastres naturels. On n'a aucune formation. Aucune bribe d'information, tsé par rapport à des situations plus extraordinaires. Tsé là, la COVID, c'est pas vraiment lié aux changements climatiques directement, mais comme, on est pas vraiment préparés à faire face à des grosses situations sociales je trouve. On est vraiment plus ici, pis préparés à travailler sur des individus avec des individus, ou des systèmes réduits, mais comme pas des crises de grandes envergures j'ai l'impression. (Lou)

Et dans le troisième groupe, c'est Imola qui a amené une réflexion similaire.

We are not equipped. Our systems, our infrastructures are not equipped. All of that is pointing to the fact, that our hospitals our CIUSSS, they can't handle a natural disaster. We are in these situations like lock-down because our medical systems cannot handle this type of virus[...] And I think that we are very ill equipped for our present and very imminent future and how climate change is impacting health. (Imola)

Le lien avec la COVID-19 a aussi été fait systématiquement dans le cadre des échanges sur ce sujet, soulignant que la pandémie présente nous donne un avant-goût des chamboulements sociaux des changements climatiques. De vivre une crise de grande envergure a ainsi démontré, selon les participantes, le manque de préparation dans la formation en travail social face à tous types de désastres.

L'action collective trop marginale

Dans ce sous-thème se sont retrouvées les réflexions des participantes sur le manque de formation en action collective. Il leur a d'ailleurs semblé évident de faire des liens avec celle-ci et les questions environnementales, contrairement à l'intervention individuelle qui a seulement été mentionnée en lien avec l'écoanxiété. Les groupes de discussion ont fait valoir que l'action collective semble dévalorisée au sein de la formation, et fait l'objet de peu de cours. Une personne a aussi rapporté que les stages offerts sont moins nombreux en action collective qu'en intervention individuelle (Larence). Ce manque de formation en action collective semble contribuer au sentiment de découragement exprimé plus haut, et cela a été aussi rapporté dans mes écrits de journal de bord de recherche. Car, loin de seulement rapporter le manque de cours, on rapporte aussi qu'on ne sait pas vraiment quoi faire par rapport à cela. Les étudiantes ne savent pas comment agir collectivement elles-mêmes pour changer leur profession ou leur lieu de formation.

Larence explique ainsi le lien entre ce qu'elle a désigné comme « action collective » et environnement à ses yeux :

Pis je trouve que l'environnement c'est comme un enjeu qui est vraiment collectif. Mais dans le sens que c'est quelque chose qui demande une réponse à grande échelle. Pis dans ma tête ça, ça, j'ai de la difficulté à voir comment on peut intervenir de façon individuelle en travail social en intervention formelle. Comme, par rapport à l'environnement, c'est sûr qu'on peut faire de la sensibilisation. Pis pas juste individuelle. Tout ça pour dire que bon, que y'a peu de place accordée à l'action collective fait qu'il y a peu de place accordée à l'environnement, parce que dans ma tête les deux sont assez liés. Je sais pas si je suis comme claire un peu. Bref, voilà. (Laurence)

Cette réflexion sur les liens entre l'environnement et la perspective plus collective a trouvé écho auprès des autres participantes au deuxième groupe de discussion. Cependant, ce sous-thème n'a pas eu la même importance dans les autres groupes de discussion, bien que des réflexions à cet effet aient été brièvement mentionnées.

Le travail social dépolitisé ?

Dans plusieurs groupes de discussion sont ressorties des réflexions sur l'implication politique du travail social. Certaines ont fait ressortir des questionnements sur de possibles liens entre le manque d'implication des lieux de formation en travail social sur les crises environnementales et le manque de formation en analyses plus politiques. Gabrielle avance :

Tout ce que vous dites c'est super intéressant. Pis euhm, je sais pas, mais moi je me demande si c'est pas relié à. De façon plus générale à tous les enjeux de, de dépolitisation, de dépolitisation? Je ne sais pas si je le dis correct-là, du travail social. [...] Beaucoup de milieux, par exemple communautaires, dénoncent le fait que de plus en plus, l'analyse plus politique est délaissée pour des analyses plus individualisantes. Plus euhm biomédicales. [...] Je ne sais pas, est-ce que c'est relié à? Relié à un abandon là de, ... de la théorie sociale critique? Je ne sais pas, c'est plus des questions que je pose (Gabrielle)

Le point d'interrogation a ici été gardé, car c'est bien une question que Gabrielle pose à ses collègues dans le groupe de discussion.

La nécessité de cesser la compartimentalisation

Dans les conclusions des groupes de discussion, il a été soulevé comme le besoin de penser l'interconnexion et les liens plutôt que des compartimentalisations dans les cours. En effet, comme «l'environnement, ça paraît pas concret» (MGF), il serait important de penser les liens avec d'autres enjeux. Pour certaines, il n'est pas nécessaire de diviser les cours sur l'environnement du reste, puisque tout est lié. Gabrielle résume en disant :

on a tendance à compartimenter ce qui est social ce qui environnemental comme si c'était deux enjeux distincts, reliés, mais distincts. Moi, carrément, ce serait de ne plus faire cette compartimentalisation-là tsé. De le nommer comme un enjeu social. Tsé. D'emblée.[...]. On vient de faire toute une discussion sur tous les liens qu'il y a à faire. Je pense que c'est ça dans les cursus d'emblée, comme étant un des enjeux sociaux majeurs de notre temps (Gabrielle)

Cette réflexion sur les «liens» entre différentes problématiques est revenue souvent au cours des groupes de discussion. Gabrielle est la seule étudiante qui ait utilisé le mot

«compartimentalisation », mais sa réflexion sur la nécessité de faire des connexions entre différents enjeux était récurrente au sein de tous les groupes de discussion

f. Entre enseignement et apprentissage : s'outiller entre paires

Ce thème englobe les réflexions qui semblent brouiller les rôles d'apprenantes et d'enseignantes et font état de différentes avenues d'apprentissages hors des cours formels montés par des professeures ou chargées de cours. 4 sous-thèmes seront ainsi présentés. Le premier s'intitule «découvrir en l'amenant par soi-même en cours », qui présentera les résultats témoignant de l'initiative personnelle d'étudiantes pour apprendre sur l'environnement dans le cadre de leur formation. Le second sous-thème « Apprendre des autres » touchera plutôt le rôle des paires dans l'apprentissage. Finalement, le dernier thème « Explorer out-of-the-box » présentera les résultats montrant l'importance de la créativité pour les étudiantes qui s'intéressent à l'environnement en travail social.

Découvrir en l'amenant par soi-même en cours

Ce sous-thème contient les témoignages d'expériences où les thématiques environnementales ont été amenées en cours par l'initiative des étudiantes. Elles ont ainsi fait état d'initiatives de leurs paires ou les leurs, qui ont semblé être les moyens uniques pour aborder les questions environnementales durant les cours. Dans le groupe de discussion 1, Véronique affirme « on n'en parle pas beaucoup dans notre formation sauf si ça vient de l'initiative de personnes qui sont intéressées par la question ».

Dans le deuxième groupe de discussion, Lou témoigne :

Ben tsé on voit que c'est vraiment en fonction faut comme pousser pis nous faire ces choix-là dans des travaux dans des milieux. Pis un peu imposer ces visées-là pour que ça ressorte dans notre parcours. Parce que moi les connaissances que j'ai acquises par rapport à ça c'est des travaux des choix de travaux que j'ai fait. Ou tsé, c'est pas la formation qui m'a guidée vers ça. Ça part plus d'un intérêt personnel pis d'aller creuser plus que plus que quelque chose qui a été amené dans les cours. C'est plus dans le cadre de réflexions avec des collègues. Des choix de travaux en fait. (Lou)

Les résultats récoltés dans tous les groupes de discussion soulignent donc de manière forte une cohérence dans les témoignages des étudiantes sur ce sujet. En d'autres mots, la motivation étudiante à apprendre soi-même en choisissant des thématiques de travaux semble jouer un rôle prépondérant dans l'apprentissage de liens entre l'environnement et le travail social.

Apprendre des autres

Plusieurs étudiantes ont témoigné du rôle qu'ont joué d'autres étudiantes dans leurs cours, lesquelles ont permis d'amener des changements dans leurs façons de comprendre l'environnement et ses liens possibles avec le travail social. Les travaux présentés dans le cadre de cours, par exemple, ont permis de penser des liens différemment. Les vécus personnels, visions du monde ou emplois d'autres étudiantes permettaient donc de transformer la vision des rôles typiques du travail social. Véronique mentionne :

J'ai trouvé le partage de la personne qui était travailleuse de rang vraiment important — là., dans mon parcours. Ça a un peu changé ma vision du travail social. [...] Pourtant ça aurait dû être une évidence pour moi que tsé, y'avait pas juste le Centre jeunesse Nord-de-l'île ! (Véronique)

Il a même été mentionné dans tous les groupes de discussion que ce mémoire a même constitué un point de départ pour se poser des questions auxquelles on n'avait pas pensé avant. Véronique, à cet effet, renchérit :

pis même ce projet de recherche là [...]j'pense pas qu'avant ça j'avais fait le lien entre travail social et environnement [...]. Pis juste cette métaréflexion que j'ai actuellement, c'est comme wow tsé, pis pourtant c'est comme quelque chose qui est tellement important pis qui va marquer notre quotidien même

Explorer «out of the box»

La nécessité d'être créatives, ici regroupée avec les réflexions sur la nécessité d'étendre au-delà des approches «traditionnelles» est un élément qui a été mentionné dans plusieurs des groupes de discussion et a pris deux formes. Certaines étudiantes ont mentionné, d'une part, que la

créativité était leur stratégie d'apprentissage pour développer des pratiques liées à l'environnement. À cet effet, CA recommande:

J' pense qu'on vit un changement de société important présentement, pis dans la façon qu'on a de présenter, pas seulement l'environnement, mais peut-être nos propres rôles, j' pense que ça pourrait être intéressant encore de laisser plus de place à être créatif dans les approches qu'on a. (CA)

D'autre part, la créativité est aussi vue comme une nécessité par d'autres, laquelle apparaît comme une avenue nécessaire pour faire face aux changements drastiques à venir.

If we stick to what we know, nothing is gonna change. And that even extends to the idea of where we do our stages. Expanding beyond the traditional. I know I have already kind of said this, but I can't stress it enough that we need to expand what we are doing to go outside of the box. Because we don't have another 30 years in my mind. Stuff is already happening. [...] If that is not embedded, in current day curriculum, of the recent, emerging issues, that climate is having in our current day lives, nothing is gonna change (Imola).

En résumé, la créativité a donc ici été réfléchi de deux manières : comme une manière d'apprendre, en expérimentant avec des approches, mais aussi comme pratiquement, une nécessité pour la survie du travail social, car, comme mentionné par Imola, « nous n'avons pas encore 30 ans devant nous. »

g. Entre préventions et urgence : réfléchir la responsabilité professionnelle

Ce thème contient les réflexions et expériences étudiantes liant leur responsabilité professionnelle et les questions d'environnement. Ce thème a été riche en échange, mais de nombreux dilemmes ont émergé au cours des discussions. En effet, de se pencher sur l'environnement, considéré comme une réflexion structurelle, paraît distant des préoccupations quotidiennes des gens avec lesquelles le travail social interagit. Ainsi, on a retrouvé le sentiment, parfois très inconfortable, de privilège, partagé aussi par moi dans mon journal de bord de recherche. Son pendant, aussi présent dans mon journal, est que c'est peut-être précisément le

rôle de personnes privilégiées que de s'intéresser aux injustices plus structurelles et à la prévention d'injustices futures. Finalement, on a retrouvé une question répétée dans plusieurs milieux qui combine en quelque sorte les sous-thèmes précédents : est-ce que le rôle du travail social est seulement de réparer les failles de la société?

La pensée structurelle, pas la priorité?

Bien que de multiples réflexions sur les liens entre l'environnement et la pensée structurelle aient eu lieu dans le cadre de ces discussions, notons aussi les difficultés relevées par les personnes participantes sur l'inclusion de ces réflexions dans les milieux de travail, de stage ou même de cours. Ainsi, les étudiantes ont fait état des obstacles présumés ou vécus dans les milieux de stage, de travail et même de formation académique pour apporter des perspectives liées à l'environnement. On a mentionné que les milieux ne semblaient pas nécessairement opposés à cela, mais qu'il y avait d'autres priorités et ne voyaient pas les liens entre les diverses problématiques. À cet effet, Bi affirme :

Vu que j'étais [en stage] dans un Hôpital en santé mentale, ça parlait zéro d'environnement. C'est comme pas la priorité. Ça, c'est certain. Pis je sais pas en fait, si eux pouvaient faire le lien entre peut-être ce qui se passe en ce moment tsé dans le sens que... de ce que j'ai entendu dire y'a beaucoup de jeunes qui ont une crainte par rapport à leur avenir en raison des problèmes climatiques pis ça ça peut créer de l'anxiété ou tsé des préoccupations peu importe si ça tombe dans [...]le trouble mental. Pis y'avait carrément pas de lien entre ça pis euh les anxiétés pis les préoccupations que les jeunes vivaient à l'hôpital. Définitivement pas.

Dans le même groupe de discussion, on a aussi mentionné les difficultés de prendre une vision macro sur les causes de situations de détresses à cause des urgences quotidiennes dans les stages.

Lou mentionne :

Ben j'ai l'impression que les milieux de stages sont tellement débordés dans les affaires du quotidien qu'ils ne prennent pas le temps de se requestionner sur d'autres enjeux. Pis sur d'autres aspects plus macros qui influencent les personnes qu'elles accompagnent. (Lou)

On a relevé aussi, dans le cadre des cours, la difficulté d'inclure des réflexions sur l'environnement. À cet effet, l'hypothèse du manque de temps et de la quantité de matière à couvrir a été mentionnée à nouveau, cette fois pour les cours académiques :

Je pense que ce n'est pas qu'il n'y a pas d'intérêt de traiter ça, on le voit en parlant entre nous, on reconnaît l'importance de le faire. Mais parfois, déjà les plans de cours sont tellement denses et remplis qu'il faudrait vraiment réussir à en faire une priorité à rendre l'environnement vraiment de base de voilà.(K)

Les privilèges de penser à l'environnement

Bien que cette reconnaissance des obstacles ait été unanime, les étudiantes ont eu différentes manières de penser ce que signifie de ne pencher sur un élément qui n'est pas prioritaire. Par exemple, un étudiant a relevé l'importance de tenir compte du « privilège » de faire partie d'un groupe de discussion pour prendre le temps de parler d'environnement alors que d'autres problèmes semblent plus urgents et présents.

Je pense qu'il y a la notion de privilège quand je pense à ça. Le fait d'être assez privilégié pour prendre la peine de s'asseoir pis de parler d'environnement, c'est une réalité, pis on est tous à l'université qui est, dans mon avis, une position de privilégiés. (Frédéric)

Dans le même groupe de discussion, une autre étudiante a relevé que, quant à elle, la difficulté de cet enjeu réside justement dans le fait que les personnes les plus touchées sont justement celles qui ont moins la capacité de réagir. Cet élément a aussi été soulevé dans la question des désastres, dont la COVID-19, les personnes les plus touchées ont moins la capacité de prévenir. Au-delà de la simple reconnaissance du privilège, MGF a ainsi insisté sur la difficulté de penser comment intervenir en conséquence.

Par rapport à ce que tu disais tantôt, les inégalités vont être exacerbées avec la crise environnementale. Ce que je trouve fou, c'est justement que [...] c'est les personnes qui vont être les plus impactées c'est les personnes qui ont moins la possibilité présentement de s'en indigner, ils doivent penser à ce qu'ils vont mettre sur la table cette semaine. (MGF)

Le devoir d'agir devant les inégalités

Le devoir professionnel est un sous-thème qui est ressorti très fortement dans tous les groupes de discussion. Ceci a été particulièrement marquant, et il semble exister une grande homogénéité des réflexions sur le devoir du travail social, du moins au sein des personnes ayant décidé de participer à ces groupes de discussion.

Entre autres, Lou mentionne qu'« accompagner les personnes en situation de vulnérabilités », «c'est un des mandats du travail social». Et elle ajoute :« Pis les changements climatiques pis tout amènent des problématiques qui font en sorte que ça vulnérabilise des gens, des populations. Ça stigmatise des personnes.»

Gabrielle, dans un autre groupe de discussion, fait écho à la réflexion de Lou. Elle nomme des liens avec des enjeux éthiques liés au devoir professionnel et affirme :

Juste parce que je vois énormément d'enjeux éthiques dans tout ça. Justement, on dit, les changements climatiques vont exacerber les inégalités sociales. Mais que, en plus de ça, ce sont les personnes avec le plus de ressources qui vont donc être le moins affectées, mais qui causent le plus le problème. Juste là là on a un déséquilibre incroyable. Et moi je trouve que le travail social, ça serait un devoir de notre profession de dénoncer ça et de chercher des solutions. Ouin, je le vois plus comme un devoir de la profession, parce qu'on est supposé lutter pour la justice sociale, pis ça, c'est un gros angle mort là, qu'on aborde pas trop trop.(Gabrielle)

Il est donc aussi possible de voir deux éléments aux dilemmes éthiques mentionnés par Gabrielle. D'une part, elle mentionne l'inégalité entre les personnes qui seraient à l'origine du problème (le contexte de cette citation permet d'inférer qu'elle parle de changements climatiques), qui ne seront pas affectées, et celles qui seront affectées, mais qui participent peu à créer « le problème». D'autre part, elle voit comme un devoir du travail social de souligner ces inégalités de responsabilités et d'exposition devant les changements climatiques, mais trouve que la profession (du travail social) n'adresse pas ces inégalités.

Tannées de réparer les pots cassés du néolibéralisme

Le néolibéralisme et ses adjectifs associés (approche néolibérale, vision néolibérale) ont été abordés en profondeur dans tous les groupes de discussion. C'était une thématique récurrente qui est revenue comme réponse à plusieurs questions du guide d'animation. Ici, nombre de discussions ont eu lieu sur la formation en travail social qui prépare à agir sur les symptômes des problèmes et non sur les problèmes. L'utilisation de l'image « réparer les pots cassés » a été utilisée à plusieurs reprises dans les discussions, et a été relevée aussi dans mon journal puisque mentionnée par des intervenantes sociales dans une conférence. C'est une question sans réponse qui demeure transversale dans l'expérience étudiante: est-on condamnées à seulement réparer les pots cassés ? Deux personnes du troisième groupe de discussion partagent leurs réflexions sur le sujet :

C'est le quotidien depuis plusieurs années. Donc on peut faire l'autruche pis se mettre la tête dans le sable, mais factuellement, ça va nous rattraper. Est-ce qu'on peut ne pas reproduire en travail social l'approche néolibérale de mettre des plasters sur des plaies ouvertes et plutôt travailler en amont pour développer des choses ?. (Frédéric)

Pis les inégalités climatiques sont présentes, on est déjà dans une période de changements climatiques, et c'est exactement, et c'est, c'est le travailleur social qui rattrape tout cela par après. On va essayer de trouver un logement, on va essayer de... pis on n'intervient pas en prévention on rattrape les pots cassés de la société. (MGF)

Ainsi, trois expressions consacrées semblent avoir été utilisées par les étudiantes ici : un pansement sur une plaie ouverte, une autruche gardant sa tête dans le sable ou encore la réparation de pots cassés. Ainsi dans ces images, on pointe à d'autres éléments mentionnés dans d'autres sous-thèmes. Par exemple, on sous-entend que la formation tente de fournir des solutions qui ne sont pas à la hauteur du problème, on souligne aussi que la formation semble être au courant, mais refuse de regarder les problèmes en face. Finalement, la dernière image souligne qu'on agit à seulement à réparer des erreurs passées, mais qu'on ne s'intéresse pas à la prévention.

h. Conclusion des résultats

Ainsi, les 7 thèmes identifiés et les 29 sous-thèmes auront permis de faire un panorama des résultats recueillis lors des groupes de discussion. Cependant, les données recueillies n'auront pas permis d'arriver à une saturation, bien que certains éléments aient été mentionnés dans tous les groupes de discussion. En effet, la récurrence de certaines réflexions et expériences a été soulignée tout au long de ce chapitre, et des éléments plus marginaux ont aussi été présentés, afin de montrer l'éventail des résultats recueillis. Dans le prochain chapitre, ces résultats seront mis en dialogue avec différents éléments : la littérature scientifique, avec le cadre conceptuel et avec la démarche réflexive elle-même. La discussion permettra aussi de souligner les résultats plus récurrents et d'en extraire quelques réflexions pertinentes pour notre question de recherche.

Chapitre 5 – Discussion

La discussion sera divisée en plusieurs parties, permettant de regarder les résultats obtenus à travers différents points de vue. Tout d’abord, les liens entre les résultats et la littérature scientifique seront analysés. Puis, suivra une réflexion sur les forces et les limites du cadre théorique choisi. Ensuite un retour sur les différences et ressemblances entre la démarche réflexive et les résultats obtenus par les groupes de discussion, permettant de souligner les cohérences et les résultats contradictoires (Miles et Huberman, 2013).

a. Liens entre les résultats de la recherche et la littérature sur le sujet

Responsabilité professionnelle et inégalités sociales

La responsabilité professionnelle a habité beaucoup les groupes de discussion, comme il a été développé au chapitre précédent. Ainsi, plusieurs ont senti une responsabilité d’agir, puisque les enjeux environnementaux semblaient toucher directement la question des inégalités sociales, laquelle est comprise comme un élément fondateur du rôle du travail social⁶ (tel que présenté dans la formation en travail social). Cette responsabilité d’agir est une thématique aussi très présente dans les articles théoriques, surtout dans ceux plus prescriptifs qui visent à convaincre de la nécessité d’inclure des cadres écosociaux et autres, mais la responsabilité a été peu retrouvée dans les articles empiriques.

Comme résumé clairement par Dominelli (2014) : « environmental crises generate socio-economic and cultural inequalities rooted in environmental injustices that exacerbate those already existing in socioeconomic, political and cultural structures. » (p. 338). Cette affirmation fait écho aux paroles de diverses étudiantes rapportées plus haut, lesquelles témoignent d’une

⁶ Bien évidemment, cette manière de comprendre les rôles du travail social met l’accent sur ses côtés plus louables, et occulte la participation active du travail social au processus de colonisation par le biais des pensionnats ou des pratiques contemporaines en protection de la jeunesse (Lee et Ferrer, 2014). Nous ne nous étendons pas sur cet aspect ici, mais le développerons plus dans la section sur l’analyse structurelle.

réflexion similaire dans les groupes de discussion. Dans un autre article, les mots de Dominelli font ressortir les tâches particulières qui incombent au monde du travail social concernant des enjeux environnementaux :

Although everyone has a role to play in maintaining the earth's environment for the use of current and future generations of people, flora and fauna, social workers have particular roles to play in assisting the mobilisation of people and resources when they wish to declare that environmental degradation is unacceptable and aim to formulate alternative models of socio-economic and environmental development rooted in the principles of environmental justice and a healthy, sustainable existence (Dominelli, 2013, p. 431).

Cette citation crée un parallèle intéressant avec les propos de Lou, qui affirme

ça fait partie des rôles [...] que les TS[travailleuses sociales] devraient jouer dans cette lutte-là, de porter la justice climatique comme un flambeau au sein de leurs instances, de leur milieu de travail, avec l'ordre, d'amener ces questions-là. Pis de faire réfléchir pour qu'il y ait des changements pis une mobilisation. Tsé le rôle de ts, c'est d'être à l'affût des injustices sociales, pis des enjeux sociaux, pis des éléments qui viennent nuire pis créer de la marginalisation pis de la vulnérabilité.

On voit ainsi que la littérature scientifique et certaines étudiantes croient que, non seulement les travailleuses sociales ont un rôle à jouer, mais ont un rôle *particulier* à jouer, que d'autres professions ne peuvent remplir. Cette particularité tient à la mission liée aux inégalités sociales, laquelle est considérée comme unique à cette profession.

En lien avec ce point, comme il a été décrit plus tôt, plusieurs étudiantes se sont demandé comment leur responsabilité d'agir pour réduire les inégalités sociales pouvait se concrétiser dans le cadre d'enjeux environnementaux. À quel niveau se situait leur responsabilité? Comment agir sur des enjeux qui semblent plus distants du quotidien des personnes? Ces dilemmes éthiques semblaient faire surgir des tensions entre les besoins immenses et urgents de certaines populations et le « privilège » de penser la prévention (ou l'environnement, qui peut paraître « loin » des besoins des populations). Cette tension éthique paraît, quant à elle, plutôt absente de la littérature. Seul le mémoire de Kominetsky y fait brièvement allusion(2018) à travers les propos étudiants qui se posent des questions similaires.

Ainsi, il appert nécessaire de souligner que, malgré la quantité d'articles qui appellent à une implication du travail social (Besthorn et Canda, 2002; Boetto, 2017; Dominelli, 2013; Peeters, 2012), les réalités de certains terrains de pratique semblent n'être pas abordées. Comme mentionné dans l'évaluation d'un cours écosocial en rural en Australie (Crawford et al., 2015) ou encore dans l'analyse des discours étudiants d'un cours sur le développement durable et le travail social suédois (Rambaree, 2020), les étudiantes se demandent comme intégrer cela dans une pratique individuelle. Cette préoccupation s'est retrouvée reflétée dans nos groupes de discussion.

Pour conclure, la responsabilité professionnelle semble importante à aborder au-delà d'un simple « il faut que » pour discuter des enjeux éthiques que cette responsabilité professionnelle peut amener. Aussi, ces dilemmes vécus par les étudiantes semblent souligner les décisions souvent dichotomiques vécues : il faut faire ceci OU cela. Cependant, il apparaît alors intéressant de souligner des approches contemporaines, encore marginales en travail social bien qu'elles m'aient été présentées dans le cadre d'une journée d'étude, qui vante les bénéfices du *multisolving* (<https://www.climateinteractive.org/ci-topics/multisolving/what-is-multisolving/>). Des approches comme celle-ci ne visent pas à choisir l'un ou l'autre enjeu, mais encourageant à réfléchir à des façons intégrées d'attaquer plusieurs problèmes avec une seule solution.

Les désastres « naturels » comme (uniques) catalyseurs de la réflexion

Dans les groupes de discussion, les désastres sont apparus comme des situations extrêmes qui forcent à penser autrement. Des inondations aux séismes, les inégalités semblent reconnues dans l'exposition comme dans les capacités de reconstruction. Les « désastres naturels » (Lou, Frédéric) ou « catastrophes naturelles » (Lou, Frédéric) ont donc semblé en effet être évoqués pour souligner les liens entre inégalités structurelles et environnement ou encore pour réfléchir aux personnes plus touchées par des questions environnementales en travail social.

Différents exemples ont surtout été mentionnés dans le troisième groupe de discussion, bien que les deux autres groupes en aient aussi fait mention. On a ainsi parlé de « sécheresses » (MGF, Véronique), d'« inondations » (Imola, Marilou, Frédéric, Lou, Véronique), de « tremblements de terre » (Frédéric), de tsunamis (Frédéric) et de feux de forêt (Frédéric). Ceci est cohérent avec une

partie de la littérature scientifique sur le travail social et l'environnement, laquelle s'intéresse à l'action des travailleuses sociales dans le cadre de désastres soudains (Alston, 2013; Alston et al., 2019; Cuadra et Eydal, 2018; Dominelli, 2012b). Cependant, des textes abordant précisément les désastres et la formation en travail social dans un angle environnemental restent rares (Cuadra et Eydal, 2018; Dominelli, 2012b), bien que des écrits sur la profession du travail social et les désastres soient plus nombreux, et ce précisément au Québec (Maltais et al., 2015, 2012; Maltais et Rheault, 2005).

Cependant, une réflexion critique s'impose sur ces représentations qui semblent se cantonner à des événements désastreux et sporadiques. Ainsi, des cas reliés plus directement à des injustices environnementales continues n'ont pas été mentionnés. En effet, des enjeux environnementaux plus subtils et insidieux, comme une surexposition à des contaminants dans l'eau (Mascarenhas, 2007; Tania et al., 2020), une pollution de l'air par la proximité à un site d'enfouissement (Waldron, 2018), ou une couverture végétale moins importante dans les quartiers défavorisés, augmentant les phénomènes d'îlots de chaleur en été (Apparicio et al., 2013), sont restés très marginaux. Pourtant, nombre d'écrits sur l'environnement dans la formation en travail social ou dans la profession du travail social abordent de front les questions d'injustices environnementales (Beltrán et al., 2016; Kaiser et al., 2015; Rambaree, 2020; Rambaree et al., 2019, 2020).

Plus précisément, les résultats de cette recherche nous amènent à considérer ceux obtenus par Nesmith et Smyth aux États-Unis (2015) sous un autre œil. Alors que les professionnelles en exercice semblaient relever nombre de cas d'injustices environnementales, avec des questions de désert alimentaire en premier plan (Nesmith et Smyth, 2015), les étudiantes sondées ici n'ont jamais mentionné cet enjeu par exemple, qui s'avère pourtant directement lié à la situation socioéconomique des ménages dans les lieux urbains du Québec (Robitaille et al., 2013).

Bref, il est possible alors de se demander les raisons de ces angles morts, avec une attention semble portée uniquement sur les désastres. La question de recherche peut être à l'origine de cela, comme le mot « environnement » pourrait avoir dirigé les réflexions, sans le vouloir, sur des images liées à des catastrophes environnementales. Aussi, il est possible que les liens entre l'environnement et le travail social soient tout simplement plus évidents pour les étudiantes

lorsqu'il est question de désastres. Des questions d'injustices environnementales demandent peut-être une connaissance plus approfondie du sujet. Finalement, il est possible que la formation au Québec ne mette que peu l'accent sur ces questions, ou bien les nomme autrement. De plus amples recherches seraient à faire afin de mieux comprendre ces disparités avec une partie de la littérature scientifique.

La COVID-19 : un exemple vécu

Aussi, étant donné le contexte particulier de recherche de ce mémoire, la pandémie de COVID-19 a été mentionnée à plusieurs reprises dans les groupes de discussion et même dans mon journal de recherche et est devenue un exemple concret pour comprendre les impacts inégaux de crises globales sur les populations marginalisées, et de réaliser l'importance de prévenir. Or, sans surprise, la COVID-19 est ressortie très marginalement dans la revue de littérature en utilisant les mots-clés de recherche détaillés en début de mémoire. Il a fallu faire une brève revue de littérature complémentaire afin de pouvoir développer plus en détail le contexte de la COVID-19 dans la formation en travail social (Archer-Kuhn et al., 2020, 2020; Tortorelli et al., 2021).

La pandémie encore présente au moment d'écrire ces lignes offre donc, malgré les tragédies qu'elle a engendrées, des possibilités particulièrement intéressantes pour la formation en travail social. En effet, la COVID-19 a souligné les inégalités sociales en touchant de manière disproportionnée les populations les plus marginalisées (Carde, 2020). Des articles récents publiés à travers le monde montrent différentes manières de comprendre les liens entre la COVID-19 et les questions de justice environnementale, que ce soit à travers les disparités de situation de logement en milieu urbain (Cole et al., 2020; Haase, 2020) ou encore l'accès inégal à des espaces verts à proximité dans des situations de confinement (Haase, 2020). Ceci est bien sûr sans nommer le lien direct avec les inégalités de santé, lesquelles sont liées aux espaces de vie (Watson et al., 2020).

De plus, la COVID-19 est un événement particulier faisant maintenant partie du vécu des étudiantes. Ainsi, au-delà de réflexions simplement théoriques, elle permet de comprendre en pratique, dans l'expérience, les effets différenciés de catastrophes. Cette pandémie semble donc

prometteuse pour mieux comprendre les liens entre le travail social et l'environnement et des articles scientifiques explorant ces connexions sont à prévoir dans les prochaines années.

Une formation incomplète reflétée dans la littérature scientifique

Comme exposé précédemment, les étudiantes des groupes de discussion ont semblé être unanimes : à part quelques initiatives marginales ou des fragments de cours au choix, les groupes de discussion ont fait ressortir que la formation semble silencieuse sur les liens entre l'environnement et le travail social. En conséquence, les étudiantes se sentent mal préparées à agir sur des enjeux touchant l'environnement. Cette conclusion semble être une constante dans la littérature scientifique (Crawford et al., 2015 ; Hayward et al., 2012 ; Kominetsky, 2018 ; Miller et Hayward, 2014 ; Nesmith et Smyth, 2015 ; Powers, 2017 ; Shaw, 2013), montrant ainsi une triste similarité entre la formation autant au Québec qu'à la Saskatchewan, aux États-Unis ou en Australie.

Cependant, il semble pertinent de souligner que la formation en travail social en français au Québec fait face à un enjeu supplémentaire: la question linguistique. Ainsi, le manque spécifique d'articles francophones sur le sujet, surtout empiriques (Centemeri, 2013; Dagenais-Lespérance et MacDonald, 2019; Maldonado-Gonzalez, 2009; Ménochet, 2009), peut contribuer à rendre la constitution de cours universitaires sur le sujet particulièrement ardu en milieu francophone. De plus, des articles touchant spécifiquement la formation en travail social et l'environnement en français n'ont pu être trouvés dans le cadre de cette revue de littérature.

Analyse structurelle : des différences terrain-littérature

Bien que la colonisation fasse partie de certaines analyses structurelles sur les liens entre le travail social et l'environnement (Beltrán et al., 2016; Ellis et al., 2018; Faver et Muñoz, 2013; Gray et al., 2013; Jeffery, 2014), ce lien a été explicitement fait de manière plus marginale dans les groupes. On a certes mentionné les peuples autochtones, mais le processus de colonisation lui-même, très peu. Ceci est d'ailleurs cohérent avec la littérature canadienne sur l'environnement en travail social, dont certaines autrices dénoncent d'ailleurs le manque de perspective critique et de reconnaissance des enjeux de colonisation territoriale lorsque sont abordées les questions

environnementales (Hiller et Carlson, 2018; Jeffery, 2014, 2015). Ainsi, la colonisation s'érige en structure d'«effacement»[erasure] (Hiller et Carlson, 2018, p. 50), se concrétisant comme non seulement un effacement juridique des territoires autochtones, mais même une forme d'effacement discursif des luttes, résistances et enjeux passés et présents des communautés autochtones.

Cependant, le néolibéralisme, et la structure néolibérale du milieu de la santé et des services sociaux, eux, ont été fortement mentionnés dans les groupes de discussion, mais sont peu référés dans les articles scientifiques sur le sujet. Les circonstances actuelles du milieu de pratique en travail social semblent donc être présentes à l'esprit des étudiantes, mais la colonisation, elle l'est moins.

Il est possible d'avancer plusieurs raisons possibles pour ces divergences entre le terrain et la littérature. D'une part, la formation en travail social au Québec aborde peut-être beaucoup plus la néolibéralisation du système de santé et des services sociaux dans le cadre de la formation que d'autres lieux de formation (ou fait-elle simplement face à une néolibéralisation particulièrement plus sévère qu'ailleurs, ce que la littérature semble démentir (Rambaree, 2020)). Cet accent dans la formation sur une critique de la néolibéralisation du système de services sociaux pourrait ainsi expliquer la sensibilité des étudiantes au Québec face à ces enjeux. Aussi, il apparaît assez cohérent que la colonisation ait été peu mentionnée, comme les étudiantes ont affirmé que les cours en lien avec les populations autochtones étaient très peu présents et qu'aucune étudiante n'a dit avoir eu accès à un stage spécifiquement avec des populations autochtones. Aussi, comme il a été déjà mentionné, aucune étudiante ne s'est réclamée d'une identité autochtone.

Les écrits d'Anzaldúa et ses collègues peuvent ainsi aider à nous questionner sur les intersections qui sont absentes de nos réflexions (Anzaldúa et Keating, 2002a) : quelles marges sont absentes? Qu'est-ce que les catégories assignées invisibilisent? Comment faire des ponts entre des concepts et rester dans une pluralité, une mouvance, une fluidité des voix? Qu'est-ce que cette absence de propos sur la colonisation veut dire sur la blanchitude? En quoi cela pourrait-il être connecté et lié au patriarcat ou à l'hétérocisnormativité ? Anzaldúa ne donne pas de solutions à ces questions, mais invite plutôt à un processus pour se pencher sur de possibles réponses.

Des enjeux étudiants cohérents avec la littérature

En bref, les résultats obtenus dans le cadre de ce mémoire semblent appuyer ce que peu d'autres études tendent à démontrer, et permettent de développer en profondeur tout particulièrement l'expérience et les réflexions étudiantes. En effet, la revue de littérature avait déjà permis de relever différents enjeux vécus par les étudiantes, mais ils avaient été recensés dans différentes études qui avaient des questions de recherche variées. Les résultats obtenus dans le cadre de ce mémoire permettent de voir une grande variété de réflexions et expériences étudiantes sur les liens entre l'environnement et le travail social.

Tout comme il avait été déjà mentionné chez plusieurs (Kominetsky, 2018; Powers, 2017), il s'avère intéressant de reconnaître l'agentivité étudiante sur le sujet, car plusieurs reconnaissent les efforts faits pour apprendre par soi-même, comme le curriculum en travail social n'aborde pas l'environnement de front. Les étudiantes tentent ainsi d'apprendre à travers des choix de travaux, des implications bénévoles ou encore l'initiative d'autres collègues.

Aussi, un obstacle majeur a été relevé dans les groupes de discussion. Les étudiantes ont soulevé qu'une difficulté d'avoir des discussions avec leurs collègues est liée au fait que la situation du Canada est considérée comme « sécuritaire » par rapport aux changements climatiques, à l'image de ce qui avait été soulevé en Suède (Rambaree, 2020). En effet, des parallèles peuvent se dessiner entre cette citation considérée comme problématique tirée de la littérature : « I am a lucky one, born in a part of the world with high standards of living, with economic wealth, and protected from most of the major catastrophes and crises in the world. » (Rambaree, 2020, p. 10) et celle déjà mentionnée de Frédéric : « On a peu de séismes naturels, on a peu de catastrophes naturelles qui se passent, ce n'est pas dans notre histoire tant que ça. ». Dans les cas mentionnés, et dans nos résultats précédemment résumés, on voit donc que les liens semblent plus évidents avec les peuples autochtones ou les personnes dans d'autres parties du monde. Cependant, « nous » (un nous que nous pouvons d'ailleurs questionner) sommes plus protégées? La littérature grise et scientifique complémentaire sur les injustices environnementales déjà citées semble le démentir, les quartiers défavorisés de régions québécoises peuvent être touchés (Martel-

Desjardins, 2020) autant que des municipalités en Nouvelle-Écosse (Waldron, 2018). Ainsi, tout dépend comment est comprise l'exposition.

Une réflexion similaire peut se transposer ainsi dans mon propre milieu d'étude, par rapport au Comité de soutien aux catastrophes, créé à l'Université de Montréal. Ce comité vise à « affirmer la solidarité et l'engagement de l'École de Travail Social envers les personnes affectées par des catastrophes (naturelles et humaines) » (Comité de soutien aux catastrophes, communication personnelle, 26 août 2021). Dans la dernière année, ce comité s'est formé et a lancé des rencontres suite à l'explosion du port de Beyrouth (Comité de soutien aux catastrophes, communications personnelles, 4 août 2021) et aux frappes aériennes en Palestine et en Israël (Comité de soutien aux catastrophes, communications personnelles, 15 mai 2021), entre autres. Cependant, il est à se demander comment agir et mobiliser des étudiantes lorsqu'on fait face à des injustices continues et qui s'insèrent dans un tragique quotidien. Ici, le but n'est pas de nier les bénéfices certains de ce comité, qui a probablement favorisé un sentiment d'engagement chez les personnes participantes entre autres, mais bien de se poser des questions sur les enjeux oubliés de ce type de mobilisation. En effet, comment mobiliser face à l'occupation continue de la Palestine, dont la situation inéquitable dépasse les moments sporadiques de frappes violentes? Comment se pencher sur les effets dramatiques d'un capitalisme extractiviste sur les gens et leurs milieux de vie? Ces questions demandent à réfléchir «qu'est-ce qui est invisibilisé?» lorsqu'on appelle seulement à des mobilisations lors de crises spectaculaires et éphémères.

En complément, il serait donc intéressant de voir dans le futur à quel point différents événements climatiques viennent changer cette conception d'un espace protégé. Dans nos groupes de discussion, les canicules et les inondations ont été mentionnées. Dans l'Ouest canadien, au moment d'écrire ces lignes, on suppose déjà 233 morts en 4 jours dus à un dôme de chaleur (Xenos, 2021). Ainsi, à l'image de la COVID-19, les événements catastrophiques vécus viennent donner un sens particulier à la compréhension de phénomènes globaux.

La difficulté d'une définition commune de l'environnement

Pour finir, la recension de littérature et les résultats de recherche démontrent un réel besoin d'une définition claire et cohérente de l'environnement pour la discipline du travail social. Dans

la littérature comme dans les groupes de discussion, on passait de « nature », à «changements climatiques, à «catastrophes naturelles». Aussi, le concept d'«écologie» est ressorti dans nos discussions, mais est demeuré peu présent dans la revue de littérature(Coates, 2003; Dylan, 2015).

À cet effet, de tous les concepts recensés dans la revue de littérature, la définition de justice environnementale semble la plus constante d'un texte à l'autre et semble être plus cohérente et pertinente à toutes les façons de pratiquer le travail social. Ainsi, à l'image d'une importante partie de la littérature explorant les liens entre l'environnement et le travail social(Beltrán et al., 2016; Decker Sparks et al., 2019; Dominelli, 2013; Dylan, 2015; Hawkins, 2010; Nesmith et al., 2020; Nesmith et Smyth, 2015; Rambaree et al., 2020; Teixeira et Krings, 2015), le terme «justice environnementale» semble à retenir.

En rétrospective, malgré qu'il soit moins connu du milieu francophone, l'utiliser comme concept central afin de voir sa présence dans la formation en travail social aurait peut-être permis d'arriver à des résultats plus clairs. Car ici, il a fallu à la fois voir comment était compris l'environnement avant de voir comment étaient compris ses liens avec le travail social. Je crois qu'à cet effet c'est donc un travail très exploratoire et moins en profondeur, car la question recherchée dans le cadre de ce mémoire est devenue bicéphale.

Sur une autre note, les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche tendent en effet à démontrer que l'environnement est compris de multiples manières par la population étudiante, et que certaines compréhensions invisibilisent plus certaines injustices que d'autres. Cela n'avait pas encore été exploré dans la littérature scientifique recensée.

b. Réflexions sur les forces et limites du cadre conceptuel et théorique

Quelques pistes de réflexion seront amenées ici sur le cadre théorique, en abordant plus précisément sa pertinence et ses limites dans le cadre de cette recherche. En premier lieu seront explorés des éléments des résultats accentués par ce cadre théorique, soit une façon de penser les liens et le besoin d'apports interdisciplinaires. En second lieu, les apports méthodologiques de

ce cadre théorique seront explorés, soit l'intégration de divers médiums dans la démarche réflexive et une attention à la poésie de l'écriture scientifique tout en reconnaissant les limites de la nepantla pour réfléchir aux groupes de discussion. Une limite majeure sera aussi soulignée, soit la difficulté de se positionner personnellement dans ce sujet, permettant du même coup de faire un retour sur la pertinence scientifique d'un cadre théorique l'éthique féministe du care.

Une façon de penser les liens

Aussi, ce cadre théorique aura permis de porter attention, non pas à des boîtes bien définies, mais bien aux liens entre les thèmes dans l'analyse, tentant de relier les points. Cette réflexion m'a donc guidée dans toute l'analyse des résultats, me posant en tout temps la question « qu'est-ce qui émerge de ces données qui tendent à questionner les divisions habituelles? Qui tend à requestionner les dichotomies? ».

On voit ainsi une continuité avec la recherche de Marey-Sarwan et al.(2020), laquelle présente une analyse de données au prisme des théories frontalières et de la nepantla d'Anzaldúa. On s'intéresse aussi à se demander :« quelles frontières sont remises en question par cette recherche?». Notons surtout l'apport théorique de cet article aux écrits en travail social qui fait écho aux réflexions ici présentes. Ainsi, on y avance que cette recherche a questionné les dichotomies entre risque et protection chez les populations bédouines(Marey-Sarwan et al., 2020), et a aussi engendré des remises en question identitaires chez les personnes guidant le processus de recherche. Bien qu'encore en émergence, le cadre conceptuel nepantla semble donc prometteur pour les écrits en travail social, utilisé en conjoncture avec d'autres théories critiques. Cependant, il est intéressant de voir que les autres théories mobilisées divergent. Alors que ce mémoire-ci a plutôt tissé des liens avec les cadres théoriques féministes, Marey-Sarwan et al. (2020) s'est plutôt intéressée aux connexions avec l'intervention anti-oppressive.

Les apports interdisciplinaires nécessaires

L'acte de « faire le pont » est aussi apparu dans les liens entre les disciplines mentionnées par plusieurs étudiantes. Aussi, il est à noter que plusieurs personnes qui ont participé à ces groupes de discussion ont affirmé venir du DESS en travail social (cinq sur treize), et ont donc mentionné

l'apport de leurs autres parcours académiques dans leur façon de comprendre les liens entre le travail social et l'environnement (géographie, urbanisme, études internationales par exemple). En bref, les étudiantes semblaient avoir des perspectives interdisciplinaires et cela nourrissait leur parcours. Ceci résonne avec mon propre parcours menant à cette recherche, qui est aussi né de mon passé académique et de travail interdisciplinaires.

L'intégration de divers médiums dans la démarche réflexive

Sur le plan méthodologique, le choix de ce cadre théorique m'aura permis d'entreprendre une démarche réflexive en cohérence avec l'ethnographie féministe, l'épistémologie féministe du positionnement et les savoirs situés tout en m'inspirant à expérimenter avec divers médiums, comme prôné par Anzaldúa dans l'autohistoria-teoría. Ainsi, d'intégrer le dessin, les collages et la poésie m'aura permis de compléter mes notes en prose. Bien que ceci n'ait pas été utilisé comme résultats en lien avec ma question de recherche, je tiens néanmoins à souligner les bienfaits de ce type de journal pour me soutenir psychologiquement lors de ma démarche de recherche. En effet, en sus d'un processus de recherche aux cycles supérieurs en temps de COVID-19 (doublement marqué par la solitude), de faire une maîtrise sur un sujet exploratoire, donc avec l'impression d'avoir accès à peu d'autres chercheuses pour inspirer ma démarche, n'a pas été sans heurts. Aussi, d'avoir un journal de bord qui m'encourageait à penser le « magique » (Anzaldúa, 2015b, 2015d) ou encore à poétiser ma démarche en me défoulant avec le visuel, et non seulement les mots, a été grandement libérateur pour l'anxiété liée à la recherche aux cycles supérieurs.

En outre, le choix de ce cadre théorique aura amené un autre défi intéressant dans la recherche, soit le style d'écriture. Ainsi, comment rester en cohérence avec les postures littéraires et poétiques d'Anzaldúa tout en écrivant une maîtrise ès sciences? Comment rester fidèle au choix d'un cadre théorique ancré dans une sensibilité corporelle (Anzaldúa, 2015d) en respectant la structure requise dans mon département ? Comme il a été probablement remarqué au courant de la lecture de ce mémoire, un va-et-vient de poésie à écriture réflexive à écriture considérée comme plus académique a tenté d'être constamment nourri. En effet, de me concentrer uniquement sur une écriture plus « formalisée » pour rapporter mes résultats aurait été

incohérent avec mes choix théoriques, cependant, une écriture complètement fidèle à l'autohistoria-téoria, bien qu'inspirée de la théorie féministe du positionnement, aurait fait basculer ce texte de mémoire de recherche à une œuvre entièrement poétique. C'est donc une écriture elle-même en nepantla, dans l'entredeux, qui a été travaillée ici. Elle n'est donc ni complètement l'une, ni complètement l'autre, et se situe à la frontière.

Encore une fois, cet élément central aux écrits d'Anzaldúa est peu souvent mobilisé dans les recherches s'inscrivant dans un cadre théorique nepantla (Marey-Sarwan et al., 2020; Villarreal Sosa, 2019; Villarreal Sosa et Martin, 2021). Cependant, on retrouve un aspect narratif, poétique et créatif important dans les apports scientifiques de Kakali Bhattacharya, en éducation (Bhattacharya, 2019; Bhattacharya et Keating, 2018; Bhattacharya et Payne, 2016). Elle aussi s'intéresse à remettre en question des dichotomies non seulement dans le fond, mais aussi dans la forme dans ses articles scientifiques, dans une démarche holistique cohérente avec la posture d'Anzaldúa.

Un angle mort notable : comment se positionner dans ce sujet?

La réflexion sur ma propre identité (surtout les éléments liés à mon identité raciale blanche et mon statut d'étudiante d'un milieu socio-économique privilégié) a imprégné toute la démarche réflexive de cette recherche. Cependant, les éléments identitaires des personnes participant aux groupes de discussion sont, quant à eux, restés très marginaux. Certaines ont mentionné leur enfance en milieu rural, d'autres ont parlé de leur propre lien avec l'environnement de leurs origines, mais le genre, la race, la classe sociale, le statut parental, les handicaps ou l'identité sexuelle sont restés anecdotiques ou brillent par leur absence des discussions et de ma propre démarche réflexive. Pour les personnes participant aux groupes de discussion, ces éléments ne paraissaient peut-être pas pertinents ou liés au sujet, ou bien l'espace de discussion ne semblait pas assez sécuritaire pour les aborder. Ces deux points sont à garder en tête.

En effet, d'une part, bien qu'il existe des écrits scientifiques montrant des liens entre genre et crises climatiques, ou encore plus généralement intersectionnalité et justice environnementale (Kaijser et Kronsell, 2014; MacGregor, 2009; Rochette, 2016; Ryder, 2017), leur rayonnement

paraît encore assez restreint. Il n'est donc pas étonnant que ces angles d'analyse n'aient pas été mentionnés dans les discussions.

D'autre part, soulignons que le guide d'animation ne dirigeait pas spécifiquement de questions incitant à partager ces éléments identitaires. Ces angles morts de la part des étudiantes, nourris par mon propre manque d'attention et de réflexion critique à les inclure dans les guides d'animation, sont aussi ancrés dans mon propre positionnement social, lequel contribue à entretenir une vision partielle pleine d'autres angles morts. Ceci souligne encore une fois l'omniprésence invisible [invisible omnipresence] (AnaLouise Keating, 1995, p. 905) non seulement de la blanchitude, mais aussi de toute norme dominante, qui semble pouvoir se permettre de se passer de mention. En effet, différentes penseuses féministes avancent que ces normes sociales dominantes, et plus spécifiquement les identités racisées dominantes, apparaissent comme des standards universels, et réussissent ainsi à éviter le besoin d'une définition (hooks, 1997; AnaLouise Keating, 1995, 2007). Elles sont ainsi simplement tenues pour acquises, en quelque sorte. Comme mentionné par Kobena Mercer (dans AnaLouise Keating, 1995, p. 904) « "whiteness" has functioned as a pseudouniversal category that hides its specific values, epistemology, and under the guise of a nonracialized, supposedly colorless, "human nature" ».

En pratique, au-delà d'une brève reconnaissance d'un statut blanc, hooks et Keating nous invitent à plonger dans une réflexion profonde sur ce que signifie d'être racialisée comme blanche (hooks, 1997; AnaLouise Keating, 1995, 2007). En quoi cette question influence-t-elle notre position et notre façon de voir le monde? Qu'est-ce que cela signifie d'appartenir à cette catégorie coloniale? Celles-ci sont des questions à poursuivre que cette recherche aura permis seulement de commencer à réfléchir, grâce aux choix théoriques faits, c'est-à-dire même puisque les éléments identitaires sont fondateurs aux écrits d'Anzaldúa et aux théories féministes mobilisées (voir chapitre 2). La théorie féministe du positionnement et des savoirs situés offre l'opportunité de se questionner sur la manière dont nos connaissances sont façonnées par notre propre position. Dans mon cas, cela a permis de commencer à penser aux œillères qui limitent ma vision, dû aux éléments dominants de ma propre position sociale (principalement la blanchitude). Puis,

l'éthique féministe du care a été instrumentale dans le processus de ces questionnements et a donné des pistes sur des manières d'accueillir ces questionnements lourds et violents dans une approche basée sur les relations (Hill Collins, 2003; Naples, 1996)? En effet, toute cette démarche de recherche a été imprégnée d'une plongée dans l'inconfort, la culpabilité et la colère pour moi : sur les effets oppresseurs de ma propre position sociale et de celle de nombre de mes collègues. Cependant, je crois que d'accorder un espace aux émotions associées à cette recherche (voir chapitre 4, p. 67-71), dans une approche féministe, m'a permis de penser en quoi ces éléments s'incarnent dans les relations, et comment mes réflexions en constante évolution peuvent être réinvesties dans mes relations avec les autres. Sans tomber dans une paralysante haine de soi intellectuelle, la reconnaissance des émotions a placé ces dynamiques de pouvoir dans les corps, et dans mon propre corps. Le thérapeute Resmaa Menakem parle d'ailleurs ainsi de la racisation et de la blanchitude, et demande à reconnaître qu'elle est bien la suprématie des *corps* blancs, et non seulement une idée abstraite (Tippett, 2020). Pour moi, la reconnaissance des émotions a été une étape importante dans une démarche de cheminement décolonial.

Chez Anzaldúa, son statut d'artiste, son orientation sexuelle et son identité chicana sont toutes imbriqués dans sa personne, et fondent intrinsèquement sa vision du monde. Ses éléments ne peuvent être mis de côté dans sa manière d'agir socialement et d'être spirituellement (Anzaldúa, 1987; Anzaldúa et Keating, 2002a). Or, c'est bien cela la *nepantla*, soit une tentative constante de négocier les entredeux, entre l'oppression et la domination, une aventure dans les marges pour vivre tous ses éléments identitaires de manière cohérente.

Cependant, la *nepantla* ne signifie pas que les catégories doivent être ignorées. Cette citation de la féministe bell hooks, illustre bien, selon moi, une façon productive et engagée de continuer à questionner les normes dominantes malgré le rejet des postures dichotomiques :

Repudiating "us and them" dichotomies does not mean that we should *never* speak the ways observing the world from the standpoint of "whiteness" may indeed distort perception, impede understanding of the way racism works both in the larger world as well as the world of our intimate interactions. (hooks, 1997, p. 346)

Prenant exemple sur ces mots portant spécifiquement sur la blanchitude, cette réflexion se transfère adéquatement aux autres dogmes questionnés ici par un cadre conceptuel nepantla. En effet, même en tentant de rejeter des catégories divisées pour faire un pont entre l'environnement et le travail social, ces paroles de bell hooks invitent à discuter comment notre position ancrée, entre autres, dans un point de vue imprégné par le travail social, change notre perception de l'environnement et empêche de comprendre les structures sociales qui poussent à la destruction, les violences, la contamination, les extinctions, les inégalités. En fin de mémoire, ces réflexions demeurent ici au stade de pistes réflexives, nous indiquant des espaces d'ombres liés au cadre théorique et conceptuel choisi.

Les émotions dans l'entredeux

Les émotions, explorées dans les résultats présentés au chapitre précédent, sont un élément essentiel de la nepantla d'Anzaldúa. Elle dit :

La nepantlera, artista-activista, with consencia de mestiza offers an alternative self. As intermediaries between various mundos, las nepantleras "speak in tongues"—grasp the thoughts, *emotions*], languages, and *perspectives associated with varying individual and cultural positions*. [italiques ajoutés](Anzaldúa, 2015c, p. 281)

Ce cadre théorique a permis de porter attention aux émotions dans l'analyse des résultats, lesquelles sont incontournables dans une démarche ethnographique ancrée dans l'éthique du care (Naples, 1996). Lors de l'analyse, leurs saillances sont d'ailleurs ressorties, permettent de se rendre compte du processus émotif lié à un sujet qui ne semble pas particulièrement sensible à première vue. Cela a donc permis de voir dans les groupes de discussion que la réflexion sur les liens entre le travail social et l'environnement peut être source de colère, frustration, peur ou encore solitude. Il semble donc intéressant de penser que se positionner dans «l'entredeux», ou de penser «entre deux sujets séparés», peut faire émerger des émotions difficiles, bien que cet entredeux ne soit pas nécessairement lié à une identité queer ou racialisée comme dans les écrits d'Anzaldúa.

L'accent sur les émotions a donc été un aspect particulièrement original de la lecture des données à la lumière des cadres théoriques et conceptuels choisis. En effet, dans les recherches en travail social mobilisant la nepantla, citées précédemment, les émotions brillent par leur absence

(Marey-Sarwan et al., 2020; Villarreal Sosa, 2019; Villarreal Sosa et Martin, 2021). En effet, les notions identitaires forment l'essentiel de ces analyses, mettant l'accent sur des frontières physiques ou théoriques, mais peu sur une fracture fondatrice de la pensée cartésienne : entre la raison et les émotions. Comme mentionné plus tôt, il faut aller chercher des écrits provenant d'autres disciplines, surtout en éducation, avant de voir mobilisé cet aspect des écrits d'Anzaldúa (Bhattacharya et Keating, 2018; Bhattacharya et Payne, 2016; Reza-López et al., 2014). Il est possible d'avancer que lier les apports théoriques féministes, principalement l'éthique féministe du care, à la nepantla d'Anzaldúa a permis de souligner cet élément, qui s'est avéré extrêmement riche dans le cadre de ce mémoire.

L'éthique féministe du care et les émotions : un apport scientifique nécessaire

L'utilisation de ce cadre théorique a permis de contribuer à la littérature scientifique féministe sur l'apport des émotions. Comme décrit par Jaggar : «Feminist emotions provide a political motivation for investigation and so help to determine the selection of problems as well as the method by which they are investigated. »(1989, p. 168). Ainsi, les émotions ont fait partie de la lunette d'analyse comme de sa méthode. À l'image de la théorie du positionnement(Harding, 2004), les émotions se sont alors situées à mi-chemin entre théorie et méthodologie. Instrumentales à l'ethnographie féministe(Naples, 2003; Naples et Sachs, 2000), et ancrée plus amplement dans le féminisme noir et l'éthique du care (Hill Collins, 2003; hooks, 1991, 2004), elles ont été essentielles à cette démarche de recherche, des prémisses de la réflexion à la conclusion.

Les émotions ont ainsi fait partie de mon choix même de sujet, comme discuté dans l'avant-propos. Né d'un sentiment de colère, j'ai décidé de m'atteler à une recherche sur mon propre milieu d'étude. Cependant, l'éthique féministe du care (Hill Collins, 2003; Naples, 1996) est devenue instrumentale au reste de la démarche de recherche, car ma recherche s'inscrivait néanmoins dans des relations que j'avais tissées, avec un programme et avec des collègues. Dans ma collecte de données, je visais donc à faire des ponts entre les gens, à favoriser le partage. Dans mon analyse de données, j'ai tenté le plus possible d'avoir certes une lunette critique, tout en

reconnaissant que ce mémoire a eu lieu dans le cadre de relations d'amitié et relations de collégialité. Je ne pouvais entrer dans cette recherche en niant que nous étions toutes dans un processus de réponse à cette question de recherche, même avec tous nos angles morts.

Ma propre compréhension de l'environnement et de la justice environnement s'est modifiée au contact de mes collègues, de leurs émotions et leurs réflexions et des écrits de penseuses inspirantes rencontrés au cours de mon parcours. Bref, de mobiliser les émotions dans une approche féministe ancrée dans une éthique du care a été une manière de penser l'environnement de manière holistique, car il s'incarne pour moi, comme dit si bien par mes propres collègues, dans les «liens»(Larence), dans des notions qui ne sont pas séparées, mais qui «communiquent entre elles»(Frédéric).

c. Liens et tensions entre les résultats des groupes de discussion et la démarche réflexive

Dans cette partie de la discussion seront présentés différents contrastes et similitudes entre les résultats émanant des groupes de discussion et les éléments saillants de la démarche réflexive. Des éléments de similitudes seront d'abord abordés, soit les questions éthiques constantes et la négociation entre la responsabilité et les privilèges. Puis, des éléments de tensions ou de ressemblance partielle seront présentés, comme la solitude omniprésente dans la démarche de recherche et les réflexions sur le colonialisme. Finalement seront présentés les grandes différences entre les deux outils de recherche, soit l'angle théorique et méthodologique peu présent dans les groupes de discussion

Similitudes fortes : Dilemmes et négociations

La démarche réflexive et les groupes de discussion auront permis de voir les données sous des angles différents, et il ressort de ces deux outils que les dilemmes éthiques sont un élément constant dans la réflexion sur les liens entre l'environnement et le travail social. En effet, la responsabilité professionnelle d'agir sur un enjeu qui touche directement les inégalités sociales confronte les limites de temps et l'urgence d'autres crises plus près du vécu quotidien des personnes. Ainsi, dans les résultats des groupes comme dans mon journal de bord, ces questions

sont constantes. Comment agir sur l'un sans oublier l'autre? Est-ce que ce sujet est l'apanage d'une classe aisée? Mais dans ce cas, qui doit agir là-dessus? Comment les liens entre le travail social et l'environnement s'intègrent-ils aux pratiques dans un système qui ne favorise pas la prévention?

Bref, ces questions sont restées sans réponses claires, mais ont habité tout le processus. Elles demeurent aussi des éléments forts d'un processus de triangulation des données, car ont été confirmées par deux outils différents de collecte, soit le journal de bord et les groupes de discussion.

Des sentiments liés, sans être totalement pareils

Seront présentés ici les résultats «inconsistants» (Miles et Huberman, 2013, p. 299) du processus de triangulation des données.

La solitude de la démarche de recherche sur les liens entre le travail social et l'environnement a marqué ma démarche réflexive. Comme vu dans l'annexe 4, «nous cherchons seules, dans l'absence du collectif»(Journal de bord personnel). Ce sentiment de solitude a aussi été rapporté dans ma démarche réflexive dans le cadre de congrès, où d'autres chercheuses ont fait part de leur sentiment d'isolement. Certaines étaient particulièrement contentes de rencontrer d'autres intéressées à un sujet similaire, et mes connexions dans le cadre de congrès ont donc été très chaleureuses. Par contre, dans les groupes de discussion, la solitude n'est pas ressortie de manière majoritaire, bien qu'elle ait été mentionnée un peu.

En outre, il est important de mentionner que beaucoup de réflexions structurelles ont été partagées dans les groupes de discussion tout comme dans ma démarche réflexive. Par contre, le journal de bord de recherche témoigne plutôt de réflexions sur le colonialisme ou encore le capitalisme, mais pas tellement le néolibéralisme. Les données de groupes de discussion ont été analysées en groupe et donc ne permettent pas de diviser les pensées individuelles de la dynamique générale de la discussion, et il est donc impossible à ce stade de savoir si c'est la majorité des étudiantes qui ont amené cette thématique, ou bien si c'était une thématique de choix pour certaines seulement. La comparaison entre la démarche réflexive et les groupes de

discussion permet donc d'avancer que chaque étudiante utilise peut-être des cadres de références différents pour analyser en quoi de grandes structures de pouvoir influencent la souffrance des personnes.

Quelques différences marquées : les questions théoriques et méthodologiques

Lors d'un processus de triangulation des données, il est essentiel de soulever les éléments divergents d'un outil à l'autre, appelés parfois résultats « conflictuels » (Miles et Huberman, 2013, p. 299). Ici, notons surtout que la démarche réflexive aura fait surgir beaucoup de questionnements sur la manière théorique et méthodologique d'aborder le sujet, ce qui n'a pas été sujet de discussion dans les groupes (à part une brève réflexion sur Bronfenbrenner et la perspective écologique). Nous considérons cependant que cette différence est minime étant donné la différente utilisation d'une démarche réflexive par rapport aux groupes de discussion.

En effet, la démarche réflexive a aussi pour but d'accompagner la démarche de recherche, et des questions méthodologiques et théoriques s'avèrent donc inévitables. Dans le cadre de groupes de discussion, les questions n'ont pas été dirigées directement vers la théorie ou encore la méthodologie pour aborder les liens entre le travail social et l'environnement. Il a semblé néanmoins pertinent de soulever ces différences pour témoigner de la différente utilisation du journal de bord, dont certaines données apparaissent en quelque sorte en sus des données utiles pour la triangulation des données de groupes de discussion. Au niveau méthodologique, dans une recherche future, il sera intéressant de voir si les notes théoriques et méthodologiques devraient être analysées dans le cadre du processus de démarche réflexive.

Ces quelques éléments de discussion auront permis de faire un retour sur les éléments marquants des résultats pour les faire entrer en relation avec différents autres éléments du cadre théorique. Dans la partie qui suit, ce seront les mots de la fin qui viseront à clore le processus entamé en début de mémoire.

Conclusion

Un bref survol de la réponse à notre question de recherche débutera d'abord cette conclusion, permettant de faire un retour sur les éléments saillants des expériences et réflexions étudiantes témoignées. Puis, suivront quelques pistes pour la formation en travail social, développées à partir des résultats de recherche avant de terminer en faisant un retour sur les limites de la recherche et pistes futures.

a. En quelques mots : Un résumé concis de la réponse à notre question de recherche

En fin de mémoire s'impose un retour concis sur notre question de recherche, laquelle a guidé tout le parcours. Ainsi, quelles sont les expériences et réflexions de personnes qui étudient en travail social par rapport aux liens entre l'environnement et le travail social ?

Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche montrent tout d'abord la complexité de leur expérience et de leurs réflexions, laquelle semble s'appuyer sur des définitions variées de ce qu'est l'environnement. Un sentiment d'absence dans la formation, à part quelques exceptions dans certains cours, marque aussi les parcours étudiants, lesquels sentent que ces liens ne sont pas abordés dans les cours. En conséquence, cette absence semble avoir marqué émotionnellement les étudiantes, lesquelles ont partagé un sentiment de solitude, de colère, de peur et d'attachement profond à ce lien avec l'environnement. Aussi, d'en parler en groupe a fait réagir plusieurs qui ont conclu que ce groupe « a fait du bien », comme il a semblé combler un vide dans la formation.

Aussi, l'expérience et les réflexions étudiantes sont marquées par un sentiment de manque de préparation, s'articulant pour certaines comme un manque de formation en action collective et un manque de formation plus politique en travail social. Aussi, les étudiantes ont témoigné de stratégies face à l'absence de formation formelle, les amenant à être proactives dans leur apprentissage, apprenant par elles-mêmes ou grâce aux autres collègues du programme. De rares enseignantes motivées ont aussi marqué le parcours de certaines. Le mot d'ordre a semblé être

la créativité, laquelle est devenue une stratégie presque nécessaire devant ce que les étudiantes ont considéré comme une urgence.

Finalement, les réflexions étudiantes sur les liens entre l'environnement et le travail social ont aussi été marquées par des dilemmes sur la responsabilité professionnelle. En effet, la difficulté de s'engager dans des réflexions structurelles et préventives devant les crises actuelles de certaines populations a été soulevée. Cependant, le devoir d'agir devant les inégalités a été mentionné comme un devoir du travail social. Les étudiantes ont donc navigué entre une critique de leur rôle de « réparation de pots cassés » tout en identifiant l'environnement comme un sujet possiblement marqué de privilèges.

En bref, cette recherche pointe donc à une complexité d'expériences et de réflexions qui montre un réel besoin d'espaces dialogiques dans le cadre de la formation en travail social afin de penser comment une réflexion structurelle et préventive peut s'ancrer dans une pratique individualisée dans un système néolibéral.

b. Implications de ce mémoire pour la formation en travail social

6 recommandations ressortent donc des résultats obtenus dans le cadre de ce mémoire :

1. Les désastres à réfléchir pour aborder les liens entre l'environnement et le travail social

Les liens sont soutenus par la littérature scientifique (Alston, 2013; Alston et al., 2019; Dominelli, 2012b), et les étudiantes ont souvent fait référence à divers types de désastres pour illustrer leurs propos sur les liens entre l'environnement et le travail social. Ainsi, il semble intéressant de développer plus en profondeur cette piste à laquelle les étudiantes semblent déjà sensibles. Cependant, s'intéresser seulement aux désastres semble invisibiliser d'autres sortes d'injustices environnementales moins spectaculaires vécues par différentes populations marginalisées. À l'Université de Montréal précisément, il pourrait être intéressant de réfléchir une manière de compléter les actions du Comité de soutien aux catastrophes.

Aussi, la COVID-19 offre une opportunité pour la formation en travail social de penser le désastre différemment, puisqu'il est vécu en ce moment. Des liens entre la justice environnementale et la COVID-19 émergent dans la littérature scientifique récente et pourraient constituer des points de départ intéressants pour des réflexions sur la formation (Haase, 2020; Honey-Rosés et al., 2020; Watson et al., 2020). Les cours sur les politiques publiques seraient des espaces particulièrement pertinents pour aborder ce genre de thématique.

2. Les enjeux de racisme environnemental invisibilisés

Les écrits sur le racisme environnemental et la justice environnementale (Bullard et al., 2016; Dillon et Sze, 2016; Ducre, 2017) offrent des manières de comprendre les liens entre l'environnement et la marginalisation sociale, et il ressort des résultats recueillis que ces concepts paraissent absents du parcours de formation. Les cours sur les peuples autochtones ou encore sur les populations racisées (ici et ailleurs) restent aussi assez marginaux dans la formation, aux yeux des étudiantes. Aussi, les enjeux des privilèges blancs en conséquence demeurent un point nécessitant plus d'exploration, au-delà d'être simplement nommé. De ce mémoire ressort donc, encore une fois, un grand besoin de formation à cet effet, que ce soit dans le cadre de cours précis ou dans des formations complémentaires.

Ce manque de formation a aussi été reflété dans les angles morts des discussions, c'est-à-dire l'absence de discussions sur les enjeux environnementaux présentement vécus par diverses populations marginalisées au Canada, dont des communautés autochtones, entre autres. Le Canada reste vu comme un lieu sécuritaire et peu touché, et cette image idyllique nécessite d'être déconstruite si l'on veut développer une pratique critique et décoloniale en travail social futur. Aussi, il est possible que le manque de représentations de personnes vivant des cas d'injustices environnementales dans les cohortes soit à l'origine de ces angles morts, ou bien que les personnes issues de ces communautés soient peu invitées à faire part de leur expérience dans les cours. Ceci est plutôt un enjeu structurel en travail social (par exemple, pour les communautés autochtones, sous-représentation dans les universités engendrant un manque de participantes potentielles, manque d'Autochtones dans le corps enseignant ayant un effet sur le manque d'intégration des enjeux autochtones dans les cours, etc.). Ce mémoire ne permet pas d'aborder

en profondeur ces enjeux structurels et d'émettre une recommandation claire à cet effet, mais il convient néanmoins de les souligner pour lancer la réflexion.

3. Des approches intégrées : repenser la dichotomie individu-société

L'action collective a été nommée à de nombreuses reprises dans les groupes de discussion, mais les liens entre l'environnement et le travail social clinique, ou plus individuel, semblent moins habiter les réflexions et expériences étudiantes. Ces frontières dichotomiques entre individu et société sont-elles nécessaires? Comment penser de manière intégrée et transversale? La formation en travail social insiste-t-elle trop sur des divisions claires alors que les TS agissent dans des continuums d'action? Si on campe seulement les actions liées à l'environnement dans un cadre collectif et radical, on occulte des façons méso et micro d'agir, qui sont le champ de pratique d'une partie importante des praticiennes en travail social. Ainsi, des cours spécifiques sur les approches intégrées ou le *multisolving* seraient intéressantes à réfléchir dans ses parcours d'intervention, au lieu de séparer systématiquement le cursus entre pratique individuelle, pratique de groupe et pratique collective.

Les résultats ne nous ont pas permis d'identifier d'autres pistes claires d'action, à part l'écoanxiété qui est apparue comme un thème polémique dans les groupes de discussion pouvant être exploré dans des cours. Sinon, il sera impératif de penser à des manières d'intégrer les liens entre l'environnement et le travail social pour des personnes œuvrant en milieu institutionnel plus clinique. La recherche-action de Boetto et al. (2020) déjà décrite dans la recension des écrits semble offrir des données encourageantes à cet effet.

4. La nécessité d'aborder ce sujet en groupe

Il ressort aussi de nos résultats de groupes de discussion que le groupe en lui-même a été grandement bénéfique pour les étudiantes participantes, qui y ont vu une manière de partager leurs expériences, réflexions et stratégies. Aborder les liens entre l'environnement et le travail social en discussion de groupe est donc une méthode qui est à suggérer dans le cadre de la formation en travail social.

Aussi, cette façon de travailler semble cohérente avec des postures pédagogiques critiques, transformationnelles et féministes. Les résultats recueillis ici n'ont pas permis de se pencher en profondeur sur les effets du groupe lui-même sur les réflexions et l'expérience sur les liens entre l'environnement et le travail social. Cependant, les suivis subséquents avec les personnes ayant participé au groupe pour des échanges de sources, des invitations à des événements ou autres paraissent démontrer que cette collectivisation des réflexions et expériences a un effet à plus long terme que le moment des discussions lui-même.

5. Les émotions comme incontournables

Lorsqu'abordés de manière uniquement factuelle, les liens entre l'environnement et le travail social occultent toute une partie de l'expérience et des réflexions étudiantes. En effet, les émotions semblent occuper une place importante dans leur vécu. Le processus émotionnel peut-il donner des pistes intéressantes pour réfléchir l'enseignement sur ce sujet en travail social? Les résultats de ce mémoire semblent pointer à une grande importance des émotions, et paraissent être non négligeables pour aborder ce sujet. Le groupe semble avoir aussi joué un rôle dans le soutien émotif, puisque les émotions étaient souvent reflétées d'une personne à l'autre. Ainsi, le point précédent sur le groupe et celui-ci sur les émotions sont à considérer ensemble. Les approches féministes utilisées aussi ont aussi été particulièrement adaptées pour approcher les émotions, particulièrement l'éthique du care (Hill Collins, 2003; Laugier, 2011; Naples, 1996), ceci pourrait être une piste intéressante à explorer au niveau pédagogique dans le cadre des cours.

6. L'environnement qui exemplifie les questions d'ancrage idéologique de la profession

Finalement, il a été intéressant de voir les réflexions sur l'urgence, et sur les dilemmes entre agir rapidement sur les problèmes immédiats ou s'attaquer aux problèmes structurels. Ceci se lie aussi aux questions de responsabilités professionnelles qui ont été plus amplement explorées dans la discussion, puisque la mission du travail social et le rôle des travailleuses sociales paraissent liés. On retrouve des questionnements similaires dans des milieux de pratique (Comité scientifique 2020-2021), sur les changements des services sociaux vers une fonction de pourvoyeurs de

services. Ainsi, l'environnement permet de retourner à une question déontologique fondatrice de la profession : à quoi sert le travail social ? Comment réconcilier ces postures entre prévention et crises ? La question du lien entre l'environnement et le travail social peut ainsi constituer un point de départ intéressant pour réfléchir plus amplement à la place des approches structurelles dans l'intervention individuelle, ou encore à l'absence des approches préventives dans le système néolibéral. Ces idées constituent des exemples à titre indicatif seulement.

Il ressort des résultats de ce mémoire que cette question doit être abordée de front dans la formation, et non seulement dans le cadre restrictif de cours. Des focus groups, des discussions-midis, des plénières au sein des écoles de travail social seraient toutes des manières possibles d'explorer plus amplement ce dilemme multifacette. Ce mémoire n'a permis que de pointer du doigt cet enjeu idéologique.

c. Limites de la recherche et pistes futures

Les limites de la recherche ont été ici regroupées en trois grands axes : les limites liées au recrutement dans les groupes de discussion, les limites liées à la méthodologie même du groupe de discussion et les limites conséquentes quant à la portée des résultats de recherche. Ces trois types de limites seront détaillées ici, en fournissant conséquemment quelques pistes de recherches futures permettant de les aborder de front.

Des limites dans le recrutement

Les limites de recrutement sont directement liées à la manière utilisée pour informer les étudiantes des groupes de discussion. Avec la COVID-19, les locaux universitaires n'étaient pas accessibles, donc il a fallu utiliser uniquement les ressources internet pour rendre publique l'annonce. Bien que l'annonce ait été envoyée massivement aux listes d'envoi de l'Université de Montréal, les personnes recrutées m'ont généralement contactée suite à des envois personnalisés par courriel ou par Facebook. Cela permet de supposer que soit une faible proportion des étudiantes a lu ce courriel ou que soit cette invitation n'était pas attirante pour la majorité des gens. Aussi, il est à noter que la proximité avec des personnes influence la visibilité sur Facebook, et donc que des personnes déjà en contact avec moi ou avec mon cercle social

auront plus de chance de voir l'annonce que des personnes n'étaient liées à aucun de mes contacts. Cela pourrait expliquer le peu d'hétérogénéité des groupes de discussion, dont le profil a été détaillé plus tôt. Bien qu'un questionnaire sociodémographique n'ait pas été fait de manière formelle, les données obtenues à travers les groupes de discussion semblent en effet pointer à un manque de perspectives diverses dans les groupes. En effet, malgré qu'une certaine homogénéité puisse être bénéfique au partage d'expériences communes dans les groupes de discussion (Baribeau, 2009), les circonstances de cette recherche ont fait que toute personne manifestant son intérêt à participer était admise.

En d'autres termes, les personnes participantes semblaient toutes partager un intérêt préalable, ou encore me connaissaient personnellement et m'ont avoué vouloir supporter ma recherche. Une relation préalable était présente, ce qui est cohérent avec une approche ethnographique féministe, surtout ancrée dans l'éthique féministe du care (Hill Collins, 2003; Naples, 1996), mais cela constitue tout de même un point de réflexion importante. Les personnes participantes se sont-elles senties plus à l'aise comme elles me connaissaient déjà, ou bien cela a-t-il freiné leur participation par peur de mal paraître? Aussi, est-ce que les différences entre personnes qui me connaissaient et personnes qui ne me connaissaient pas au sein de même groupe de discussion a contribué à créer un déséquilibre de pouvoir au sein même du groupe? Ce sont des éléments à garder en tête comme limites, pour lesquels nous n'avons pas de réponse.

En outre, un recrutement ouvert de ce type n'a pas permis d'avoir un échantillon représentatif de la formation en travail social au Québec. Le point le plus saillant de cela est la surreprésentation d'étudiantes à la maîtrise (11 personnes sur 13), et la très faible représentation d'étudiantes présentement au baccalauréat (1 personne sur 13). Aussi, comme il a été présenté plus tôt, les appartenances socioculturelles semblaient très peu variées, avec seulement la présence d'une personne pouvant être identifiée comme racisée au total des trois groupes. De plus, une grande représentation de personnes utilisant les adjectifs féminins pour se désigner (12 personnes sur 13) semble pointer à une certaine variété d'expériences du genre «femmes». Cependant, il est évident que cette recherche n'a pas su représenter en profondeur l'éventail de toutes les identités de femmes possibles et leurs propres savoirs situés (femmes monoparentales,

femmes trans, femmes autochtones, femmes en situation de handicap, femmes à statut précaire au Canada, etc.). Le manque de questionnaire sociodémographique contribue à l'impossibilité de rendre compte des positionnements des personnes ayant participé aux groupes, et, comme les autres éléments identitaires cités plus haut n'ont pas été abordés dans les discussions, il n'est donc pas possible de faire un portrait global et précis des personnes participantes. Pour une future recherche ancrée dans une méthodologie féministe, il serait donc intéressant de repenser le guide d'animation afin d'offrir un espace pour aborder ces positions.

Dans un autre ordre d'idée, l'invitation indiquait que les groupes de discussion seraient en ligne. Ceci pourrait être un frein à la participation pour les personnes avec une faible connexion internet ou encore vivant dans un fuseau horaire différent.

Cependant, ces limites étaient à prévoir dans le cadre d'une recherche étudiante, car la non-rémunération de la participation aura influencé la sélection d'individus démontrant déjà un intérêt pour le sujet. Il est certain que, dans une recherche future, un recrutement au sein d'un cours obligatoire au baccalauréat aurait peut-être permis de collecter une plus grande variété d'expériences et de réflexions. Dans le cas présent, la COVID-19 aura empêché tout recrutement en personne, et les publications sur les réseaux sociaux restaient liées à des algorithmes favorisant des personnes déjà dans mes cercles sociaux.

Une recherche future avec un échantillon aléatoire au sein d'une école X de travail social pourrait permettre de compléter les résultats obtenus avec des étudiantes possiblement moins intéressées préalablement par des questions environnementales. Aussi, cela permettrait de s'assurer d'une représentation plus équitable des niveaux d'études entre autres.

Limites liées à la méthodologie du groupe de discussion

Le groupe de discussion est une méthodologie qui s'est avérée particulièrement riche et très cohérente avec mes postures épistémologiques. Cependant, l'application d'une analyse thématique réflexive à des données de groupe a comporté plusieurs limites, et ce malgré la consultation de différents ouvrages sur l'analyse de données de groupes (Baribeau, 2009; Miles et Huberman, 2013). Aussi, sur le plan théorique, les écrits d'Anzaldúa abordent les identités

sociales, certes, mais ne s'intéressent pas en profondeur aux processus de discussions de groupes (Anzaldúa, 2015c). Ainsi, ce cadre théorique n'aura pas fourni d'angles particulièrement riches pour aborder les groupes de discussion, plutôt que des entrevues individuelles.

En effet, les données de groupes ne sont pas des additions d'entrevues individuelles, et pourtant, la segmentation en unités d'analyses dans la méthodologie de Braun et al. (2019) finit par les réduire à cela. L'interaction du groupe devient donc ainsi sous-entendue, mais n'a pas été clairement mise en valeur dans les données de recherche. Dans le groupe de discussion, les participantes énoncent leurs idées en répondant l'une à l'autre, mais les citations retenues pour présenter et organiser les résultats forcent souvent à privilégier les monologues clairs sur de longs échanges.

De plus, malgré les effets bénéfiques des interactions permettant d'avoir accès à des données issues d'une réflexion sur les propos partagés par d'autres, il est évident que l'effet de désirabilité sociale peut être plus présent en groupe de discussion qu'en entrevue individuelle. Les étudiantes voulant faire bonne figure devant leurs pairs peuvent ainsi modifier leurs réponses en conséquence. Il est possible d'avancer donc que les résultats obtenus ont probablement été influencés par la présence d'autres dans les groupes, surtout que plusieurs étudiantes des mêmes universités pouvaient se connaître préalablement au groupe.

Aussi, bien que l'un des intérêts des groupes de discussion soient d'égaliser le pouvoir avec la personne faisant la recherche, ces espaces sont loin d'être exempts d'interactions marquées par des dynamiques de pouvoir entre les membres du groupe (Leclerc et al., 2011). En d'autres termes, la position sociale des membres d'un groupe de discussion influence leurs interactions. Par exemple, les personnes vivant des situations de marginalisation au sein de la société peuvent ainsi se retrouver aussi marginalisées au sein des groupes de discussion : elles peuvent être moins promptes à partager leurs vécus, décider de prendre moins souvent la parole, être moins à l'aise de remettre en question les paroles des autres etc. Bien qu'il soit recommandé de ne pas réunir des gens en position inégale de pouvoir flagrante (Leclerc et al., 2011), il est parfois impossible de connaître les relations qui existent préalablement entre les personnes se réunissant pour un groupe de discussion. Bien qu'elles partagent théoriquement une situation similaire, soit d'être

aux études en travail social, bien d'autres éléments peuvent en effet influencer leur pouvoir au sein du groupe.

En guise de piste future, il est certain qu'un sondage ou qu'une série d'entrevues individuelles avec la même question de recherche permettrait d'avoir accès à des résultats complémentaires, lesquels fourniraient des données offrant un portrait potentiellement différent, puisque l'espace de collecte de données ne comporterait que la personne et la chercheuse. Bien qu'il soit impossible de créer des espaces de collecte de données exempts de toute dynamique de pouvoir, une variété de moyens de collecte de données, offrant la possibilité de s'exprimer en médiums variés (par écrit, oralement, par téléphone, par visioconférence), aurait certainement permis d'avoir un portrait plus complet des expériences et perspectives étudiantes.

Limites quant à la portée des résultats de recherche

Aussi, comme il a été mentionné plus tôt, il a été remarqué après le premier groupe de discussion qu'un besoin de s'entendre sur le mot environnement paraissait nécessaire. En rétrospective, il aurait donc fallu soit intégrer une définition claire de l'environnement au départ ou encore lancer des questions précises pour bien cerner les compréhensions du mot environnement par les étudiantes. Dans le contexte présent, c'est simplement une question de « qu'est-ce que vous comprenez par environnement » qui a été posée, dans le cadre des deuxième et troisième groupes de discussion.

Une définition à l'image de celle dans le questionnaire de Marlow et Van Rooyen(2001) aurait peut-être permis de cadrer mieux les réponses. Elles ont indiqué que : «the concept 'environment' referred to the physical and biological environment rather than the social environment (Marlow et Van Rooyen, 2001, p. 244).». Et ont justifié en continuant:« This was included as an attempt to secure some consistency in understanding of the central concept by the participants, as the authors were aware of the fact that 'environment' may be interpreted in a variety of ways.»(Marlow et Van Rooyen, 2001, p. 244)

Il est aussi évident que la quantité de personnes participantes limite la portée d'une généralisation des résultats de recherche. En effet, 3 groupes de discussion totalisant 13

personnes ne peuvent prétendre à montrer l'étendue des expériences et réflexions étudiantes. Cependant, ces résultats peuvent permettre d'avoir une idée de l'éventail des possibles, certains étant ressortis de manière plus saillante que d'autres. Dans de futures recherches, il est certain qu'un plus grand échantillon ou un échantillon plus ciblé permettrait d'arriver à des résultats plus concluants. Aussi, certains aspects précis de cette recherche pourraient être sujets de recherche plus en profondeur. Par exemple, une cartographie plus étayée du sens de l'environnement pour les étudiantes en travail social pourrait être développée, une attention portée à une meilleure compréhension de types d'interventions environnementales ou encore une exploration sur les émotions vécues par les étudiantes en travail social face aux changements climatiques seraient toutes des idées de sujets méritant approfondissement. En effet, le mémoire ici présenté permet d'explorer un vaste territoire, mais conclut du fait même la nécessité de préciser certains aspects qui n'ont ici pu être explorés en détail.

Mot de la fin

Terminons ici avec quelques mots d'Anzaldúa sur les effets de s'inscrire dans un processus visant à remettre en question des dichotomies, processus qui a habité toute cette démarche de mémoire. Elle dit :

When two or more opposing accounts, perspectives, or belief systems appear side by side or intertwined, a kind of double or multiple "seeing" results, forcing you into continuous dialectical encounters with these different stories, situations, and people. Trying to understand these convergences compels you to critique your own perspective and assumptions. It leads to re-interpreting the story you imagined yourself living, bringing it to a dramatic end and initiating one of turmoil, being swallowed by your fears, and passing through a threshold. (Anzaldúa, 2002, p. 547)

Cette réflexion me semble tout à fait à propos pour clore ce mémoire, lequel aura permis de me transformer moi-même à travers à l'écriture et la recherche sur des éléments considérés comme séparés. Cela aura permis de remettre en question mes propres fragmentations et modes de pensées, m'aidant à évoluer comme personne et future travailleuse sociale dans un monde empreint de normes dominantes invisibilisant les liens. Avec beaucoup d'humilité, je pense avoir appris une ou deux choses au moins!

Aussi, la théorie du changement social selon Anzaldúa passe inévitablement par ce stade de remise en question de la pensée binaire. Selon elle, cette prise de conscience est d'abord personnelle, mais se propage peu à peu au-delà même des frontières du soi et des autres, et devient, en quelque sorte, une porte vers le changement social. En lien avec le sujet même de cette recherche, elle affirme : « Through creative engagements, you embed your experiences in a larger frame of reference, connecting your personal struggles with those of other beings on the planet, with the struggles of the Earth itself » (Anzaldúa, 2002, p. 542).

Je termine en pensant aux processus incessants de faire le pont. En ce moment enceinte, me préparant à devenir mère, en changement identitaire, le corps me montre qu'on peut bien être plusieurs en même temps, en lien par un cordon entre nos entités.

Références

- Abraham, S. (2014). A Nepantla Pedagogy: Comparing Anzaldúa's and Bakhtin's Ideas for Pedagogical and Social Change. *Critical Education*, 5(5). <https://doi.org/10.14288/ce.v5i5.183601>
- Abrams, K. M. et Gaiser, T. J. (2017). Online Focus Groups. Dans *The SAGE Handbook of Online Research Methods* (p. 435-449). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473957992>
- Abrams, K. M., Wang, Z., Song, Y. J. et Galindo-Gonzalez, S. (2014). Data Richness Trade-Offs Between Face-to-Face, Online Audiovisual, and Online Text-Only Focus Groups: *Social Science Computer Review*. <https://doi.org/10.1177/0894439313519733>
- Abu-Lughod, L. (1990). Can There Be A Feminist Ethnography? *Women & Performance: a journal of feminist theory*, 5(1), 7-27. <https://doi.org/10.1080/07407709008571138>
- Agyeman, J. (dir.). (2009). *Speaking for ourselves: environmental justice in Canada*. UBC Press.
- Alston, M. (2006). 'I'd Like to Just Walk Out of Here': Australian Women's Experience of Drought. *Sociologia Ruralis*, 46(2), 154-170. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9523.2006.00409.x>
- Alston, M. (2013). Environmental Social Work: Accounting for Gender in Climate Disasters. *Australian Social Work*, 66(2), 218-233. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2012.738366>
- Alston, M. (2014). Gender mainstreaming and climate change. *Women's Studies International Forum*, 47, 287-294. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2013.01.016>
- Alston, M., Clarke, J. et Whittenbury, K. (2018). Contemporary Feminist Analysis of Australian Farm Women in the Context of Climate Changes. *Social Sciences*, 7(2), 16. <https://doi.org/10.3390/socsci7020016>
- Alston, M., Hazeleger, T. et Hargreaves, D. (2019). Theories of Social Work and the Environment: Incorporating Disasters. Dans *Social Work and Disasters: A Handbook for Practice* (p. 59-79). Routledge. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/umontreal-ebooks/detail.action?docID=5631881>

- Androff, D., Fike, C. et Rorke, J. (2017). Greening Social Work Education: Teaching Environmental Rights and Sustainability in Community Practice. *Journal of Social Work Education*, 53(3), 399-413. <https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1266976>
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands: La Frontera/ The New Mestiza*. Aunt Lute Books.
- Anzaldúa, G. (1999). *Borderlands / La Frontera: The New Mestiza* (2nd ed.). Aunt Lute Books.
- Anzaldúa, G. (2002). now let us shift . . . the path of conocimiento . . . inner work, public acts. Dans *This Bridge We Call Home: Radical Visions for Transformation* (p. 540-578). Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/umontreal-ebooks/detail.action?docID=1487197>
- Anzaldúa, G. (2015a). 1 | Let us be the healing of the wound The Coyolxauhqui imperative—La sombra y el sueño. Dans Analouise Keating (dir.), *Light in the Dark/Luz En Lo Oscuro: Rewriting Identity, Spirituality, Reality* (p. 9-22). Duke Univ Press.
- Anzaldúa, G. (2015b). 5 | Putting Coyolxauhqui Together A Creative Process. Dans Analouise Keating (dir.), *Light in the Dark/Luz En Lo Oscuro: Rewriting Identity, Spirituality, Reality* (p. 96-116). Duke Univ Press.
- Anzaldúa, G. (2015c). Geographies of Selves—Reimagining Identity: Nos/Otras (Us/Other), las Nepantleras, and the New Tribalism (p. 65-94). Duke University Press. <https://read.dukeupress.edu/books/book/1942/chapter/235349/Geographies-of-Selves-Reimagining-IdentityNos>
- Anzaldúa, G. (2015d). Gestures of the Body—Escribiendo para idear. Dans Analouise Keating (dir.), *Light in the Dark/Luz En Lo Oscuro: Rewriting Identity, Spirituality, Reality* (p. 1-8). Duke Univ Press.
- Anzaldua, G. E. (2000). *Interviews/Entrevistas* (1st edition; édité par AnaLouise Keating). Routledge.
- Anzaldúa, G. et Keating, A. (2002a). *This Bridge We Call Home: Radical Visions for Transformation*. Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/umontreal-ebooks/detail.action?docID=1487197>

- Anzaldúa, G. et Keating, A. (2002b). (Un)natural bridges, (Un)safe space. Dans *This Bridge We Call Home: Radical Visions for Transformation* (p. 1-5). Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/umontreal-ebooks/detail.action?docID=1487197>
- Anzaldúa, G., Ortiz, S. J., Hernández-Avila, I. et Perez, D. (2003). Speaking across the Divide. *Studies in American Indian Literatures*, 15(3/4), 7-22. <https://www.jstor.org/stable/20737212>
- Apparicio, P., Pham, T.-T.-H., Séguin, A.-M. et Landry, S. (2013). Équité environnementale et distribution spatiale de la végétation à l'intérieur et autour des îlots résidentiels à Montréal : une double iniquité ? *Cahiers de géographie du Québec*, 57(161), 215-237. <https://doi.org/10.7202/1024902ar>
- Archer-Kuhn, B., Ayala, J., Hewson, J. et Letkemann, L. (2020). Canadian reflections on the Covid-19 pandemic in social work education: from tsunami to innovation. *Social Work Education*, 39(8), 1010-1018. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1826922>
- Arfuso, C. N. (2021). Whispers of the Soul; Autohistoria-Teoría as Decolonial Knowledge Production. *Qualitative Inquiry*, (1-7), 1077800421998359. <https://doi.org/10.1177/1077800421998359>
- Baribeau, C. (2005). *L'instrumentation dans la collecte de données*. L'instrumentation dans la collecte des données, UQTR, Trois-Rivières (p. 17).
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 16. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28\(1\)/baribeau\(28\)1.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(1)/baribeau(28)1.pdf)
- Bartlett, M. (2003). Two Movements that have Shaped a Nation: A Course in the Convergence of Professional values and Environmental Struggles. *Critical Social Work*, 4(1). <https://ojs.uwindsor.ca/index.php/csw/article/view/5633>
- Bell, K. (2012). Towards a Post-Conventional Philosophical Base for Social Work. *The British Journal of Social Work*, 42(3), 408-423. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcr073>
- Bell, K. (2013). Post-conventional Approaches to Gender, Climate Change and Social Justice. Dans M. Alston et K. Whittenbury (dir.), *Research, Action and Policy: Addressing the Gendered*

- Impacts of Climate Change* (p. 53-61). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5518-5_4
- Bellacasa, M. P. de la. (2003). Divergences solidaires. *Multitudes*, no 12(2), 39-47. <https://www.cairn.info/revue-multitudes-2003-2-page-39.htm>
- Beltrán, R., Hacker, A. et Begun, S. (2016). Environmental Justice Is a Social Justice Issue: Incorporating Environmental Justice Into Social Work Practice Curricula. *Journal of Social Work Education*, 52(4), 493-502. <http://dx.doi.org/10.1080/10437797.2016.1215277>
- Besthorn, F. H. (2012). Radical equalitarian ecological justice: A social work call to action. Dans *Environmental Social Work* (p. 31-45). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203095300-8>
- Besthorn, F. H. (2013, 11 juin). Environment. Dans *Encyclopedia of Social Work*. <https://oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780199975839.001.0001/acrefore-9780199975839-e-131>
- Besthorn, F. H. et Canda, E. R. (2002). Revisioning environment: Deep ecology for education and teaching in social work. *Journal of Teaching in Social Work*, 22(1-2), 79-101. https://doi.org/10.1300/J067v22n01_07
- Bexell, S. M., Decker Sparks, J. L., Tejada, J. et Rechkemmer, A. (2019). An analysis of inclusion gaps in sustainable development themes: Findings from a review of recent social work literature. *International Social Work*, 62(2), 864-876. <https://doi.org/10.1177/0020872818755860>
- Bhattacharya, K. (2019). Theorizing from the Streets : De/colonizing, Contemplative, and Creative Approaches and Consideration of Quality in Arts-Based Qualitative Research. Dans *Qualitative Inquiry at a Crossroads* (p. 109-125). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429056796-9>
- Bhattacharya, K. et Keating, A. (2018). Expanding Beyond Public and Private Realities: Evoking Anzaldúan Autohistoria-teoría in Two Voices. *Qualitative Inquiry*, 24(5), 345-354. <https://doi.org/10.1177/1077800417741976>

- Bhattacharya, K. et Payne, R. (2016). Mixing mediums, mixing selves: arts-based contemplative approaches to border crossings. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(9), 1100-1117. <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1201163>
- Bilge, S. (2015). Le blanchiment de l'intersectionnalité. *Recherches féministes*, 28(2), 9-32. <https://doi.org/10.7202/1034173ar>
- Board of Directors, CASWE-ACFTS. (2017). *Statement of Complicity and Commitment to Change*. <https://caswe-acfts.ca/about-us/our-commitment-to-change/>
- Boddy, J., Macfarlane, S. et Greenslade, L. (2018). Social Work and the Natural Environment: Embedding Content Across Curricula. *Australian Social Work*, 71(3), 367-375. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2018.1447588>
- Boetto, H. (2017). A Transformative Eco-Social Model: Challenging Modernist Assumptions in Social Work. *The British Journal of Social Work*, 47(1), 48-67. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcw149>
- Boetto, H., Bowles, W., Närhi, K. et Powers, M. (2020). Raising awareness of transformative ecosocial work: Participatory action research with Australian practitioners. *International Journal of Social Welfare*, 29(4), 300-309. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12445>
- Borrell, J., Lane, S. et Fraser, S. (2010). Integrating Environmental Issues into Social Work Practice: Lessons Learnt from Domestic Energy Auditing. *Australian Social Work*, 63(3), 315-328. <https://doi.org/10.1080/03124070903061669>
- Bracke, S., Bellacasa, M. P. de la et Clair, I. (2013). Le féminisme du positionnement. Héritages et perspectives contemporaines. *Cahiers du Genre*, n° 54(1), 45-66. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-du-genre-2013-1-page-45.htm>
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- 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. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_103
- Bronfenbrenner, U. (1981). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design* (Revised edition). Harvard University Press.

- Bryman, A. (2016). Getting Started : reviewing the literature, *Social Research Methods*. Dans *Social research methods* (Fifth edition., p. 97-129). Oxford University Press.
- Buch, E. D. et Staller, K. M. (2013). What is Feminist Ethnography? Dans S. H. Biber (dir.), *Feminist Research Practice: A Primer* (Second edition). SAGE Publications, Inc.
- Bullard, Dr. R. D., Gardezi, M., Chennault, C. et Dankbar, H. (2016). Climate Change and Environmental Justice: A Conversation with Dr. Robert Bullard. *Journal of Critical Thought and Praxis*, 5(2), 9099690. <https://doi.org/10.31274/jctp-180810-61>
- Burns, D. M. (2012). *Where Canadian Social Work Educators Situate the Natural Environment—An Exploration* [mémoire de maîtrise, Université de Calgary]. <https://search.proquest.com/docview/1321245448/abstract/74578A6FDB234FFBPQ/1>
- Butler-Kisber, L. (2002). Artful Portrayals in Qualitative Inquiry: The Road To Found Poetry and Beyond. *Alberta Journal of Educational Research*, 48(3), 229-39. https://search.proquest.com/docview/62218108?rfr_id=info%3Axri%2Fsid%3Aprimo
- Butler-Kisber, L. (2018a). Constant Comparison Inquiry. Dans *Qualitative Inquiry: Thematic, Narrative and Arts-Based Perspectives* (Second edition, p. 41-59). SAGE Publications Ltd.
- Butler-Kisber, L. (2018b). Poetic Inquiry. Dans *Qualitative Inquiry: Thematic, Narrative and Arts-Based Perspectives* (Second edition). SAGE Publications Ltd.
- Butler-Kisber, L. et Poldma, T. (2010). The Power of Visual Approaches in Qualitative Inquiry: The Use of Collage Making and Concept Mapping in Experiential Research. *Journal of Research Practice*, 6(2), 1-16. <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/197>
- Carde, E. (2020, 26 avril). COVID-19: Analyses. CREMIS.
- Cardoso, A. (2017). « C'est comme si on avait de la colère pour elles ». *Terrains travaux*, N° 30(1), 31-53. <https://www.cairn.info/journal-terrains-et-travaux-2017-1-page-31.htm>
- CASWE-ACFTS. (2021a). Educational Policies and Accreditation Standards for Canadian Social Work Education.
- CASWE-ACFTS. (2021b). *Ressources – Stages*. <https://caswe-acfts.ca/fr/comites/resources-stages/>

- Centemeri, L. (2013). Crise écologique et dynamique locale : Un avenir pour les métiers du social ? Dans *Le Travail social à la recherche de nouveaux paradigmes : Inégalités sociales et environnementales* (p. 125-145). Éditions IES. <http://books.openedition.org/ies/391>
- Charmaz, K. (2018). Grounded Theory Methods in Social Justice Research. Dans *The SAGE handbook of qualitative research* (4^e éd., p. 359-380). Sage.
- Chilton, G. et Leavy, P. (2020). Arts-Based Research: Merging Social Research and the Creative Arts. Dans *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (p. 599-632). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190847388.013.27>
- Chonody, J. M., Sultzman, V. et Hippiie, J. (2019). Are Social Work Students Concerned About the Environment?: The Role of Personal Beliefs. *Journal of Social Work Education, 0(0)*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1661907>
- Chonody, J. M. et Sultzman, V. R. O. (2020). An exploratory study of students' perceptions of environmental issues as social work practice and their understanding of environmental justice. *Social Work Education, 0(0)*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1858045>
- Clair, I. (2016). Faire du terrain en féministe. *Actes de la recherche en sciences sociales, N° 213(3)*, 66-83. <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2016-3-page-66.htm>
- Cleveland, J., Hanley, J., Jaimes, A. et Wolofsky, T. (2020). Impacts de la crise de la COVID-19 sur les « communautés culturelles » montréalaises: Enquête sur les facteurs socioculturels et structurels affectant les groupes vulnérables. Institut Universitaire Sherpa.
- Coates, J. (2003). *Ecology and social work: toward a new paradigm*. Fernwood Pub.
- Coates, J. (2016). Ecospiritual Approaches: A Path to Decolonizing Social Work. Dans J. Coates et T. Hetherington (dir.), *Decolonizing Social Work* (p. 63-86). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315576206-9>
- Coates, J., Gray, M. et Hetherington, T. (2006). An « Ecospiritual » Perspective: Finally, a Place for Indigenous Approaches. *The British Journal of Social Work, 36(3)*, 381-399. <https://www.jstor.org/stable/23720932>

- Cole, H. V. S., Anguelovski, I., Baró, F., García-Lamarca, M., Kotsila, P., Pérez del Pulgar, C., Shokry, G. et Triguero-Mas, M. (2020). The COVID-19 pandemic: power and privilege, gentrification, and urban environmental justice in the global north. *Cities & Health*, 0(0), 1-5. <https://doi.org/10.1080/23748834.2020.1785176>
- Crawford, F., Agustine, S. S., Earle, L., Kuyini-Abubakar, A. B., Luxford, Y. et Babacan, H. (2015). Environmental Sustainability and Social Work: A Rural Australian Evaluation of Incorporating Eco-Social Work in Field Education. *Social Work Education*, 34(5), 586-599. <https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1074673>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (2nd ed..). Sage Publications.
- Croteau, K., Boucher-Guèvrement, S. et Cloutier, G. (2020). Présentation. *Revue Intervention*, (Hors-série), 1-6. <https://revueintervention.org/numeros-en-ligne//hors-serie-1/presentation-10/>
- Cuadra, C. B. et Eydal, G. B. (2018). Towards a curriculum in disaster risk reduction from a green social work perspective. Dans *The Routledge Handbook of Green Social Work*. Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/umontreal-ebooks/detail.action?docID=5331755>
- Dagenais-Lespérance, J. et MacDonald, S.-A. (2019). La justice environnementale: dans l'angle mort de la formation en travail social? *Intervention*, (150), 113-119. <https://revueintervention.org/numeros-en-ligne/150/la-justice-environnementale-dans-langle-mort-de-la-formation-en-travail-social>
- Dagenais-Lespérance, J. et MacDonald, S.-A. (2021). Regard écocritique du travail social au Québec. *Lien Social*, (1298-1299), 41-44.
- Decker Sparks, J. L., Combs, K. M. et Yu, J. (2019). Social work students' perspective on environmental justice: gaps and challenges for preparing students. *Journal of Community Practice*, 0(0), 1-11. <https://doi.org/10.1080/10705422.2019.1655124>

- Des Marais, E., Bexell, S. M. et Bhadra, S. (2015). Reflexive Development: A Model for Helping Social Workers Contribute to a Sustainable Global Future. *Social Work Education*., 35(1), 100-112.
https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02615479.2015.1074674?casa_token=-888nYfugOAAAAA%3Am-xTSVcnwo3r3UfYSIDGE6BrDxS8NZskP6NtsXqOMkoZ0pKTEc-dpz2nhAu-Zqhxd0KIX8vgOgWL
- Devault, M. L. et Gross, G. (2012). Feminist Qualitative Interviewing: Experience, Talk, and Knowledge. Dans S. N. Hesse-Biber (dir.), *Handbook of feminist research: theory and praxis* (2nd ed, p. 206-236). SAGE.
- Dhillon, C. M. (2020). Indigenous Feminisms: Disturbing Colonialism in Environmental Science Partnerships. *Sociology of Race and Ethnicity*, 6(4), 483-500.
<https://doi.org/10.1177/2332649220908608>
- Dhillon, C. et Young, M. (2009). Environmental Racism and First Nations: A Call for Socially Just Public Policy Development.
- Dillon, L. et Sze, J. (2016). Police Power and Particulate Matters: Environmental Justice and the Spatialities of In/Securities in U.S. Cities. *English Language Notes*, 54.
<https://doi.org/10.1215/00138282-54.2.13>
- Dominelli, L. (2011). Climate change: social workers' roles and contributions to policy debates and interventions1. *International Journal of Social Welfare*, 20(4), 430-438.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2397.2011.00795.x>
- Dominelli, L. (2012a). *Green social work: from environmental crises to environmental justice*. Malden, MA.
- Dominelli, L. (2012b). Social work education for disaster relief work. Dans *Environmental Social Work* (p. 230-245). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203095300>
- Dominelli, L. (2013). Environmental justice at the heart of social work practice: Greening the profession. *International Journal of Social Welfare*, 22(4), 431-439.
<https://doi.org/10.1111/ijsw.12024>

- Dominelli, L. (2014). Promoting environmental justice through green social work practice: A key challenge for practitioners and educators. *International Social Work*, 57(4), 338-345. <https://doi.org/10.1177/0020872814524968>
- Dominelli, L., Ku, H. B. et Nikku, B. R. (2018). *The Routledge handbook of green social work*. Routledge. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/umontreal-ebooks/detail.action?docID=5331755>
- Drolet, J. et Sampson, T. (2017). Addressing climate change from a social development approach: Small cities and rural communities' adaptation and response to climate change in British Columbia, Canada. *International Social Work*, 60(1), 61-73. <https://doi.org/10.1177/0020872814539984>
- Drolet, J., Wu, H., Taylor, M. et Dennehy, A. (2015). Social Work and Sustainable Social Development: Teaching and Learning Strategies for 'Green Social Work' Curriculum. *Social Work Education*, 34(5), 528-543. <https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1065808>
- Ducas, M. (2020, 26 juin). Kitcisakik: pas d'eau courante ni d'électricité avant au moins un an. *L'Actualité*. <https://lactualite.com/actualites/kitcisakik-pas-deau-courante-ni-delectricite-avant-au-moins-un-an/>
- Ducre, K. A. (2017). Where We Live, Play, and Study: Assessing Multiple Adverse Impacts of Schools Near Environmental Hazards. Dans A. J. Nocella II, K. A. Ducre et J. Lupinacci (dir.), *Addressing Environmental and Food Justice toward Dismantling the School-to-Prison Pipeline: Poisoning and Imprisoning Youth* (p. 53-69). Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/978-1-137-50822-5_4
- Dylan, A. (2015). Ecology and Social Justice: A Course Designed for Environmental Social Work in Rural Spaces. *Contemporary Rural Social Work Journal*, 7(1). <https://digitalcommons.murraystate.edu/crsw/vol7/iss1/5>
- Ellis, L. M., O'Donoghue, K. et Napan, K. (2018). Greening social work education in Aotearoa/New Zealand. Dans *The Routledge Handbook of Green Social Work*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315183213>

- Farget, D. (2016). Colonialisme et pollution environnementale: Prolongement et effets sur les droits des peuples autochtones. *Criminalité Environnementale*, 49(2), 95-114. <https://doi.org/10.7202/1038418ar>
- Faver, C. A. et Muñoz, J. D. (2013). Environmental Concern and Action: A View from the Border. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(3), 345-355. <https://doi.org/10.1080/10911359.2013.763712>
- Fook, J. (2016). *Social Work: Critical Theory and Practice*. SAGE.
- Frey, B. B. (2018). Literature Review. Dans *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781506326139.n399>
- Gaudet, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à la rédaction scientifique*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gray, M. et Coates, J. (2013). Changing values and valuing change: Toward an ecospiritual perspective in social work. *International Social Work*, 56(3), 356-368. <https://doi.org/10.1177/0020872812474009>
- Gray, M. et Coates, J. (2015). Changing Gears: Shifting to an Environmental Perspective in Social Work Education. *Social Work Education*, 34(5), 502-512. <https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1065807>
- Gray, M., Coates, J. F. et Yellow Bird, M. (2013). *Decolonizing social work*. Ashgate.
- Haase, A. (2020). Covid-19 as a Social Crisis and Justice Challenge for Cities. *Frontiers in Sociology*, 5, 583638. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2020.583638>
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Harding, S. (1992). Rethinking standpoint epistemology: Whats is « “Strong Objectivity” »? *The Centennial Review*, 36(3), 437-470. <https://www.jstor.org/stable/23739232>
- Harding, S. (2004). Introduction: Standpoint Theory as a Site of Political, Philosophic and Scientific Debate. Dans *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies* (p. 1-16). Routledge.

- Harding, S. (2007). Feminist Standpoints. Dans S. N. Hesse-Biber (dir.), *Handbook of feminist research: theory and praxis* (p. 47-70). SAGE.
- Harding, S. (2009). Standpoint Theories: Productively Controversial. *Hypatia*, 24(4), 192-200. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2009.01067.x>
- Harris, C. et Boddy, J. (2017). The Natural Environment in Social Work Education: A Content Analysis of Australian Social Work Courses. *Australian Social Work*, 70(3), 337-349. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2016.1263352>
- Hartsock, N. C. M. (1983). The Feminist Standpoint: Developing the Ground for a Specifically Feminist Historical Materialism. Dans S. Harding et M. B. Hintikka (dir.), *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology, and Philosophy of Science* (p. 283-310). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/0-306-48017-4_15
- Hartsock, N. C. M. (2004). The Feminist Standpoint: Developing the Ground for a Specifically Feminist Historical Materialism. Dans S. Harding (dir.), *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies* (p. 35-54). Routledge. https://doi.org/10.1007/0-306-48017-4_15
- Hawkins, C. A. (2010). Sustainability, Human Rights, and Environmental Justice: Critical Connections for Contemporary Social Work, 11(3), 15. <https://doi.org/10.22329/csw.v11i3.5833>
- Hayward, R. A., Miller, S. E. et Shaw, A. T. V. (2012). Social work education on the environment in contemporary curricula in the USA. Dans *Environmental Social Work* (p. 246-259). <https://doi.org/10.4324/9780203095300-22>
- Heinsch, M. (2012). Getting down to earth: Finding a place for nature in social work practice. *International Journal of Social Welfare*, 21(3), 309-318. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2397.2011.00860.x>
- Hernández, E. et Anzaldúa, G. (1995). Re-Thinking Margins and Borders: An Interview with Gloria Anzaldúa. *Discourse*, 18(1/2), 7-15. <https://www.jstor.org/stable/41389399>
- Hill Collins, P. (2003). Toward an Afrocentric Feminist Epistemology. Dans *Turning points in qualitative research : tying knots in a handkerchief* (p. 73-94). AltaMira Press,.

- Hill Collins, P. (2004). Learning from the Outsider Within: The Sociological Significance of Black Feminist Thought. Dans *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies* (p. 103-126). Routledge.
- Hiller, C. et Carlson, E. (2018). THESE ARE INDIGENOUS LANDS: Foregrounding Settler Colonialism and Indigenous Sovereignty as Primary Contexts for Canadian Environmental Social Work. *Canadian Social Work Review*, 35(1), 45-70. <https://doi.org/10.7202/1051102ar>
- Holbrook, A., Akbar, G. et Eastwood, J. (2019). Meeting the challenge of human-induced climate change: reshaping social work education. *Social Work Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/02615479.2019.1597040>
- Honey-Rosés, J., Anguelovski, I., Chireh, V. K., Daher, C., Konijnendijk van den Bosch, C., Litt, J. S., Mawani, V., McCall, M. K., Orellana, A., Oscilowicz, E., Sánchez, U., Senbel, M., Tan, X., Villagomez, E., Zapata, O. et Nieuwenhuijsen, M. J. (2020). The impact of COVID-19 on public space: an early review of the emerging questions – design, perceptions and inequities. *Cities & Health*, 0(0), 1-17. <https://doi.org/10.1080/23748834.2020.1780074>
- hooks, bell. (1991). Theory as Liberatory Practice. *Yale Journal of Law and Feminism*, 4(1), 1-12. <https://heinonline.org/HOL/P?h=hein.journals/yjfem4&i=7>
- hooks, bell. (1997). Representing Whiteness in the Black Imagination, 338-346. <https://doi.org/10.1215/9780822382270-006>
- hooks, bell. (2004). Choosing the Margins as a space of Radical Openness. Dans *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies* (p. 153-160). Routledge.
- Huss, E. et Sela-Amit, M. (2019). Art in Social Work: Do We Really Need It? *Research on Social Work Practice*, 29(6), 721-726. <https://doi.org/10.1177/1049731517745995>
- Institut National de Santé Publique du Québec. (2021, 19 juillet). *Ligne du temps COVID-19 au Québec*. INSPQ-Centre d'expertise et de référence en santé publique. <https://www.inspq.qc.ca/covid-19/donnees/ligne-du-temps>
- Jaggar, A. M. (1989). Love and knowledge: Emotion in feminist epistemology. *Inquiry*, 32(2), 151-176. <https://doi.org/10.1080/00201748908602185>

- Jaramillo, N. et McLaren, P. (2008). Rethinking Critical Pedagogy: Socialismo Nepantla and the Specter of Che. Dans *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies* (p. 191-210). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483385686>
- Jeffery, D. (2014). Environmentalism in Social Work: What Shall We Teach? *Affilia*, 29(4), 492-498. <https://doi.org/10.1177/0886109914533697>
- Jeffery, D. (2015). Green Encounters and Indigenous Subjectivity: A Cautionary Tale. Dans *Unravelling encounters: ethics, knowledge, and resistance under neoliberalism* (p. 71-93). Wilfrid Laurier University Press. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/umontreal-ebooks/detail.action?docID=3297888>
- Jones, P. (2009). Teaching for Change in Social Work: A Discipline-Based Argument for the Use of Transformative Approaches to Teaching and Learning. *Journal of Transformative Education*, 7(1), 8-25. <https://doi.org/10.1177/1541344609338053>
- Jones, P. (2010). Responding to the Ecological Crisis: Transformative Pathways for Social Work Education. *Journal of Social Work Education*, 46(1), 67-84. <https://www.jstor.org/stable/23044701>
- Jones, P. (2012). Transforming the curriculum: Social work education and ecological consciousness. Dans *Environmental Social Work*. <https://doi.org/10.4324/9780203095300-20>
- Jones, P. (2015). Transformative Learning Theory: Addressing New Challenges in Social Work Education. Dans M. Li et Y. Zhao (dir.), *Exploring Learning & Teaching in Higher Education* (p. 267-286). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-55352-3_12
- Jones, P. (2018). Greening social work education: Transforming the curriculum in pursuit of eco-social justice. Dans *The Routledge Handbook of Green Social Work* (p. 558-568). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315183213>
- Jung, C. B. (2016). *Social Work Students' Attitudes toward the Natural Environment* [m.s.w.]. <https://search.proquest.com/docview/1791450761/abstract/5E1AA652779E422APQ/3>
- Kaijser, A. et Kronsell, A. (2014). Climate change through the lens of intersectionality. *Environmental Politics*, 23(3), 417-433. <https://doi.org/10.1080/09644016.2013.835203>

- Kaiser, M. L., Himmelheber, S., Miller, S. et Hayward, R. A. (2015). Cultivators of Change: Food Justice in Social Work Education. *Social Work Education*, 34(5), 544-557. <https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1063599>
- Keating, AnaLouise. (1995). Interrogating « Whiteness, » (De)Constructing « Race ». *College English*, 57(8), 901-918. <https://doi.org/10.2307/378620>
- Keating, Analouise. (2006). From Borderlands and New Mestizas to Nepantlas and Nepantleras: Anzaldúan Theories for Social Change. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, IV(Special Issue), 5-16.
- Keating, AnaLouise. (2007). Giving Voice to 'Whiteness'? (De)Constructing 'Race'. Dans *Teaching Transformation: Transcultural Classroom Dialogues* (p. 56-80). Palgrave Macmillan US. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/umontreal-ebooks/detail.action?docID=308176>
- Kerwin-Boudreau, S. et Butler-Kisber, L. (2016). Deepening understanding in qualitative inquiry. *Qualitative Report*, 21(5), 956-971.
- Knowles, J. G. et Promislow, S. (2008). Using an Arts Methodology to Create a Thesis or Dissertation. Dans *Handbook of the arts in qualitative research perspectives, methodologies, examples, and issues* (p. 511-525). SAGE. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452226545>
- Kominetsky, K. D. (2018, décembre). *Poised for Change: Saskatchewan Undergraduate Social Work Students' Understanding of the Environment* [mémoire de maîtrise, University of Regina]. <https://ourspace.uregina.ca/handle/10294/8816>
- Kourgiantakis, T. et Lee, E. (2020). Social work practice education and training during the pandemic: Disruptions and discoveries. *International Social Work*, 63(6), 761-765. <https://doi.org/10.1177/0020872820959706>
- Krings, A., Victor, B. G., Mathias, J. et Perron, B. E. (2018). Environmental social work in the disciplinary literature, 1991–2015. *International Social Work*, 0020872818788397. <https://doi.org/10.1177/0020872818788397>
- Landrigan, P. J., Ferrer, L. et Sj, J. K. (2021). COVID-19 and Health Disparities: Structural Evil Unmasked. *Annals of Global Health*, 87(1), 34. <https://doi.org/10.5334/aogh.3225>

- Lara, I. (2005). Daughter of Coatlicue: An Interview with Gloria Anzaldúa. Dans *EntreMundos/AmongWorlds: New Perspectives on Gloria E. Anzaldúa* (p. 41-55). Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/9781403977137>
- Larrère, C. (2013). Minorités et justice environnementale. Dans C. Bolzman, J. Libois et F. Tschopp (dir.), *Le Travail social à la recherche de nouveaux paradigmes : Inégalités sociales et environnementales* (p. 43-60). Éditions ies. <http://books.openedition.org/ies/347>
- Laugier, S. (2010). L'éthique du care en trois subversions. *Multitudes*, n° 42(3), 112-125. <https://www.cairn.info/journal-multitudes-2010-3-page-112.htm>
- Laugier, S. (2011). Le care comme critique et comme féminisme. *Travail, genre et sociétés*, n° 26(2), 183-188. https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2011-2-page-183.htm?fbclid=IwAR3CguEq2YKoQJvJQXI-R3q1-MyDryqjfnvSTOhaHis1MF0f2Kshic_d82w
- Le Robert-Dico En Ligne. (s.d.). *Écologie - Définitions, synonymes, conjugaison, exemples*. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/ecologie>
- Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F. et Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies. *Recherches qualitatives*, 29(3), 23. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29%283%29/RQ_29%283%29_Leclerc_et_al.pdf
- Lee, E. O. J. et Ferrer, I. (2014). Examining Social Work as a Canadian Settler Colonial Project. *Journal of Critical Anti-Oppressive Social Inquiry*, 1(1), 1-20. <https://caos.library.ryerson.ca/index.php/caos/article/view/96>
- Lorenzetti, L. et Walsh, C. A. (2014). Is There an « F » in Your PAR? Understanding, Teaching and Doing Action Research. *The Canadian Journal of Action Research*, 15(1), 50-63. <https://doi.org/10.33524/cjar.v15i1.120>
- Lucas-Darby, E. T. (2011). The New Color is Green: Social Work Practice and Service-Learning. *Advances in Social Work*, 12(1), 113-125. <https://doi.org/10.18060/1340>

- Lysack, M. (2012a). Building capacity for environmental engagement and leadership: An ecosocial work perspective. *International Journal of Social Welfare*, 21(3), 260-269. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2397.2011.00854.x>
- Lysack, M. (2012b). Emotion, ethics, and fostering committed environmental citizenship. Dans *Environmental Social Work* (p. 230-245). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203095300>
- MacGregor, S. (2009). A Stranger Silence Still: The Need for Feminist Social Research on Climate Change. *The Sociological Review*, 57(2_suppl), 124-140. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2010.01889.x>
- Macgregor, S. (2014). Only Resist: Feminist Ecological Citizenship and the Post-politics of Climate Change. *Hypatia*, 29(3), 617-633. <https://doi.org/10.1111/hypa.12065>
- Maldonado-Gonzalez, A.-L. (2009). Que peut faire le travail social en environnement au Québec ? *Le sociographe*, n° 29(2), 83-91. <https://www.cairn.info/revue-le-sociographe-2009-2-page-83.htm>
- Maltais, D., Bolduc, V., Gauthier, V. et Gauthier, S. (2015). Les retombées de l'intervention en situation de crise, de tragédie ou de sinistre sur la vie professionnelle et personnelle des intervenants sociaux des CSSS du Québec, 14.
- Maltais, Danielle. et Rheault, M.-Andrée. (2005). *L'intervention sociale en cas de catastrophe* (vol. 1-1 ressource en ligne (xxiv, 392)). Presses de l'Université du Québec. <http://international.scholarvox.com/book/88801460>
- Maltais, Danielle., Robichaud, S. 1949- et Simard, A. 1954-. (2012). *Sinistres et intervenants: essai*. J.-M. Tremblay. <http://dx.doi.org/doi:10.1522/030566275>
- Marey-Sarwan, I., Roer-Strier, D. et Strier, R. (2020). Blurring the Borders with Anzaldúa in Context-Informed, Anti-Oppressive Research: The Case of Bedouin Women. *The British Journal of Social Work*, (bcaa113). <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcaa113>
- Marlow, C. et Van Rooyen, C. (2001). How green is the environment in social work? *International Social Work*, 44(2), 241-254. <https://doi.org/10.1177/002087280104400208>
- Martel-Desjardins, A. (2020, 26 novembre). Des dizaines de terrains contaminés au cadmium, à l'arsenic ou au plomb à Rouyn-Noranda. *Radio-Canada.ca*. [Radio-Canada.ca](https://www.radio-canada.ca).

<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1752549/contamination-echantillon-sacre-coeur-fonderie>

- Mascarenhas, M. (2007). Where the Waters Divide: First Nations, Tainted Water and Environmental Justice in Canada. *Local Environment*, 12(6), 565-577. <https://doi.org/10.1080/13549830701657265>
- Masoga, M. A. et Shokane, A. L. (2019). Viewpoint: Indigenous knowledge systems and environmental social work education: Towards environmental sustainability. *Southern African Journal of Environmental Education*, 35(1). <https://doi.org/10.4314/sajee.v35i1.14>
- Mason, L. R., Shires, M. K., Arwood, C. et Borst, A. (2017). Social Work Research and Global Environmental Change. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 8(4), 645-672. <https://doi.org/10.1086/694789>
- Masson-Delmotte, V., Zhai, P., Pirani, A., Connors, S. L., Péan, C., Berger, S., Caud, N., Chen, Y., Goldfarb, L., Gomis, M. I., Huang, M., Leitzell, K., Lonnoy, E., Matthews, J. B. R., Maycock, T. K., Waterfield, T., Yelekçi, O., Yu, R. et Zhou, B. (2021). IPCC, 2021: Summary for Policymakers. Dans *Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* (IPCC-2021). Cambridge University Press.
- Matthies, A.-L. et Närhi, K. (2017). *The Ecosocial transition of societies: the contribution of social work and social policy*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/9781317034605>
- Maykut, P. et Morehouse, R. (1994). Qualitative Data Analysis: Using the Constant Comparative Method. Dans *Beginning qualitative research: a philosophic and practical guide* (p. 126-149). Falmer Press. <https://www.taylorfrancis.com/books/9781135720742>
- McGregor, D. (2018). Mino-Mnaamodzawin: Achieving Indigenous Environmental Justice in Canada. *Environment and Society*, 9(1), 7-24. <https://doi.org/10.3167/ares.2018.090102>
- McKinnon, J. (2008). Exploring the Nexus Between Social Work and the Environment. *Australian Social Work*, 61(3), 256-268. <https://doi.org/10.1080/03124070802178275>

- McKinnon, J. (2013). The Environment: A Private Concern or a Professional Practice Issue for Australian Social Workers? *Australian Social Work*, 66(2), 156-170.
<https://doi.org/10.1080/0312407X.2013.782558>
- Ménochet, L. (2009). M. Durable et Mme Sociale. *Le sociographe*, n° 29(2), 13-18.
<https://www.cairn.info/revue-le-sociographe-2009-2-page-13.htm>
- Miles, M. B. et Huberman, M. (2013). *Qualitative Data Analysis* (3e édition). SAGE Publications.
- Miller, S. E. et Hayward, R. A. (2014). Social Work Education's Role in Addressing People and a Planet at Risk. *Social Work Education*, 33(3), 280-295.
<https://doi.org/10.1080/02615479.2013.805192>
- Miller, S. E., Hayward, R. A. et Shaw, T. V. (2012). Environmental shifts for social work: A principles approach. *International Journal of Social Welfare*, 21(3), 270-277.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2397.2011.00848.x>
- Mohanty, C. T. (2003). *Feminism without borders: Decolonizing theory, practicing solidarity*. Duke University Press Books.
- Molyneux, R. (2010). The Practical Realities of Ecosocial Work. *Critical Social Work*, 11(2).
<https://doi.org/10.22329/csw.v11i2.5824>
- Moraga, C. et Anzaldúa, G. (dir.). (1981). *This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color*. State University of New York Press.
- Munday, J. (2013). Chapter 8: The practice of Feminist Focus Groups. Dans S. H. Biber (dir.), *Feminist Research Practice: A Primer* (Second edition, p. 233-263). SAGE Publications, Inc.
- Muzingili, T. (2016). Greening the profession: a missing perspective in contemporary social work practice in Zimbabwe. *African Journal of Social Work*, 6(2), 29-38.
<https://www.ajol.info/index.php/ajsw/article/view/150290>
- Naples, N. A. (1996). A feminist revisiting of the insider/outsider debate: The "outsider phenomenon" in rural Iowa. *Qualitative Sociology*, 19(1), 83-106.
<https://doi.org/10.1007/BF02393249>
- Naples, N. A. (2003). *Feminism and Method: Ethnography Discourse Analysis and Activist Research* (1st edition). Routledge.

- Naples, N. A. et Sachs, C. (2000). Standpoint Epistemology and the Uses of Self-Reflection in Feminist Ethnography: Lessons for Rural Sociology*. *Rural Sociology*, 65(2), 194-214. <https://doi.org/10.1111/j.1549-0831.2000.tb00025.x>
- Närhi, K. (2016). The changing understandings of the 'person in environment' in organizing public social work practice. Dans *The Ecosocial Transition of Societies*. <https://doi.org/10.4324/9781315615912-30>
- Närhi, K. et Matthies, A.-L. (2018). The ecosocial approach in social work as a framework for structural social work. *International Social Work*, 61(4), 490-502. <https://doi.org/10.1177/0020872816644663>
- Nesmith, A., Schmitz, C., Machado-Escudero, Y., Billiot, S., Forbes, R. A., Meredith C. F. Powers, Nikita Buckhoy, et Lucy A. Lawrence. (2020). *The Intersection of Environmental Justice, Climate Change, Community, and the Ecology of Life*. Springer. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=2658449&lang=fr&site=ehost-live>
- Nesmith, A. et Smyth, N. (2015). Environmental Justice and Social Work Education: Social Workers' Professional Perspectives. *Social Work Education*, 34(5), 484-501. <https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1063600>
- Norton, C. L. (2012). Social work and the environment: An ecosocial approach. *International Journal of Social Welfare*, 21(3), 299-308. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2397.2011.00853.x>
- Paillé, P. 1958- et Mucchielli, A. 1943-. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (Quatrième édition.). Armand Colin. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb45070160r>
- Papadopoulos, A. (2019). Integrating the Natural Environment in Social Work Education: Sustainability and Scenario-based Learning. *Australian Social Work*, 72(2), 233-241. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2018.1542012>
- Paperman, P. et Molinier, P. (2011). L'éthique du care comme pensée de l'égalité. *Travail, genre et sociétés*, n° 26(2), 189-193. <https://www.cairn.info/journal-travail-genre-et-societes-2011-2-page-189.htm>

- Parkash Arora, R., Butler-Kisber, L. et Stewart, L. (2012). *Moving beyond the grocery list: Application of a constant comparison approach in the writing of a literature review*. AERA, Vancouver (p. 13 p.).
- Peeters, J. (2012). The place of social work in sustainable development: Towards ecosocial practice. *International Journal of Social Welfare*, 21(3), 287-298. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2397.2011.00856.x>
- Pillow, W. S. et Mayo, C. (2014). Chapter 10 | Feminist Ethnography: Histories, Challenges, and Possibilities. Dans *Handbook of Feminist Research: Theory and Praxis* (2^e éd., p. 187-205). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483384740>
- Powers, M. C. F. (2017). Transforming the profession Social workers' expanding response to the environmental crisis. Dans *The Ecosocial transition of societies: the contribution of social work and social policy* (p. 286-300). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/9781317034605>
- Powers, M. C. F. et Engstrom, S. (2020). Radical Self-Care for Social Workers in the Global Climate Crisis. *Social Work*, 65(1), 29-37. <https://doi.org/10.1093/sw/swz043>
- Powers, M. C. F. et Rinkel, M. (dir.). (2017). *Social Work Promoting Community and Environmental Sustainability: A Workbook for Global Social Workers and Educators*. International Federation of Social Workers. <https://www.ifsw.org/product/books/social-work-promoting-community-and-environmental-sustainability-volume-2/>
- Powers, M. C. F. et Rinkel, M. (dir.). (2018). *Social Work Promoting Community and Environmental Sustainability Volume 2: A Workbook for Global Social Workers and Educators*. International Federation of Social Workers. <https://www.ifsw.org/product/books/social-work-promoting-community-and-environmental-sustainability-volume-2/>
- Powers, M. C. F. et Rinkel, M. (dir.). (2019). *Social Work Promoting Community and Environmental Sustainability Volume 3: A Workbook for Global Social Workers and Educators*. International Federation of Social Workers. <https://www.ifsw.org/product/books/social-work-promoting-community-and-environmental-sustainability-volume-2/>

- Powers, M. C. F., Schmitz, C. et Moritz, M. B. (2019). Preparing social workers for ecosocial work practice and community building. *Journal of Community Practice*, 27(3-4), 446-459. <https://doi.org/10.1080/10705422.2019.1657217>
- Preissle, J. (2007). Feminist Research Ethics. Dans *In S. N. Hesse-Biber (Ed) Handbook of Feminist Research; Theory and Praxis*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Preissle, J. et Han, Y. (2012). Feminist Research Ethics. Dans S. N. Hesse-Biber (dir.), *Handbook of feminist research: theory and praxis* (2e édition, p. 583-604). SAGE.
- Rambaree, K. (2020). Environmental social work: Implications for accelerating the implementation of sustainable development in social work curricula. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2019-0270>
- Rambaree, K., Båld, M. et Backlund Rambaree, B. (2020). Worlds apart! Environmental injustices in Mauritius, Peru and Sweden. *International Social Work*, 0020872819889391. <https://doi.org/10.1177/0020872819889391>
- Rambaree, K., Sjöberg, S. et Turunen, P. (2019). Ecosocial change and community resilience: The case of “Bönan” in glocal transition. *Journal of Community Practice*, 27(3-4), 231-248. <https://doi.org/10.1080/10705422.2019.1658005>
- Ramsay, S. et Boddy, J. (2017). Environmental Social Work: A Concept Analysis. *The British Journal of Social Work*, 47(1), 68-86. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcw078>
- Reinharz, S. (1992). *Feminist Methods in Social Research*. Oxford University Press.
- Reza-López, E., Charles, L. H. et Reyes, L. V. (2014). Nepantlera Pedagogy: An Axiological Posture for Preparing Critically Conscious Teachers in the Borderlands. *Journal of Latinos and Education*, 13(2), 107-119. <https://doi.org/10.1080/15348431.2013.821062>
- Richardson, L. et St Pierre, E. A. (2005). Writing: A Method of Inquiry. Dans *Sage Handbook of Qualitative Research* (p. 959-978).
- Robitaille, É., Bergeron, P., Laguë, J., Institut national de santé publique du Québec, et Direction du développement des individus et des communautés. (2013). *Accessibilité géographique aux commerces alimentaires au Québec: analyse de situation et perspectives d'interventions* (INSPQ).

- Rochette, A. (2016). Climate Change is a Social Justice Issue: The Need for a Gender-Based Analysis of Mitigation and Adaptation Policies in Canada and Québec. *Journal of Environmental Law and Practice*, 29, 383-410.
- Rousseau, C., Jaimes, A. et El-Majzoub, S. (2020). Pandémie et communautés minoritaires marginalisées : vers une approche inclusive en santé publique? *Canadian Journal of Public Health*, 111(6), 963-966. <https://doi.org/10.17269/s41997-020-00422-2>
- Ryder, S. S. (2017). A Bridge to Challenging Environmental Inequality: Intersectionality, Environmental Justice, and Disaster Vulnerability. *Social Thought & Research*, 34, 85-115. <https://www.jstor.org/stable/44807699>
- Sauvé, L. et Garnier, C. (2000). Une phénoménographie de l'environnement: Réflexions théoriques et méthodologiques sur l'analyse des représentations sociales. Dans *Représentations sociales et éducation* (p. 207-227).
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives*, (Hors-série), 99-111.
- Schneider, S. J., Kerwin, J., Frechtling, J. et Vivari, B. A. (2002). Characteristics of the Discussion in Online and Face-to-Face Focus Groups. *Social Science Computer Review*, 20(1), 31-42. <https://doi.org/10.1177/089443930202000104>
- Shaw, T. V. (2013). Is social work a green profession? An examination of environmental beliefs. *Journal of Social Work*, 13(1), 3-29. <https://doi.org/10.1177/1468017311407555>
- Smith, D. E. (1974). Women's Perspective as a Radical Critique of Sociology*. *Sociological Inquiry*, 44(1), 7-13. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1974.tb00718.x>
- Tania, C., Myriam, T., Alex-Andrée, C. et Cloos, P. (2020). Les Femmes anishinaabeg (Canada), la santé et l'eau : des savoirs traditionnels aux mobilisations contemporaines. *Amnis. Revue d'études des sociétés et cultures contemporaines Europe/Amérique*, (19). <https://doi.org/10.4000/amnis.5096>
- Taylor, E. W. et Cranton, P. (2013). A theory in progress? Issues in transformative learning theory. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4(1), 35-47. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela5000>

- Teixeira, S. et Krings, A. (2015). Sustainable Social Work: An Environmental Justice Framework for Social Work Education. *Social Work Education*, 34(5), 513-527. <https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1063601>
- Teixeira, S., Mathias, J. et Krings, A. (2019). The future of environmental social work: Looking to community initiatives for models of prevention. *Journal of Community Practice*, 27(3-4), 414-429. <https://doi.org/10.1080/10705422.2019.1648350>
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. et Braun, V. (2017). Thematic Analysis (p. 17-36). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526405555>
- Tippett, K. (2020, 4 juin). Resmaa Menakem — 'Notice the Rage; Notice the Silence'. Dans *The On Being Project*. <https://onbeing.org/programs/resmaa-menakem-notice-the-rage-notice-the-silence/>
- Tortorelli, C., Choate, P., Clayton, M., El Jamal, N., Kaur, S. et Schantz, K. (2021). Simulation in Social Work: Creativity of Students and Faculty during COVID-19. *Social Sciences*, 10(1), 7. <https://doi.org/10.3390/socsci10010007>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research: *Qualitative Inquiry*. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Tuttas, C. A. (2014). Lessons Learned Using Web Conference Technology for Online Focus Group Interviews: *Qualitative Health Research*. <https://doi.org/10.1177/1049732314549602>
- Vaughan, K. (2005). Pieced Together: Collage as an Artist's Method for Interdisciplinary Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(1), 27-52. <https://doi.org/10.1177/160940690500400103>
- Villarreal Sosa, L. (2019). Advocating for Latinx Children's Rights and Supporting Their Healing from Trauma: School Social Workers as Nepantleras. *Children & Schools*, 41(4), 195-201. <https://doi.org/10.1093/cs/cdz021>
- Villarreal Sosa, L. et Martin, M. (2021). Constructions of Race and Equity in a Suburban School: Teachers, School Social Workers, and Other School Staff as Nepantleras and Border Crossers. *Children & Schools*, 43(1), 19-31. <https://doi.org/10.1093/cs/cdaa031>

- Waldron, I. (2018). Re-thinking waste: mapping racial geographies of violence on the colonial landscape. *Environmental Sociology*, 4(1), 36-53. <https://doi.org/10.1080/23251042.2018.1429178>
- Waldron, I. (2020). Le racisme environnemental au Canada. IdéesLab de la Commission canadienne pour l'UNESCO.
- Watson, M. F., Bacigalupe, G., Daneshpour, M., Han, W.-J. et Parra-Cardona, R. (2020). COVID-19 Interconnectedness: Health Inequity, the Climate Crisis, and Collective Trauma. *Family Process*, 59(3), 832-846. <https://doi.org/10.1111/famp.12572>
- Xenos, S. (2021, 29 juin). *Canicule en C.-B. : la coroner en chef enquête après 233 morts subites en 4 jours*. Radio-Canada.ca. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1805398/deces-chaleur-canicule-grc-cb-burnaby>
- Zakour, M. J. et Gillespie, D. F. (2013). Vulnerability Theory. Dans M. J. Zakour et D. F. Gillespie (dir.), *Community Disaster Vulnerability: Theory, Research, and Practice* (p. 17-35). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5737-4_2
- Zeldin-O'Neill, S. (2019, 16 octobre). « It's a crisis, not a change »: the six Guardian language changes on climate matters. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/environment/2019/oct/16/guardian-language-changes-climate-environment>

ANNEXES

Annexe 1 : Guide d'animation

Je vous remercie chaudement de participer à cette recherche. Je vous rappelle brièvement les objectifs de ce groupe de discussion :

- Documenter la place de l'environnement dans la formation en travail social
- Entamer collectivement une réflexion collective et critique de ces représentations.

Nous aborderons donc cinq sections de questions divisées en deux grandes catégories correspondant aux objectifs mentionnés : vos expériences dans la formation en travail social (dans la formation académique, dans la formation pratique et dans votre vécu expérientiel d'étudiante ou étudiant) et vos réflexions collectives sur, tout d'abord, les rôles que cette formation vous prépare à jouer par rapport à l'environnement et, ensuite, les rôles que vous aimeriez jouer par rapport à l'environnement(ou lacunes de la formation).

Introduction et accueil

- Rappel des règles communes de fonctionnement :
- La possibilité de ne pas répondre
- La possibilité de quitter la discussion momentanément
- La possibilité d'arrêter les enregistrements
- Rappel du consentement à la participation
- Bref rappel du fonctionnement de zoom :
- Comment lever la main
- Comment indiquer le besoin d'une pause
- Comment accepter ou arrêter l'enregistrement
- Comment écrire dans la barre de clavardage (chat)
- Bref tour de table de présentation : nom ou pseudonyme, pronom, université d'attache, année d'étude

Environnement et formation en travail social :

Le parcours de formation académique

Comment était représenté l'environnement dans vos cours en travail social?

Comment est représenté plus précisément le lien entre l'environnement et le travail social dans les cours? Y avait-il un espace, une place pour parler de l'environnement?

Quels cours ou professeurs en parlent? Quels sont les sujets de ces cours? Comment est-ce enseigné (enseignement magistral, participatif...)

Si aucun lien n'est présenté, ou aucun membre du corps enseignant n'en parle, est-ce que les professeure.s ou enseignantes ont mentionné pourquoi?

Le parcours de formation pratique

Comment est représenté l'environnement dans vos expériences de stage?

Y a-t-il des similarités avec la représentation de l'environnement dans vos cours? Des différences?

Avez-vous des moments ou des expériences en formation pratique à partager par rapport à l'environnement?

Des moments où votre représentation de l'environnement a changé par rapport à votre formation préalable?

Votre vécu d'étudiant ou étudiante

Comment est représenté l'environnement dans votre expérience générale d'étudiante?

Comment en parlait-on en général entre étudiantes en travail social?

Comment était-ce représenté dans l'université en général?

Comment le corps enseignant l'abordait-il en dehors des cours? Dans les assemblées, les événements formels ou informels où vous assistiez...

Avez-vous des commentaires face à cela?

Réflexions critiques sur la formation en travail social et l'environnement

Les rôles auxquels cette formation vous prépare

En rétrospective, maintenant que plusieurs d'entre vous ont partagé leurs expériences, faisons une réflexion commune sur ces représentations :

Quels rôles pensez-vous qu'on vous prépare à assumer comme futur.e.s praticien.nes en travail social face à l'environnement?

Si aucun, pouvez-vous développer? Pourquoi?

Que pensez-vous faire en lien avec l'environnement dans vos futurs milieux de travail?

Si rien, pourquoi?

Les rôles que vous aimeriez jouer

Pensez-vous que la formation en travail social devrait vous préparer à jouer d'autres rôles?

En d'autres mots, quelles sont les lacunes que vous identifiez dans vos formations?

Avez-vous des réflexions sur ces lacunes? Comment les combler? Que manque-t-il?

Avez-vous des recommandations à faire à l'OTSTCFQ à cet effet? À vos associations étudiantes? Ou à l'ACFTS?

Réflexions finales

Avez-vous des dernières réflexions à partager sur la discussion?

Merci d'avoir participé !

Annexe 2 : Affiche de recrutement

Recherche de participant.e.s pour un groupe de discussion!

Ce projet de recherche de maîtrise est ancré dans une méthodologie inspirée de la recherche-action, initié à la suite de réflexions personnelles faites en tant qu'étudiante en travail social. Les objectifs sont donc de **documenter la place de l'environnement dans la formation en travail social au Québec**(dans le cadre de la formation académique, de la formation pratique et du vécu d'étudiant.e.s) et **d'entamer une réflexion collective et critique de cette place donnée à l'environnement**. Cette recherche permettra de formuler des recommandations auprès des instances concernées pour engager des réflexions au sein des programmes de formation.

Dans ce contexte, **votre point de vue est essentiel à la réalisation de cette recherche afin de prendre en compte vos expériences dans le contexte de votre formation et les réflexions que vous avez par rapport à celle-ci** (lacunes, recommandations, bonnes pratiques...).

Nous vous invitons à participer à une entrevue de groupe en ligne d'environ 2h pour discuter de vos expériences, perceptions et opinions. La réunion de 2h pourra aussi être divisée en deux réunions d'une heure si les autres membres du groupe sont d'accord.

Votre participation demeurera confidentielle dans les limites de nos capacités, dans la mesure où la plateforme Zoom est soumise 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 et utilisatrices. Dans ce contexte, on ne peut garantir une confidentialité totale de l'entrevue..

Les participant.e.s ne recevront pas de compensation financière, seulement l'honneur et la reconnaissance infinie d'avoir participé. Une carte postale et des semences de haricots patrimoniaux pourront vous être envoyées par la poste en guise de remerciement.

Si vous êtes intéressé.e.s à participer, merci de vérifier votre admissibilité [ici](#) et/ou de contacter l'étudiante-chercheuse à cette adresse: jeanne.dagenais-lesperance@umontreal.ca

Université 
de Montréal

Le projet a été approuvé par le CER-SC de l'Université de Montréal.

Annexe 3 : Formulaire de consentement

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Réfléchir la place de l'environnement dans la formation en travail social au Québec »

Étudiante chercheuse : Jeanne Dagenais Lespérance, étudiante à la maîtrise
École de travail social, Université de Montréal

Co-directeur de recherche : Edward Ou Jin Lee, professeur agrégé
École de travail social, Université de Montréal

Co-directrice de recherche : Sue-Ann MacDonald, professeure agrégée
École de travail social, Université de Montréal

Décrivez-moi ce projet

Mon projet a pour objectif principal de mieux comprendre la place accordée à l'environnement dans la formation en travail social au Québec en interrogeant des étudiantes et étudiants.

Pour ce faire, je compte animer trois groupes de discussion d'étudiantes et d'étudiants en travail social dans des universités québécoises. Des groupes mixtes de diverses écoles seront formés, afin de permettre d'échanger à travers les milieux de formation. De 9 à 24 personnes seraient interrogées dans des groupes de 3 à 8 personnes.

Si je participe, qu'est-ce que j'aurai à faire?

Vous aurez à participer à un groupe de discussion en ligne, sur la plateforme zoom, avec 2 à 7 autres personnes étudiant en travail social dans une université québécoise. Si les conditions sanitaires le permettent, ce groupe de discussion aura lieu à l'Université de Montréal (vous en serez informés lors du recrutement). Ce groupe de discussion sera animé par moi, l'étudiante-chercheuse. Durant la discussion, je poserai des questions sur :

1. Ce qu'est l'environnement pour vous
2. Sa place (ou son absence) dans la formation en travail social
3. Les rôles **que jouent déjà** les milieux de formation (étudiant-e-s, professeur-e-s...) par rapport à cet environnement.

4. Vos réflexions sur les rôles **que pourraient jouer** les milieux de formation (étudiant-e-s, professeur-e-s...) par rapport à cet environnement.

L'entrevue devrait durer environ 2 heures et avec votre permission, je vais l'enregistrer de manière audio, et non vidéo, afin de pouvoir ensuite transcrire mot-à-mot ce qui est discuté. La zone de clavardage écrit, qui sera accessible pendant la durée du groupe focalisé, sera aussi enregistrée. Si vous préférez que je ne vous enregistre pas, je pourrai simplement prendre des notes.

De plus, l'entrevue étant en groupe, **vous devrez accepter l'enregistrement audio** pour y participer. Toutefois, les données ne serviront qu'à la retranscription des discussions et ne seront pas diffusées.

Y a-t-il des risques ou des avantages à participer à cette recherche?

Il n'y a aucun risque spécifique à répondre à mes questions. Cependant, il se peut que votre expérience avec l'environnement et le travail social soit source d'écoanxiété ou de solastalgie (sentiment de déprime ou de deuil) et que cette entretien de groupe fasse résonner des pensées désagréables. Si vous le souhaitez, vous pouvez simplement décider de ne pas répondre à ces questions, sortir de la discussion pour mieux revenir ou simplement mettre fin à l'entrevue.

De plus, les participantes et participants doivent s'engager à garantir la confidentialité des propos des autres personnes du groupe.

Vous ne serez pas payé ou payée pour votre participation et vous n'en retirerez aucun avantage personnel. Cependant, si vous le désirez, une carte de remerciement et des semences d'haricots patrimoniaux pourront vous être envoyés par la poste en guise de reconnaissance au début de l'année 2021. Vous pourrez indiquer votre intérêt à recevoir une compensation à la fin de ce formulaire.

Que ferez-vous avec mes réponses?

L'ensemble des réponses données par les groupes de discussion seront analysées afin d'essayer de voir comment l'environnement est représenté dans la formation en travail social et quelle place il occupe, d'une perspective critique. Les résultats feront partie de mon mémoire de maîtrise, et visent à nourrir les réflexions sur l'amélioration des programmes de formation en travail social en contexte global de crises environnementales.

Est-ce que mes données personnelles seront protégées?

Oui! Je m'engage à protéger la confidentialité de l'ensemble des participants et participantes. Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels.

Il existe par contre une limite à la confidentialité, lorsque la discussion de groupe se fera par visioconférence, car elle sera sur la plateforme Zoom: Ce serveur étant enregistré aux États-Unis, il est 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 et utilisatrices. Dans ce contexte, l'équipe de recherche ne peut garantir une confidentialité totale de l'entrevue.

Cependant aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, les renseignements recueillis seront conservés de manière confidentielle. Les enregistrements et les transcriptions seront gardés sur une clé USB au bureau de mon co-directeur de recherche, fermé sous clé et dans mon compte Onedrive de l'Université de Montréal, protégé à l'aide d'un mot de passe. Seulement mon co-directeur de recherche, ma co-directrice et moi-même en prendront connaissance. Les enregistrements et toute information permettant de vous identifier seront détruits 7 ans après la fin de mon projet. Ensuite, je ne conserverai que les réponses transcrites, mais sans aucune information concernant les personnes qui me les auront données.

Les résultats généraux de mon projet pourraient être utilisés dans des publications ou des communications, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participants.

Est-ce que je suis obligé ou obligée de répondre à toutes les questions et d'aller jusqu'au bout?

Non! Vous pouvez décider de ne pas répondre à une ou plusieurs questions, que ce soient des questions posées par moi ou posées par d'autres personnes participant au groupe. Vous pourrez aussi prendre une pause durant la discussion de groupe. Vous pouvez aussi à tout moment décider que vous ne voulez plus participer à l'entrevue et que vous abandonnez le projet. Dans ce cas, vous pourrez aussi me demander de ne pas utiliser vos réponses pour ma recherche et de les détruire. Cependant, une fois que le processus de publication des données sera mis en route, je ne pourrai pas détruire les analyses et les résultats portant sur vos réponses, mais aucune information permettant de vous identifier ne sera publiée.

À qui puis-je parler si j'ai des questions durant l'étude?

Pour toute question, vous pouvez me contacter à l'adresse suivante jeanne.dagenais-lesperance@umontreal.ca. Plusieurs ressources sont à votre disposition.

Vous pouvez également communiquer avec le co-directeur de recherche, Edward Ou Jin Lee, à l'adresse courriel edward.lee@umontreal.ca.

Ce projet a été approuvé par le *Comité d'éthique de la recherche – Société et culture* de l'Université de Montréal. Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le comité par téléphone au 514-343-6111 poste 28181 ou par courriel l'adresse ceresc@umontreal.ca ou encore consulter le site Web : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Si vous avez des plaintes concernant votre participation à cette recherche, vous pouvez communiquer avec l'ombudsman (c'est un « protecteur des citoyens ») de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone 514-343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Comment puis-je donner mon accord pour participer à l'étude ?

En signant ce formulaire de consentement et en me le remettant. Je vous transmettrai par courriel une copie du formulaire que vous pourrez conserver afin de vous y référer au besoin.

CONSENTEMENT

Déclaration du participant ou de la participante :

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à ma participation.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage l'étudiante-chercheuse de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée de manière audio: Oui Non

Je suis intéressé.e à recevoir une compensation par la poste : Oui Non

Si oui, en début d'année 2021, vous serez invité.e.s à me contacter par téléphone pour me donner vos coordonnées postales, afin de recevoir une carte de remerciement et des semences d'haricots patrimoniaux. Ces coordonnées seront transmises uniquement par téléphone, et seront directement écrites sur des enveloppes. Elles ne seront pas sauvegardées avec le reste des données.

Choisir l'une des options suivantes :

-CONSENTEMENT ÉCRIT

Signature du participant ou de la participante : _____

Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pseudonyme désiré pour l'analyse des données : _____

Pronom de ce pseudonyme : _____

-CONSENTEMENT VERBAL :

Date de l'approbation : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pseudonyme désiré pour l'analyse des données : _____

Pronom de ce pseudonyme : _____

Engagement de la chercheuse

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

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Annexe 4 : Analyse poétique du journal

réflexif

Je pense qu'il m'habite nuit et jour et me rend anxieuse

Mais c'est rationnel d'avoir peur

Peur par rapport à l'avenir

Seule et désespérée

Je suis dans un tourbillon d'angoisse

Ayoye. On fait quoi maintenant?

Détachement décalage distance

Nous cherchons seules

Dans l'absence du collectif

Sans fil directif clair

Absence absence absence

Rien sur l'environnement

Mais comment agir ensemble

Prendre le temps de se relier aux autres

Dans un monde commun

Qu'est-ce qu'on va se dire?

Qu'est-ce qu'on se dit à nous-mêmes?

L'action ensemble comme seule manière d'avancer





Blablabla avec des filles comme moi
Ça me remet toute à l'envers cette histoire
Privilège et pouvoir de chercher
Donner la parole à qui? mais qui souffre
Quand notre monde se désagrège?

Je suis tellement blanche
Quelle légitimité? J'vois pas le rapport,
L'empire du coton était possible grâce à l'esclavage
L'inéquité sociale est une forme de débalancement écologique qui
cause l'érosion des sols a dit Gopal
Nous sommes toutes responsables
Mais je suis tellement blanche
Séquestration du carbone, territoire, espace



Le
mot

environnement me dérange
On cherche des solutions miracles : véhicules électriques, zéro déchet,
énergie propre, manger bio
On n'a rien compris
C'est pas ça ma question



Tout système produit ce pour quoi il a été conçu
Produire l'oppression
Produire l'absence de connaissances sur les racines du problème
Notre compassion est à géométrie variable
La COVID nous l'apprend
Nous vivons avec les conséquences des décisions d'autres
C'est ça le capitalisme

Penser la relation entre les choses est difficile
À 6h du matin, les souris grattent dans les murs
Les mésanges chantent à tue-tête
La menthe et le romarin teignent les masques en jaune, tu savais ça?



À partir du moment où on examine les privilèges, on a une opportunité
de se libérer a dit Ibada
Il faut créer pour plonger dans les possibles
Changer notre conception pour imaginer notre totalité

Tannée de mettre des plasters entre idées et pratique
Absence absence du travail de groupe, du communautaire,
On essaie de mettre le poing
Pis on retourne dans nos bureaux à une place
On attend le prochain séisme

Rage et frustration, Détresse.

Qui va le faire si c'est pas les privilégiées qui le font?
S'indigner en bas de l'échelle,
C'est pas la priorité

Je suis impatiente

Mais divisée en partie séparées

Me donner la permission de chercher

Ça me remet en question

Crisse qu'est-ce que vous attendez

Humilité et empathie, Jeanne.

Ok

Ça va être long et isolant probablement

Je vous attends sur le chemin

À la lisière du monde À la lisière du monde



Annexe 5 : Carte conceptuelle thématique

