Document generated on 07/14/2025 9:47 p.m.

Intervention

De la fin du stage à la suite du monde : un plaidoyer collectif pour le renouvellement de la formation en travail social dans un contexte de crises socio-écologiques

Emmanuelle Larocque, Natalie Pinsonneault, Pierre-Olivier Soucy, Virginie Sauvagnat, Seline Erdinç, Isabelle Matte and Pascale Kingsley

Number 159, 2024

La justice écologique au coeur du travail écosocial : construire des connaissances et développer des pratiques à la hauteur des enjeux socioécologiques

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1111614ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1111614ar

See table of contents

Publisher(s)

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

ISSN

2564-2375 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Larocque, E., Pinsonneault, N., Soucy, P.-O., Sauvagnat, V., Erdinç, S., Matte, I. & Kingsley, P. (2024). De la fin du stage à la suite du monde : un plaidoyer collectif pour le renouvellement de la formation en travail social dans un contexte de crises socio-écologiques. *Intervention*, (159), 71–86. https://doi.org/10.7202/1111614ar

Article abstract

Confronted with major socio-ecological issues affecting all levels of practice, social work must consider revamping its academic curriculum. This article aims to contribute to the debate on the types of pedagogical activities that resonate with the transformative objectives of eco-social work. This practice-based paper presents a collective document co-authored by six social work students as part of a field practicum course, which was interrupted by the global COVID-19 pandemic. This pedagogical activity was designed in response to the unexpected change in course terms and conditions to take account of the switch to online university courses in March 2020. The purpose of the activity was to offer a space for students to voice their concerns and to negotiate new boundaries for social work in light of the complex health and ecological crises. On the basis of the eco-social conceptual model, this article positions collective action as a means for promoting a collective, youth-inclusive approach to decision-making in academic spaces. The methodology used for creating and disseminating the knowledge in the collective document was developed and supported using excerpts from the final document. The implications of the pedagogical activity are discussed from the complementary viewpoints of the students and the professor. These different perspectives help identify academic courses of action for eco-social work and call for a collective and experiential pedagogical turn to foster hope and innovation in eco-social work education.

© Emmanuelle Larocque, Isabelle Matte, Pierre-Olivier Soucy, Virginie Sauvagnat, Seline Erdinç, Natalie Pinsonneault et Pascale Kingsley, 2024

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

De la fin du stage à la suite du monde : un plaidoyer collectif pour le renouvellement de la formation en travail social dans un contexte de crises socio-écologiques

Emmanuelle Larocque, T.S.I., Ph.D., Professeure, Département de travail social, Université du Québec en Outaouais
emmanuelle.larocque@uqo.ca
Natalie Pinsonneault, Baccalauréat en travail social, Université d'Ottawa, Travailleuse sociale, Services à la famille Windsor-Essex
natjeanpinso@gmail.com
Pierre-Olivier Soucy, Baccalauréat en travail social, Université d'Ottawa, Chargé de cas, Ville d'Ottawa
philippeolivier_soucy@hotmail.com
Virginie Sauvagnat, Baccalauréat en travail social, Université d'Ottawa, Travailleuse autonome et enseignante de yoga
vsauvagnat@hotmail.com
Seline Erdinç, Baccalauréat en travail social, Université d'Ottawa, Travailleuse autonome
selinejerdinc@gmail.com
Isabelle Matte, Baccalauréat en travail social et B.Éd, Université d'Ottawa, Enseignante, Conseil des écoles catholiques du Centre-Est, Ottawa
isabelle99.matte@gmail.com
Pascale Kingsley, Baccalauréat en travail social et B.Éd, Université d'Ottawa, Enseignante, Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (CECCE), Ottawa
pascale.kingsley@outlook.com

RÉSUMÉ :

Confronté à de nouveaux problèmes socioécologiques d'envergure qui touchent toutes les sphères de l'intervention, le travail social est appelé à renouveler son cursus académique. Ce récit de pratique vise à contribuer à la réflexion, déjà entamée, sur les types d'activités pédagogiques qui s'alignent sur les objectifs transformatifs du travail écosocial. L'article présente un document collectif rédigé par six personnes étudiantes de premier cycle en travail social dans le cadre d'un cours d'intégration des expériences de stage, interrompu par la pandémie de COVID-19. Il s'agit d'une activité pédagogique qui a été pensée lors de la reconfiguration des modalités de réussite du stage en raison du basculement des cours universitaires en ligne en mars 2020. Le but de cet exercice était d'offrir un espace de partage afin que les personnes étudiantes puissent extérioriser leurs inquiétudes du moment, mais aussi pour co-construire et renégocier les frontières du travail social au regard de la complexité des crises sanitaires et écologiques. S'appuyant sur le modèle conceptuel écosocial, l'article positionne l'action collective comme moyen de favoriser une prise de parole collective et inclusive des jeunes au sein des espaces académiques. La méthodologie utilisée pour créer et diffuser le document collectif est développée et appuyée par des extraits du document final. Les retombées seront ensuite discutées selon les points de vue des personnes étudiantes et de la professeure. Ces regards croisés permettront d'identifier des pistes d'action pour la pédagogie écosociale, tout en posant la prémisse qu'un tournant expérientiel et collectif s'avère nécessaire pour développer des pratiques porteuses d'espoir et de transformation socioécologique.

MOTS-CLÉS :

Formation pratique, travail social, travail écosocial, transition sociale-écologique, action collective, pédagogie expérientielle, pouvoir d'agir, changement social

INTRODUCTION

En cette ère planétaire, caractérisée par de profonds bouleversements socioécologiques, le champ du travail social est confronté à des défis d'envergure qui demandent de prendre un pas de recul afin d'interroger sa mission et ses champs d'action (Reu et Jaldorn, 2022). À cet effet, le paradigme émergeant du « travail écosocial transformateur[1] » (Boetto, 2017) invite à s'armer d'une loupe climatique et écologique et de l'appliquer transversalement à la formation et à la pratique afin que les intervenant·es de demain développent les habiletés et les savoirs nécessaires pour contribuer à un virage sociétal profondément transformateur (Rambaree et al., 2023). À la lumière des lacunes pédagogiques écosociales actuelles (Dagenais-Lespérance et MacDonald, 2019), certaines questions méritent d'être priorisées, y compris : 1. Quelles compétences et connaissances doivent être générées dans la formation initiale afin de former des personnes étudiantes (PE) aptes à agir sur les causes fondamentales et structurelles des crises socioécologiques?; 2. Comment le curriculum doit-il être adapté afin que les acteur·rices du travail social contribuent à concrétiser une transition socioécologique qui reflète les besoins des groupes sociaux inégalement affectés par les enjeux climatiques? et 3. Comment outiller les PE de façon à ce qu'elles trouvent espoir et engagent leur pouvoir d'action devant des réalités socioécologiques complexes, où le risque d'écoparalysie (Gousse-Lessard et Lebrun-Paré, 2022) est bien réel?

Ce récit de pratique a comme objectif de contribuer à la réflexion et d'offrir des pistes concrètes pour la pédagogie écosociale. Plus précisément, il vise à présenter un document collectif rédigé et diffusé en collaboration avec six étudiant·es du baccalauréat en travail social lors d'un cours d'intégration des expériences de stage, interrompu par la pandémie de COVID-19. Pandémie oblige, les professeur·es et les PE ont dû faire preuve de capacité d'adaptation, de créativité et de solidarité pour réussir les stages dans ce contexte hors de l'ordinaire. Ce document est ainsi le résultat d'une activité pédagogique expérientielle, réfléchie et appliquée lors de la reconfiguration des modalités de réussite du stage en raison du basculement des cours universitaires en ligne, en mars 2020. Faisant écho aux recommandations émises par les PE, cet article contribue à tracer le chemin vers une pédagogie universitaire écosociale porteuse d'espoir, de lucidité et de transition socioécologique.

Afin de cadrer l'activité pédagogique, la première section de l'article présente les grandes lignes du travail écosocial et brosse un tableau des principales lignes directrices pour la pédagogie écosociale. L'action collective est ainsi ciblée comme une modalité de formation à privilégier dans un contexte d'innovation socioécologique (Bourque, 2017). Une mise en contexte permettra ensuite de replacer l'activité pédagogique dans la situation singulière des débuts de la pandémie. La présentation de la méthode suivra et sera appuyée par des extraits du document collectif. Ensuite, le recours à une double perspective (des PE et de la professeure) permettra de cibler les retombées principales et de discuter des enjeux éthiques et temporels de l'action collective dans le but de proposer des pistes pour la pédagogie écosociale.

1 Le terme « travail écosocial » sera utilisé pour alléger le texte, faisant référence à l'approche critique, holistique et radicalement transformatrice revendiquée par Boetto (2017).

1. Positionalité et engagement

Avant de poursuivre, le dévoilement de ma positionalité est souhaitable afin d'expliquer pourquoi ce récit de pratique est rédigé à la première personne dans un contexte d'un article multi-auteur·rices. De prime abord, l'utilisation du « je » se rapporte aux expériences de la première autrice, chargée de cours et responsable d'un des trois cours d'intégration aux expériences de stage offerts au baccalauréat en travail social au sein d'une université ontarienne à l'hiver 2020. Au moment d'enseigner ce cours, j'étais étudiante au doctorat, au début de mes implications dans le mouvement écologiste (Mères au front[2]) et en période de rédaction de mon projet de thèse qui portait, de manière générale, sur la transition sociale-écologique et le travail écosocial. En termes de positionnement social, je suis une femme blanche, habitant le territoire non cédé de la Nation algonquine anishinaabe et, quoiqu'étudiante, je n'appartiens pas à la catégorie « jeunesse ». Je mentionne ces détails en raison de leur influence indéniable sur la directionnalité du document collectif.

Si ce récit de pratique est rédigé à la première personne, il porte néanmoins les voix des six PE qui ont contribué à l'activité pédagogique. Ainsi, il importe de reconnaître que le cœur de l'article est bel et bien le cri du cœur des étudiant·es (le document collectif) et que cet article n'aurait pas vu le jour sans leur voix collective[3]. Considérant la centralité de l'approche participative et inclusive des voix étudiantes dans ce processus d'ajustement du curriculum à l'aune des enjeux socioécologiques contemporains (Schmitz et al., 2019), cet article vise conjointement à valoriser les connaissances et les expériences des PE afin qu'elles soient davantage incluses dans les processus décisionnels.

2. Le travail écosocial pour cadrer l'action collective à visée transformatrice

Le travail écosocial (Boetto, 2017) s'inscrit dans un paradigme écocentrique qui invite à reconnaître et à promouvoir l'interdépendance et l'interconnectivité entre les humains et les systèmes vivants non humains (Coates et Gray, 2019). Adoptant une vision critique de la modernité (Boetto, 2017), le travail écosocial est conçu non comme une niche de connaissances complémentaires ou spécialisées, mais s'apparente plutôt à une logique transformative et transversale (Hamel, 2023). Il serait ainsi question de fusionner la pensée écosociale aux savoirs existants « pour atteindre une vision globale de la réalité permettant de la comprendre et d'agir sur elle dans sa complexité » (Hamel, 2023, p. 7). Autrement dit, tout travail social devrait être du travail écosocial (Rambaree et al., 2019). Cela implique de déployer des formations et des pratiques qui cadrent avec une vision élargie et interrelationnelle de la condition humaine et planétaire (Boelen, 2021) et qui incarnent les principes fondateurs de l'holisme et de la décolonialité[4] (Larocque, 2023). Alors que ce changement de cap représente un défi majeur, l'engouement récent pour l'intégration de la dimension écologique en travail social laisse croire qu'une nouvelle trajectoire se façonne progressivement au sein de la profession.

2 Mères au front est un mouvement écologiste décentralisé qui a pris naissance au Québec au début de 2020.

3 L'ordre des auteur·rices est d'abord représentatif des contributions à cet article, où les auteur·rices 2 et 3 ont contribué à rédiger la discussion. Il reflète ensuite les niveaux de contribution variés des étudiant·es lors de la co-création du document collectif.

4 Alors que l'holisme renvoie à l'idée que « rien n'existe de manière séparée, toutes les réalités sont constituées par leurs relations soutenant l'interdépendance entre les êtres humains et la Nature-territoire » (Boelen, 2021, p. 4), la décolonialité fait référence à un processus progressif, qui vise à se délier de l'imaginaire colonial par le biais de pratiques qui visent à déstabiliser, à interrompre ou à démasquer les structures oppressives (Fellner, 2018).

En effet, des études récentes ont contribué au développement de pistes novatrices pour orienter davantage la pédagogie vers des pratiques visant à catalyser l'innovation socioécologique, dont l'action collective et communautaire (Bourque, 2017; Rambaree et al., 2023), le développement de rapports solidaires et réciproques à la Nature-territoire par l'entremise de pratiques centrées sur le lieu (Larocque, 2022; 2023), la sensibilisation et l'engagement écocitoyens (Schibli, 2020) et la valorisation des savoirs multiples et alternatifs, dont les perspectives autochtones (Boetto, 2017) et celle des jeunes (Schmitz et al., 2019). À l'échelle internationale, les instances régulatrices font appel à une transformation radicale des pratiques afin de former des intervenant·es à la hauteur des enjeux socioécologiques. La Fédération internationale des travailleurs sociaux (FITS, 2022) a élaboré une charte populaire pour un monde écosocial qui invite à éduquer selon une vision partagée d'avenirs durables. Au Canada, l'Association canadienne des travailleurs sociaux (ACTS) a émis un énoncé de position incitant à cadrer les actions des travailleur·euses sociaux·ales en faveur d'un changement paradigmatique (Schibli, 2020). Trois moyens sont ainsi proposés pour s'investir, en tant que profession, dans cette lutte pour la justice socioécologique : 1. s'éduquer et éduquer les autres; 2. plaider pour des changements dans les politiques et les pratiques, notamment en sensibilisant et mobilisant les individus et les communautés et 3. incarner le changement que nous souhaitons voir dans le monde (Schibli, 2020, p. 19-20). Plus récemment, l'ACTS (2024) a publié un nouveau *Code d'éthique, valeurs et lignes directrices* qui inclut un principe directeur (2.4) sur les responsabilités des travailleurs·euses sociaux·ales de militer en faveur de la protection de l'environnement pour le bien commun. Sur le plan pédagogique, il s'agirait de repenser le cursus sous la loupe de la justice socioécologique (Coates et Gray, 2012) et de miser sur des stratégies de formation qui permettront aux PE de développer les habiletés et les connaissances nécessaires pour reconnaître les impacts des changements climatiques sur la santé et le bien-être global des populations, « défendre avec et pour » les individus et les communautés, agir sur « les obstacles socio-politiques » et « s'engager dans le développement communautaire » (Schibli, 2020, p. 8). Dans ce contexte de repolitisation des pratiques sociales, la pédagogie expérientielle et l'action collective prennent tout leur sens.

Au Québec, l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ) a emboîté le pas en évoquant la justice climatique comme thématique principale lors d'une série de conférences en 2021 (Larocque, 2021). De plus, lors du lancement des États généraux du travail social au Québec, en avril 2023, l'urgence de se repositionner, en tant que profession, a été évoquée comme une étape essentielle pour relever les défis complexes tels que la lutte aux changement climatiques (Institut du Nouveau Monde [INM], 2023a). Après de nombreux mois de consultations publiques, il a été constaté que la réactualisation de la formation en travail social serait nécessaire pour assurer la « prise en compte des enjeux environnementaux et de la transition sociale-écologique inclusive […] (INM, 2023b). Le moment est ainsi propice pour propulser cette réflexion collective et oser sortir des sentiers battus pour « façonner [ensemble] le travail social de demain » (INM, 2023a).

Au regard de ce tournant écologique en travail social, les pratiques communautaires et collectives font un retour sur scène (Rambaree, 2020), après avoir été reléguées au second plan au profit de l'approche individualisante et « médicalisante des problèmes sociaux » (St-Amand, 2003, p. 140). D'emblée, l'action collective s'avère un outil pédagogique reconnu pour stimuler le développement des compétences critiques, éthiques et politiques (Sauvé, 2014) et accompagner les PE dans un processus de co-apprentissage fondé sur l'action engagée.

3. Mise en contexte

L'activité pédagogique qui a mené à la co-création du document collectif s'inscrit dans une période fort éprouvante du premier confinement (mars 2020) provoqué par la pandémie globale de COVID-19. Les stages des étudiant·es ont été brusquement interrompus et le cours d'intégration des expériences de stage a bousculé en ligne. Lors de cette période d'adaptation, entre la fermeture du monde et la mise en place d'un plan alternatif pour les stages, mes discussions avec les PE ont mené à deux constats. D'une part, la plupart ont exprimé vivre un sentiment d'impuissance face à la situation des usager·ères qui se retrouvaient subitement sans aide et sans services, et plus largement, face à la charge émotive liée à la crise sanitaire. D'autre part, les PE ont aussi verbalisé un besoin de s'activer pour contrecarrer ce sentiment d'impuissance. Il a été nommé qu'il semblait anodin de compléter des travaux « juste pour finir le stage » au lieu d'utiliser ce temps pour faire une réelle différence.

Pour les cours d'intégration des expériences de stage, un premier questionnement qui surgit a eu trait aux manières de combler les heures afin de répondre aux exigences académiques et ce, en l'absence d'accès aux milieux de stage. En attente des lignes directrices de l'Association canadienne de formation en travail social (ACFTS) – l'instance régulatrice des programmes de formation en travail social au Canada –, une liberté créative venait de s'ouvrir aux professeur·es pour encadrer les stages pratiques. Ainsi, au regard des constats susnommés (sentiment d'impuissance et besoin d'agir), l'idée fut de créer un scénario alternatif avec les PE afin que les évaluations soient porteuses de sens à leurs yeux. Bien entendu, des idées ont été échangées avec le corps professoral impliqué dans la gestion des stages d'intervention et l'activité pédagogique a été approuvée par l'équipe de spécialistes des stages et de la formation pratique. Il a ainsi été proposé aux PE d'ajouter un objectif dans leur contrat de stage portant sur une réflexion collective sur le rôle du travail social face à la double crise sanitaire et écologique.

4. La méthode

L'idée ayant été reçue positivement par le groupe d'étudiant·es concerné·es, l'activité pédagogique consistait à contribuer à une discussion en ligne, dans le campus virtuel (*Brightspace*), dans le but de réaliser un document collectif. L'activité pédagogique visait à offrir un espace sécuritaire de partage afin que les étudiantes puissent : 1. verbaliser leurs inquiétudes relatives à la pandémie et 2. co-construire et négocier ensemble des pistes d'action pour le travail social de demain. Afin de lier l'activité pédagogique aux objectifs de stage, le but était conjointement de favoriser la mise en application des habiletés des PE en matière de promotion et de défense des droits, deux dimensions centrales du travail social fondé sur l'action collective et l'approche communautaire (Dalrymple et Boylen, 2013). Les instructions suivantes ont été affichées dans le campus virtuel sous la rubrique « Discussions » :

> Cette discussion vise à offrir une plateforme pour réfléchir à comment le travail social pourrait prendre position pour appuyer la transition sociale-écologique. Les questions suivantes peuvent alimenter vos réflexions : Qu'est-ce que les travailleur·euses sociaux·ales peuvent faire, individuellement et collectivement, pour contribuer à la transition sociale-écologique? Est-ce que vous vous sentez équipé·es pour y contribuer? Quels sont les enjeux à considérer? Vous pouvez inclure des réflexions personnelles, des sources d'inspiration (poèmes, musique, vidéos, etc.), vos espoirs, vos inquiétudes. Laissez-vous guider par votre cœur et par votre créativité. Cette discussion sera utile pour formuler un fil conducteur pour permettre à un document collectif de prendre forme.

Afin de stimuler la réflexion, des articles et documentaires facultatifs (choisis en m'inspirant des discussions, des intérêts ou questionnements évoqués par les PE) ont été affichés dans le campus virtuel[5]. Peu après l'ajout de cet exercice réflexif, l'ACFTS a envoyé de nouvelles directives menant à la réduction des heures de stage. L'activité pédagogique n'a donc pas été intégrée aux contrats de stage. Malgré qu'aucune évaluation n'était liée, six des huit PE inscrites au cours ont choisi de contribuer à la réalisation du document collectif. En tant que chargée de cours et avec l'accord des PE, j'ai assumé le rôle de rassembler et de thématiser leurs propos issus de la discussion virtuelle. Ainsi, certaines phrases visant à introduire ou à contextualiser les thèmes ont été rédigées par moi-même. Le document a été retravaillé par les PE durant l'été 2020. Une étudiante (auteure 4) a peaufiné le texte entourant les extraits et un autre (auteur 3) a amélioré la forme et la présentation. Afin de donner vie au document au-delà du campus virtuel, les PE se sont engagées dans un processus de réflexion afin de déterminer qu'elles souhaitaient partager leur projet avec une personne qu'elles considéraient comme étant en bonne position pour diffuser leur message avec bienveillance. Le document collectif, accompagné d'une lettre d'introduction, a donc été envoyé par moi-même à la direction de l'École de travail social de l'institution en question. La personne directrice a ensuite choisi de partager le document avec le corps professoral de l'École de travail social et la rétroaction a été partagée avec les auteur·rices.

L'idée de diffuser le document à plus grande échelle avait été discutée avec les PE lors du partage initial (juillet 2020). En vue de la pertinence de ce numéro, j'ai contacté individuellement chacun des auteur·rices du document par courriel dans le but de sonder leur intérêt à rédiger un article collectif. La réponse positive étant unanime, une première ébauche a été envoyée aux PE afin que chaque personne puisse la réviser, la valider ou la modifier. Ce processus avait comme objectif de rehausser ma transparence et d'assurer l'authenticité et l'intégrité du contenu afin qu'il reflète avec rigueur les propos des co-auteur·rices. Lors des échanges par courriel, certaines personnes ont verbalisé un intérêt à contribuer à la discussion, et ainsi à offrir une perspective croisée pour rendre compte des retombées du document collectif.

5. Le document collectif

Intitulé « Vivre la crise du COVID-19 : semer des germes d'idées pour une relance verte et juste en travail social », le document compte cinq pages au total. Le thème principal, « Ce qui est éclairé par la crise du Covid-19 », se décline en quatre sous-thèmes, formulés en questions, qui sont les suivantes : 1. Sommes-nous équipé·es et soutenu·es pour lutter pour les droits des populations les plus affectées par cette double crise?; 2. Nos méthodes d'intervention sont-elles à la hauteur?; 3. Notre cadre académique est-il à repenser? et 4. La transition sociale-écologique… mais comment? L'espace ne permettant pas d'intégrer le document en entier, cette section reprend ces thèmes principaux pour en présenter les grandes lignes. L'extrait suivant permet de contextualiser le document collectif[6] :

5 À titre d'exemple, de nombreuses ressources ont été intégrées au campus virtuel, dont le documentaire « Colonialism : What is happening at Unist'ot'en? », un article de journal (« Tirons-en les bonnes leçons ») rédigé par la jeune militante Léa Ilardo, un texte sur la souveraineté alimentaire tiré du journal indépendant *Le Mouton noir*, un article scientifique portant sur le travail écosocial (Rambaree, 2020), le documentaire Netflix « Minimalism », etc. Bref, les étudiant·es pouvaient choisir parmi ces ressources ou s'inspirer d'autres documentations, selon leurs intérêts.

6 Les extraits tirés de l'activité pédagogique sont identifiés en spécifiant le nom de l'auteur·rice qui affirme les propos (tirés de la discussion en ligne). Le texte qui entoure les citations est donc considéré comme porteur de la voix des six contributeur·trices.

> Ce document est le fruit d'une réflexion collective qui provient de nos inquiétudes et de nos espoirs face à la double crise actuelle (sanitaire et écologique) et de ce qu'elle représente pour nous, en tant que jeunes intervenant·es en devenir. Le contenu de ce document est issu de nos expériences et réflexions personnelles. Nous ne prétendons nullement à la scientificité de nos propos. Cependant, l'authenticité de nos réflexions fait preuve de nos motivations à contribuer à l'avancement de notre profession. Ainsi, nous partons du cœur pour partager nos espoirs pour le travail social de demain.
>
> En plus de démasquer et de rendre visibles certains prétendus, la crise de la COVID-19 a mis en lumière de façon drastique nos plus grandes vulnérabilités en tant qu'êtres humains, vivant dans une société comme la nôtre, et nous a confronté·es, en tant qu'intervenant·es, aux vulnérabilités des populations avec lesquelles nous travaillons.

Ce passage introductif invite à poser un regard critique sur les sociétés modernes et indique une motivation à imaginer autrement le travail social afin de réduire les vulnérabilités humaines. Le premier sous-thème permet de décortiquer ce point.

5.1 Sommes-nous équipé·es et soutenu·es pour lutter pour les droits des populations vulnérables?

Une question primordiale notée dans le document a trait à l'enjeu de sécurité qui concerne à la fois les étudiant·es et les populations vulnérables. Comme le note Seline : « Les professionnel·les des services sociaux et de santé travaillent dans des conditions d'incertitude qui mettent en péril la sécurité des [usager·ères] ainsi que leur propre sécurité [...] ».

Toujours en filigrane, il est expliqué que cette charge émotive affecte le bien-être psychologique des PE ainsi que leurs capacités à intervenir dans des conditions de travail difficiles. Un appel à l'aide est dès lors évoqué collectivement :

> Dans le contexte actuel de la pandémie, certain·e·s d'entre nous se sont senti·e·s sous-outillé·e·s pour savoir comment agir et pour s'occuper de notre propre santé mentale. Il faudrait prioriser la santé mentale des étudiant·es afin [d'augmenter leur] résilience et leur sentiment d'équilibre. Cela nous donnerait plus de force et d'énergie pour lutter pour les droits des personnes avec qui nous travaillons et s'investir dans des actions collectives pour ainsi agir sur la justice écologique […]. Nous sommes prêt·es à contribuer... offrez-nous les moyens afin que nous puissions devenir de réels acteurs de changement social.

5.2 Nos méthodes d'intervention sont-elles à la hauteur?

Ce questionnement face à leurs capacités personnelles à contribuer au changement social dans le contexte actuel est suivi d'une thématique plus large, qui invite à évaluer avec criticité le modèle social dominant. Virginie met en lumière les limites du système capitaliste et, en l'occurrence, le besoin d'élargir le champ de vision et d'action du travail social : « Le capitalisme n'est plus adéquat », dit-elle, « il ne s'adapte pas de la bonne façon, il est trop dur, trop vide de sens, il nous tue. Le taux de problème de santé mentale augmente à vue d'œil, on donne des diagnostiques, on médicamente, et on croit que c'est ce qui va faire qu'une société devienne en santé? ». Afin d'identifier des pistes pour la suite du travail social, les notions d'autosuffisance et de sécurité alimentaire sont ensuite évoquées sur un ton collectif :

> Si nous donnons du poisson à une personne, il mangera un jour; si nous lui apprenons à pêcher, il mangera toujours. De ce proverbe africain découlent des valeurs fortes que nous appuyons en travail social, soit l'autonomie alimentaire et la reprise du pouvoir au sein de la société. À travers la crise actuelle, nous nous rendons compte de l'importance de prioriser une agriculture locale et respectueuse de l'environnement. Élargir nos connaissances pour le respect de notre environnement peut permettre de répondre à un besoin criant de notre société : l'insécurité alimentaire.

Devant cet enjeu d'insécurité alimentaire, exacerbé lors de la pandémie, les étudiant·es constatent que « les futurs travailleur·euses sociaux·ales sont confronté·es à de nouveaux enjeux et il est primordial de pouvoir les intégrer à notre parcours universitaire ». En ce sens, l'élargissement du paysage des stages permettrait d'adapter les interventions « aux enjeux écologiques [contemporains] ». Plusieurs pistes sont identifiées dans le document, allant de la collaboration avec les organismes agricoles locaux en vue de favoriser des pratiques durables pour lutter contre l'insécurité alimentaire à l'intégration de cours sur les approches non occidentales (notamment les perspectives autochtones) dans le cursus universitaire. Comme le suggère Natalie :

> Il serait favorable de fournir aux étudiant·es les ressources nécessaires pour se familiariser avec les approches et traditions des différents peuples autochtones et surtout, d'aller passer du temps sur le terrain et d'apprendre directement des peuples autochtones afin de mieux comprendre comment la sagesse autochtone peut servir de guide pour cette transition sociale-écologique. […] De plus, le programme de service social doit assurer une bonne éducation et intégration du concept « d'être alliée » […].

Bref, ce qui est évoqué est un essentiel ralentissement pour évaluer et repenser les pratiques actuelles selon une vision plus claire de la trajectoire voulue pour le travail social : « Si la population est capable de s'arrêter, elle est aussi capable de redémarrer en repensant ses manières de faire. Il faut que cette crise éclaire la vision du travail social afin de s'adapter et innover ».

5.3 Notre cadre académique est-il à repenser?

Au sein du document, l'innovation est mise en lien avec le processus académique, lequel est décrit comme contraignant car, dans sa forme actuelle, il « offre peu d'opportunités pour nous permettre de développer notre créativité, de prendre des risques et de s'aventurer vers l'innovation et le changement social ». Virginie approfondit ce point par le commentaire suivant :

> Dans le cadre pédagogique actuel, nous sommes entre quatre murs, devant nos écrans […]. Pourtant, on comprend mieux quand nos sens et nos émotions sont impliqués! […] L'apprentissage devrait sortir du cadre conventionnel et se développer dans des environnements différents. Les professeur·es devraient privilégier les histoires, les émotions et les sens pour transmettre les valeurs et les théories du travail social […]. Apprenons comme les premiers philosophes le faisaient, en observant la nature, le ciel, en se questionnant sur les interactions sociales autour de nous […], misons sur une éducation dans des milieux moins aseptisés. On apprend encore beaucoup trop pour le petit bout de papier à la fin. On a peur de contredire, par peur de ne pas réussir. Si l'on offre [aux étudiant·es] d'être créatifs, d'avoir une vision différente […], peut-être que les adultes de demain seront davantage passionnés et prêts à défendre l'importance d'une société et d'une Terre en santé.

Ce passage comporte plusieurs points à prendre en considération pour la pédagogie écosociale. Ce que Virginie propose fait écho à la pédagogie expérientielle et « hors murs » (Ott, 2018) ainsi qu'au couplage de la science et du sensible (Tassin, 2020), où les liaisons avec le vivant permettraient de saisir le monde par les récits, le corps et les sens, et non seulement à partir des discours intellectualisés (Tassin, 2020). En sortant des bornes académiques conventionnelles, ces modèles alternatifs ouvrent sur le collectif et sur la participation solidaire, potentiellement salvatrice de récits d'espoir. De plus, cette « peur de contredire » dévoile une faille du système éducatif où l'on se doit (en tant que formateur·trices) d'évaluer avec criticité les modalités d'évaluation et de rendement actuels, à savoir comment elles peuvent lutter contre cette usure académique précoce et s'inscrire davantage dans une logique transformative.

5.4 Appuyer la transition sociale-écologique, mais comment?

Au regard de la gestion réactive de la pandémie, le document collectif fait appel à un ajustement du curriculum afin que les intervenant·es soient en mesure de « sensibiliser les gens sur les enjeux qui causent des inégalités sociales », dont la crise écologique (Philippe-Olivier). Cet étudiant ajoute que :

> La plupart d'entre nous n'avons pas suffisamment de connaissances pour bien intervenir à ce niveau. Un cours sur le travail social environnemental pourrait venir pallier cette lacune et nous apprendre comment l'appliquer à divers niveaux (individuel, groupe, collectif) afin de créer des impacts plus significatifs.

Natalie poursuit sur ce même point en affirmant qu'un tel cours permettrait aux étudiant·es de mieux « comprendre et reconnaître comment les personnes racisées sont plus à risque des dangers environnementaux (la pollution, les mauvaises conditions de travail) et ainsi mettre en place les mesures nécessaires pour combattre ces injustices ». Elle affirme ensuite : « C'est un droit humain que tous aient accès à un environnement sain ». Philippe-Olivier, quant à lui, suggère d'inclure un cours sur la mondialisation et la globalisation, car « bien que la globalisation apporte plusieurs aspects positifs, il serait tout autant important d'évaluer ses impacts négatifs », y compris la « dépendance à la technologie et la surconsommation ». Natalie renchérit en posant un regard critique sur les pratiques de surconsommation, qu'elle qualifie de vides de sens : « Il faut travailler à rendre la vie plus minimaliste pour voir et apprécier ce qui est important dans nos vies (nos relations, notre environnement, notre humeur) ».

En ce sens, les PE suggèrent qu'il « faudrait être mieux informé·es sur les méthodes qui permettraient d'augmenter la résilience (alimentaire et économique) des individus et des communautés avec lesquelles on travaille quotidiennement [ainsi que sur] les enjeux sociaux liés à la durabilité ». De son côté, Pascale affirme que l'inclusion de la dimension environnementale inviterait à penser la santé physique et mentale différemment :

> On lutte pour les droits de la personne, mais on semble oublier ce que le travail social peut faire au niveau de notre environnement. La santé de la Terre nous concerne tous, puisque c'est grâce à elle que nous pourrons être en bonne santé (physique et mentale). En tant qu'étudiante en travail social, je trouve qu'il serait nécessaire de prendre conscience des effets de nos actions sur la planète et encourager les autres à faire de même.

Ce qui est ensuite suggéré, c'est que « pour appuyer cette transition sociale-écologique, il faut commencer en quelque part », et la crise de la COVID-19 représente l'occasion parfaite pour « prendre du recul et réfléchir à ce que représente une relance verte et juste en travail social ». Ainsi, en guise de conclusion, les étudiant·es affirment collectivement : « Au lieu de juste étudier pour

obtenir notre bout de papier, nous voulons étudier pour devenir des intervenant·es passionné·es, en santé et prêt·es à contribuer à l'amélioration de notre monde. Et cela, nous sommes prêt·es et motivé·es à le faire! ».

Au regard de ces paroles conclusives, la question du curriculum en travail social mérite d'être creusée, à savoir quels types d'activités pédagogiques font rayonner la passion et la créativité des PE, tout en leur offrant les outils nécessaires pour contribuer à une transition sociale-écologique qui résonne avec les valeurs fondamentales du travail écosocial.

6. Discussion : regards croisés sur les enjeux et retombées du document collectif

Les enjeux et retombées sont discutés ci-dessous selon une double perspective : celle de deux personnes étudiantes (auteur·rices 2 et 3) et la mienne, en tant que chargée de cours.

6.1 L'expérience étudiante

6.1.1 L'action collective : un levier pour développer son pouvoir d'agir

Un premier point commun soulevé par ces PE fait référence à l'utilité de ce dispositif pédagogique pour trouver sa voix, prendre conscience de sa valeur et apprendre à l'utiliser avec confiance et de manière réfléchie. Comme l'explique Natalie :

> Avant cette activité pédagogique, je manquais de confiance et j'étais réticente à plaider ouvertement en faveur d'un changement. Un des ressorts de cet exercice réfère à la réalisation que nos voix, en tant que PE, peuvent être entendues et que nous n'avons pas à nous contenter de rester les bras croisés lorsque nous pensons qu'un changement est nécessaire. En partageant mes points de vue et mes expériences par le biais d'une action collective, j'ai réalisé que je suis plus que capable de prendre position et de m'exprimer et que ma voix, mes réflexions et mes expériences sont valides et importantes. L'acquisition de cette confiance me permet d'être une meilleure travailleuse sociale et d'encourager une confiance similaire chez les personnes avec qui je travaille. J'ai appris à utiliser ma voix pour contribuer à cette réflexion collective et c'est quelque chose que je continue à appliquer dans mes interventions aujourd'hui.

Pour Philippe-Olivier, ce pouvoir d'agir s'active d'abord en créant des espaces de réflexivité qui permettent aux PA de réfléchir à leurs besoins et espoirs et s'amplifie par le biais d'une validation authentique de leurs voix et de leurs savoirs :

> En tant que travailleurs sociaux, nous utilisons nos voix surtout pour venir en aide aux personnes les plus vulnérables. En focalisant sur l'autre, on a tendance à s'oublier. Cette activité nous a permis de prendre un pas de recul afin de penser non seulement aux personnes avec qui l'on travaille mais aussi à nous-mêmes et à comment nous pourrions bénéficier de certains changements. Je constate que les voix de la relève et des « jeunes » sont souvent mises à part, ce qui laisse croire que les personnes en position de pouvoir pensent que nous n'avons pas cumulé suffisamment d'expérience de vie et de connaissances pour participer activement à la prise de décision. En tant qu'étudiant et travailleur social en début de carrière, ce travail collectif nous a donné une plateforme afin que l'on puisse s'exprimer et se sentir validés. De fait, cette activité pédagogique a permis de mettre en pratique et de vivre un principe fondamental du travail social qui nous est enseigné tout au long de nos études : l'empowerment.

6.1.2 L'apport de la pédagogie expérientielle pour élargir le paysage d'intervention

Cette retombée relative au pouvoir d'agir est mise en lien avec le contexte d'apprentissage expérientiel, reconnu pour reproduire des conditions qui permettent d'arrimer la théorie à la pratique (Sasseville et Juneau, 2021). En effet, ce qui est éclairé a trait à la valeur de la pédagogie expérientielle pour élargir la vision de la formation et de l'intervention vers l'action sociale, où les finalités sont à la fois politiques et émancipatrices (Villemagne, 2017). Devant le constat que « la discipline du travail social est devenue très théorique », Natalie souligne que :

> Cet exercice pratique nous a permis d'agir concrètement sur un objectif principal du travail social, qui est de soutenir les populations les plus vulnérables de nos communautés en s'activant pour le changement social. J'ai donc réalisé à quel point il est plus efficace d'apprendre dans l'action. J'ai aussi appris que l'intervention ne se limite pas aux pratiques individuelles et que la démarche collective et immersive est importante pour avoir un impact positif sur la vie des gens plus vulnérables.

6.1.3 Au-delà de la note finale : l'espoir de contribuer au changement social

Le prochain point, qui touche l'évaluation, avait été implicitement soulevé dans le document collectif. Dans un contexte de réforme du curriculum et des pratiques en raison des enjeux socioécologiques grandissants, une réflexion s'impose, à savoir si les formes d'évaluation formative actuelles, ancrées dans des normes de performance, sont habilitées à appuyer le développement de compétences transversales et à encourager la liberté d'expression. Les propos de Natalie et de Philippe-Olivier nous portent à réfléchir sur ce point :

> Je n'avais jamais eu l'occasion de travailler sur un tel projet et je ne voulais pas laisser passer cette opportunité. Il est pourtant tellement important pour nous, comme étudiant·es, d'exprimer nos pensées, nos besoins et d'évaluer nos options, et cette activité de groupe nous a permis de le faire. J'ai apprécié la façon dont nous nous sommes réunis pour travailler sur ce document dans le but commun de provoquer un changement. L'espoir que cette activité pédagogique puisse possiblement contribuer à apporter des changements au niveau de la formation en travail social était plus important pour moi que d'être noté sur mes contributions. (Natalie)

> Le fait de ne pas être évalué enlève, jusqu'à un certain point, la pression de performance et le désir d'obtenir de bons résultats, ce qui m'a permis de m'exprimer librement. Notre opinion véritable et authentique pouvait être partagée sans ressentir la pression de répondre à des critères pédagogiques et sans être motivée par la peur que certains points mentionnés auraient un impact négatif sur notre résultat final. Étant donné que l'activité était volontaire, les étudiant·es qui ont choisi de participer l'ont fait avec cœur et passion. (Philippe-Olivier)

6.1.4 Le document collectif : un outil vecteur de solidarités

Un dernier point soulevé par les deux étudiant·es renvoie aux finalités politiques, solidaires et potentiellement anti-oppressives de l'action collective. Comme le note Natalie : « J'ai apprécié que le document collectif a ouvert la porte afin de nous donner l'occasion de partager nos idées plus loin que la salle de classe et de travailler en équipe pour le faire ». L'importance de faire cheminer les idées selon une approche collective et solidaire est aussi évoquée par Philippe-Olivier :

> Je suis d'avis que pour avoir des impacts significatifs, le travail écosocial doit contribuer à créer des changements au sein des collectivités. Cette activité pédagogique a permis à chacun·e des étudiant·es de jouer un rôle, de réfléchir et de pousser la réflexion afin de partager et jumeler nos idées pour agir collectivement. Ainsi, le document collectif a agi en tant que tremplin pour nous permettre de nous lancer dans une première action collective, et ce, dans un environnement sécuritaire et contrôlé, soit le cadre universitaire.

Autrement dit, ce type d'activité offre un espace d'expression sécuritaire aux étudiant·es afin de créer des liens solidaires entre nous et de rassembler nos voix pour demander un changement désiré par l'ensemble du groupe. Ce même co-auteur poursuit en expliquant les effets de l'activité pédagogique sur son pouvoir d'agir et sa réflexivité :

> L'activité m'a ainsi permis de constater qu'une seule voix peut devenir puissante lorsqu'elle est appuyée par d'autres. Ce constat est applicable à l'intervention, dans la mesure où les intervenant·es et les personnes en position de pouvoir ont le devoir de reconnaître leurs privilèges et de soutenir les voix des personnes opprimées. En combinant la réflexion et l'action, l'activité pédagogique a donc été utile pour faire usage de mes privilèges sociaux avec discernement et à bon escient.

6.2 Les retombées pour la pédagogie écosociale : perspectives de la formatrice

Au regard des réflexions émises par ces étudiant·es et de la démarche collaborative empruntée pour réaliser le document collectif, cette section permettra d'identifier des pistes pour bonifier la formation en travail écosocial.

De prime abord, je mentionne que cette activité pédagogique a été extrêmement riche sur le plan de la création de liens solidaires et de possibilités de co-apprentissage avec les PE, ce qui apparaît comme un levier central pour la mise en place de projets communs, fondés sur l'action proactive (Maldonado-Gonzalez, 2009). Ensuite, ce récit de pratique met en évidence certaines conditions pédagogiques qui ouvrent la voie vers l'engagement et l'expression de soi, dont : 1. le contexte balisé et sécuritaire d'un cours universitaire pour expérimenter et vivre une première action collective; 2. l'intérêt personnel et collectif pour le sujet de discussion; 3. le sentiment que sa voix et ses expériences sont valides et possiblement porteuses de changement social et 4. le choix de diffuser le document à une personne de confiance et ayant les intérêts des PE à cœur.

De plus, comme il a été mentionné, le fait que l'activité n'était pas évaluée et consistait en une mobilisation volontaire semble avoir facilité un investissement engagé, authentique et affectif de la part des étudiant·es. J'ai d'ailleurs observé que le document collectif a fait ressortir un autre type de discours, où les PE se sont dotées d'un langage poétique, politique, subjectif, affectif et enrichi par des métaphores pour exprimer leurs opinions. Cette appropriation sensible et créative de l'activité pédagogique fait écho à une « pédagogie de la résonance » (Rosa, 2022), laquelle interroge les temporalités et modalités académiques modernes et invite à cultiver des interactions collectives vibrantes et profondément transformatrices (Visioli et Quidu, 2023).

À cet égard, l'étude de Boelen et Chaubet (2020) offre des pistes relationnelles pertinentes pour mieux comprendre les ingrédients actifs de l'engagement et de la réflexion chez les PE. Ainsi, deux « conditions sources d'énergisation » (Boelen et Chaubet, 2020, p. 195) sont identifiées : 1. que la personne enseignante soit une source d'inspiration, se révélant par un engagement constructif et une passion contagieuse et 2. qu'une relation symétrique de parole soit adoptée « où les échanges sont collégiaux, démontrant une accessibilité » (Boelen et Chaudet, 2020, p. 197). Ces mêmes auteur·rices affirment que certaines caractéristiques de la personne enseignante, telles que

l'ouverture d'esprit, la bienveillance, l'écoute, l'accompagnement et l'humour, faciliteraient les échanges et l'engagement réciproque. Si l'énergisation et l'engagement des PE passe par la relation pédagogique, il apparaît nécessaire de (re)valoriser les tâches d'enseignement et de repenser l'espace-temps académique de manière à ce que les professeur·es puissent adopter une disposition de présence authentique auprès des PA et s'investir dans des relations porteuses de sens et de résonance (Rosa, 2022).

En outre, le document collectif invite à élargir les options pour les milieux de stages pratiques, ce qui résonne avec l'approche interdisciplinaire promue en travail écosocial (Coates et Gray, 2012). Expérimenter avec des milieux de stages variés permettrait d'ouvrir la voie vers l'acquisition de connaissances qui cadrent davantage avec les objectifs transformateurs, holistes et décoloniaux du travail écosocial (Boetto, 2019). Étant donné que les projets d'innovation socioécologiques touchent divers domaines, niveaux d'intervention et collectivités, les possibilités pour les stages écosociaux sont larges et visent, ultimement, à développer un savoir-être et un savoir-faire qui permettront d'améliorer la santé globale humaine et des écosystèmes avec lesquels nous cohabitons. Qu'il s'agisse de stages en horticulture, en économie sociale, en politique environnementale, en innovation socioécologique ou en intervention par la nature et l'aventure, l'engagement écosocial demande de transcender les modalités d'intervention et de pédagogies dominantes (Boetto et al., 2020) afin de faciliter une appropriation transversale des crises socioécologiques et de la biodiversité. Dans l'intention de répondre à l'appel à l'aide des PE concernant la préservation de leur bien-être et de leur équilibre mental, il apparaît crucial de promouvoir et de défendre leurs revendications concernant la rémunération des stages (Tremblay, 2024). Considérant que cette non-salarisation est liée surtout aux stages associés à des professions majoritairement féminines (Berthiaume et al., 2019), cela aurait comme effet complémentaire de déstabiliser les mêmes structures sociétales oppressives qui contribuent aux injustices socioécologiques (Boetto, 2017).

En lien avec les recommandations de Maldonado-Gonzalez (2009), qui fait appel à des pratiques d'éducation populaire et de défense des droits pour intervenir sur le plan de la justice socioécologique, le document collectif répond à plusieurs critères pédagogiques écosociaux, dont les « habiletés de négociation, d'organisation, de concertation et de conciliation » (Maldonado-Gonzalez, 2009, p. 91). Ce type d'activité invite aussi à se décentrer et, en phase avec les principes de la pédagogie anti-oppressive (Lee et al., 2017) et décoloniale (Fellner, 2018), favorise le développement de la pensée critique, la conscience de soi et l'engagement politique (Lee et al., 2017). Sur le plan identitaire, le document collectif offre un espace sécuritaire pour accompagner et soutenir les PE dans la prise de conscience de la valeur de leur voix individuelle et collective, tout en co-créant une structure pour la mettre à profit dans le but de stimuler le changement social. Ce type d'activité correspond aussi aux critères identifiés par l'ACTS (Schibli, 2020, p. 19-20), où il est question de créer des opportunités pour les PE de s'éduquer et d'éduquer les autres, et de plaider pour des changements dans les politiques et les pratiques en incarnant les changements qu'elles souhaitent voir dans le monde.

CONCLUSION

En poursuivant l'objectif de contribuer à la réflexion sur les types d'activités pédagogiques porteuses de la vision écosociale (Boetto, 2017), ce récit de pratique a présenté des extraits d'un document collectif rédigé par six étudiant·es de premier cycle en travail social. Représentant un cri du cœur, ce document invite à repenser la pédagogie afin de faire face aux nouvelles formes de vulnérabilités auxquelles sont confrontées les travailleur·euses sociaux·ales. Au-delà de la vocalisation de leur indignation, les PE ont focalisé sur des pistes d'actions en demandant, notamment, d'être mieux soutenues dans leur quête pour une santé équilibrée, de repenser le cadre académique afin que la

passion, l'engagement et la créativité soient priorisés et d'élargir le paysage de stages pratiques et d'intervention vers des milieux variés et prometteurs de développement de savoirs transversaux et fondés sur l'innovation socioécologique.

En favorisant un regard croisé pour identifier les retombées de l'activité pédagogique, ce récit de pratique met en lumière le fait que la participation au document collectif a permis aux PE de trouver et de valoriser leur voix afin de l'utiliser pour tenter de provoquer un changement social. Ce processus a été utile pour répondre à un besoin imminent de s'activer au lieu de vivre passivement la crise sanitaire et pour mettre en pratique la notion d'agentivité, centrale à la formation en travail social. La valeur de l'action collective réside aussi dans sa capacité de favoriser l'autoréflexion critique et le développement des compétences éthiques et politiques.

Malgré ces avantages, certains enjeux méritent d'être mentionnés. D'abord, une réflexion éthique s'impose si la pédagogie expérientielle s'intègre progressivement à la démarche écosociale. En effet, des facteurs variés (dont la désirabilité sociale et les champs d'intérêts des formateur·rices) pourraient venir brimer l'agentivité épistémique (Dotson, 2018) des PE. Une prise de distance est ainsi nécessaire pour évaluer les enjeux de pouvoir, porter attention à l'influence de nos discours (en tant que formateur·rices) et éviter de placer les PE dans des positions d'inconfort. Si l'activité pédagogique était à refaire, il serait favorable de consulter davantage les PE afin d'interroger leurs intérêts et de choisir des questions plus neutres pour guider la discussion, où mes propos et croyances ont indéniablement influencé mon choix de questions et, par le fait même, le contenu du document. Une seconde limite a trait à l'enjeu temporel. Les pratiques participatives, collectives et engagées ont en commun de s'inscrire dans une temporalité longue, où il est favorable de prendre du temps pour se décentrer, réfléchir et forger des liens de confiance avec les personnes concernées. Si la pédagogie écosociale est bonifiée par ces dispositifs expérientiels, il importerait de réfléchir aux manières d'intégrer des pratiques pédagogiques lentes, sensibles et fondées sur les liens et sur le lieu (Payne et Wattchow, 2011).

Pour conclure, ce type d'activité pédagogique collective et ancrée dans l'action comporte de nombreux bienfaits pour les PE, pour l'avancement des pratiques écosociales et potentiellement pour les professeur·es. L'enthousiasme et l'engagement des PE face à ce document se sont avérés touchants, extrêmement motivants et énergisants, témoignant de leur volonté d'agir, de leur capacité d'action et de l'importance d'inclure leurs voix dans les prochaines étapes de la co-construction d'un curriculum écosocial et transformateur en travail social.

ABSTRACT:

Confronted with major socio-ecological issues affecting all levels of practice, social work must consider revamping its academic curriculum. This article aims to contribute to the debate on the types of pedagogical activities that resonate with the transformative objectives of eco-social work. This practice-based paper presents a collective document co-authored by six social work students as part of a field practicum course, which was interrupted by the global COVID-19 pandemic. This pedagogical activity was designed in response to the unexpected change in course terms and conditions to take account of the switch to online university courses in March 2020. The purpose of the activity was to offer a space for students to voice their concerns and to negotiate new boundaries for social work in light of the complex health and ecological crises. On the basis of the eco-social conceptual model, this article positions collective action as a means for promoting a collective, youth-inclusive approach to decision-making in academic spaces. The methodology used for creating and disseminating the knowledge in the collective document was developed and supported using excerpts from the final document. The implications of the pedagogical activity are discussed from the complementary

viewpoints of the students and the professor. These different perspectives help identify academic courses of action for eco-social work and call for a collective and experiential pedagogical turn to foster hope and innovation in eco-social work education.

KEYWORDS:

Experiential learning, social work, ecosocial work, social-ecological transition, collective action, collective document, agency, social change

RÉFÉRENCES

Association canadienne des travailleuses et de travailleurs sociaux (ACTS) (2024). Code d'éthique, valeurs et lignes directrices. https://www.casw-acts.ca/fr/ressources/code-dethique-valeurs-et-lignes-directrices-de-lacts-2024

Berthiaume, A., Poirier, A., Simard, V., Tremblay-Fournier, C. et Simard, E. (2019). *Grèves des stages, grèves des femmes. Anthologie d'une lutte féministe pour un salaire étudiant 2016-2019*. Éditions du remue-ménage.

Boelen, V. et Chaubet, P. (2020). Deux conditions et deux mécanismes pédagogiques favorables à la réflexion conduisant à des mobilisations et changements : étude du cas d'un cours universitaire en éducation relative à l'environnement. *Enjeux et société*, *7*(2), 184-216. https://doi.org/10.7202/1073365ar

Boelen, V. (2021). L'Anthropocène et la crise environnementale : du nécessaire changement de paradigme à son opérationnalisation. *Recherches et éducations*, 23. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.11684

Boetto, H. (2017). An Ecologically Centered Approach in Social Work: Towards Transformative Change [PhD thesis, Charles Sturt University]. https://researchoutput.csu.edu.au/ws/portalfiles/portal/19151358/HBoetto_PhD_Thesis.pdf

Boetto, H., Bowels, W., Narhi, K. et Powers, M. C. F. (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

Bourque, D. (2017). Évolution et enjeux du travail social au Québec. Communication dans le cadre du colloque international *Les mutations du travail social : regards croisés sur l'état des lieux et perspectives*. Cahier numéro 17-05. ISBN 978-2-89251-589-3

Coates, J., et Gray, M. (2012). The environment and social work: An overview and introduction. *International Journal of Social Welfare*, *21*(3), 230-238. https://doi.org/10.1111/j.14682397.2011.00851.x

Coates, J. et Gray, M. (2019). How green is social work? Towards an ecocentric turn in social work. Dans M. Payne et E. Reith-Hall (dir.), *The Routledge Handbook of Social Work Theory* (p. 171-180). Routledge.

Dagenais-Lespérance, J. et MacDonald, S.-A. (2019). La justice environnementale : dans l'angle mort du travail social? *Intervention*, *150*, 113-119.

Dalrymple, J. et Boylan, J. (2013). *Effective advocacy in social work*. Sage Publications.

Dotson, K. (2018). Conceptualiser l'oppression épistémique. *Recherches féministes*, *31*(2), 9-34. https://doi.org/10.7202/1056239ar

Fellner, K. D. (2018). Embodying Decoloniality: Indigenizing Curriculum and Pedagogy. *American Journal of Community Psychologogy*, 62, 283-293.

Gousse-Lessard, A.-S. et Lebrun-Paré, F. (2022). Regards croisés sur le phénomène « d'écoanxiété » : perspectives psychologique, sociale et éducationnelle. *Éducation relative à l'environnement*, *17*(1). https://id.erudit.org/iderudit/1093839ar

Hamel, J. (2023). Préface : quelle posture pour la transdisciplinarité : scientifique, philosophique ou pédagogique? *Enjeux et société*, *10*(1), 1-18. https://doi.org/10.7202/1098695ar

Institut du Nouveau Monde (INM) (2023, 23 avril). Lancement des États généraux du travail social. En ligne. https://www.youtube.com/watch?v=XQEi0cnL1WY

INM (2023, 18 décembre). Consultations dans le cadre des États généraux du travail social. Constats et recommandations des commissaires. Montréal. https://inm.qc.ca/sites/inm.qc.ca/wpcontent/uploads/2024/01/EGTS_Constats-recommandations.pdf

Larocque, E. (2021, novembre). Transition sociale-écologique : vers de nouvelles avenues d'intervention [conférence]. Justice climatique : de l'éveil à l'action, Journées professionnelles de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec.

Larocque, E. (2022). Le yoga en contexte de plein air : une pratique écospirituelle au service de la résonance au vivant. *Revue Éducation relative à l'environnement – regards, recherches, réflexions*, *17*(2). https://journals.openedition.org/ere/8917

Larocque, E. (2023). Vers un travail écosocial centré sur le vivant : contributions à l'élargissement du concept de transition sociale-écologique et au co-développement de rapports incarnés, résonants et réciproques à la Nature-territoire [thèse de doctorat, Université d'Ottawa). http://dx.doi.org/10.20381/ruor-29387

Lee, E. O. J., Macdonald, S. A., Caron, R. et Fontaine, A. (2017). Promouvoir une perspective anti-oppressive dans la formation en travail social. *Intervention*, *145*, 7-19.

Maldonado-Gonzalez, A-L. (2009). Que peut faire le travail social en environnement au Québec?, *Le sociographe*, *2*(29), 83-91.

Ott, L. (2018). Pédagogie sociale et appropriation du territoire. *Cahiers de l'action*, 51-52, 55-66. https://doi.org/10.3917/cact.051.0055

Payne, P. G. et Wattchow, B. (2009). Phenomenological deconstruction, slow pedagogy and the corporeal turn in wild/environmental outdoor education. *Canadian Journal of Environmental Education*, *14*, 14-32.

Rambaree, K., Powers, M. C. et Smith, R. J. (2019). Ecosocial work and social change in community practice. *Journal of Community Practice*, *27*(3-4), 205-212. https://doi.org/10.1080/10705422.2019.1660516

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*, *21*(3), 557-574. https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2019-0270

Rambaree, K., Powers, M. C. et Smith, R. J. (dir.) (2023). *Ecosocial Work in Community Practice: Embracing Ecosocial Worldviews and Promoting Sustainability*. Taylor & Francis.

Reu, P. et Jarldorn, M. (2022). Social Work Students' Perceptions of Eco-Social Work in the Curriculum. *Australian Social Work*, 1-13. https://doi.org/10.1080/0312407X.2022.2102431

Rosa, H. (2022). *Pédagogie de la résonance. Entretiens avec Wolfgang Endres* (trad. de l'allemand par Isis von Plato). Le Pommier.

Sasseville, N. et Juneau, S. (2021). Apprentissage expérientiel : une expérience au sein d'une clinique universitaire en travail social unique au Canada! *Canadian Social Work Review/ Revue canadienne de service social*, *38*(1), 93-108. https://doi.org/10.7202/1078391a

Sauvé, L. (2014). Au cœur des questions socio-écologiques : des savoirs à construire, des compétences à développer. *Éducation relative à l'environnement*, 11, 1-20. https://doi.org/10.4000/ere.662

Schibli, K. (2020). Climate change and social work: 2020 Position Statement. *Canadian Association of Social Workers*. https://www.casw-acts.ca/files/documents/SW_and_Climate_Change_Final_PDF.pdf

Schusler, T., Krings, A. et Hernandez, M. (2019). Integrating youth participation in ecosocial work: New possibilities to advance environmental and social justice. *Journal of Community Practice, 27*(3-4), 460-475. https://doi.org/10.1080/10705422.2019.1657537

St-Amand, N. (2003). Interventions opprimantes ou conscientisantes? *Reflets*, *9*(2), 139-162. https://doi.org/10.7202/011094ar

Tassin, J. (2020). *Pour une écologie du sensible*. Odile Jacob.

Tremblay, M. F. (2024, 20 mars). Les étudiants de l'UQAR retournent dans les rues. Radio-Canada. https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2058789/greve-universite-rimouski-remuneration-stages

Villemagne C. (2017). L'éducation relative à l'environnement des adultes : observations théoriques et pratiques. Dans L. Sauvé, I. Orellana, C. Villemagne et B. Bader (dir.). *Éducation, environnement, écocitoyenneté. Repères contemporains* (p. 157-175). Presses de l'Université du Québec.

Visioli, J. et Quidu, M. (2023). Hartmut Rosa, *Pédagogie de la résonance. Entretiens avec Wolfgang Endres* (trad. de l'allemand par Isis von Plato). Le Pommier. Dans *Staps*, *142*, 151-159. https://doi.org/10.3917/sta.pr1.0074