

# Favoriser l'agentivité des futures intervenantes sociales en matière d'intervention sur les enjeux de la transition socioécologique : récit d'une expérience de pédagogie active au baccalauréat en travail social

Sabrina Tremblay et Olivier Riffon

Numéro 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/1111613ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1111613ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

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

ISSN

2564-2375 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Tremblay, S. & Riffon, O. (2024). Favoriser l'agentivité des futures intervenantes sociales en matière d'intervention sur les enjeux de la transition socioécologique : récit d'une expérience de pédagogie active au baccalauréat en travail social. *Intervention*, (159), 61–69. <https://doi.org/10.7202/1111613ar>

Résumé de l'article

*Ce texte a pour objectif de démontrer la pertinence d'intégrer les notions liées à la transition socioécologique dans la formation des étudiantes de 1<sup>er</sup> cycle en travail social. L'expérience s'est réalisée dans une perspective de pédagogie active. Les auteurs présentent plus particulièrement le partenariat qui s'est établi entre l'enseignante, un professeur en éco-conseil et un mouvement citoyen impliqué dans la transition socioécologique. Ensuite, ils exposent les différentes activités réalisées dans le cours, soit trois laboratoires, deux activités synthèses et la réalisation d'un projet d'intervention collective d'ampleur limitée. Les résultats de l'expérience démontrent que les étudiantes ont pu développer leur agentivité avec très peu de moyens techniques et d'aménagements complexes dans le cours.*

© Sabrina Tremblay et Olivier Riffon, 2024



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

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

éru  
dit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

# Favoriser l'agentivité des futures intervenantes sociales en matière d'intervention sur les enjeux de la transition socioécologique : récit d'une expérience de pédagogie active au baccalauréat en travail social

**Sabrina Tremblay**, Professeure, Département des sciences humaines et sociales, Université du Québec à Chicoutimi

sabrina\_tremblay@uqac.ca

**Olivier Riffon**, Professeur, Département des sciences fondamentales, Université du Québec à Chicoutimi

Olivier\_riffon@uqac.ca

---

## RÉSUMÉ :

*Ce texte a pour objectif de démontrer la pertinence d'intégrer les notions liées à la transition socioécologique dans la formation des étudiantes de 1<sup>er</sup> cycle en travail social. L'expérience s'est réalisée dans une perspective de pédagogie active. Les auteurs présentent plus particulièrement le partenariat qui s'est établi entre l'enseignante, un professeur en éco-conseil et un mouvement citoyen impliqué dans la transition socioécologique. Ensuite, ils exposent les différentes activités réalisées dans le cours, soit trois laboratoires, deux activités synthèses et la réalisation d'un projet d'intervention collective d'ampleur limitée. Les résultats de l'expérience démontrent que les étudiantes ont pu développer leur agentivité avec très peu de moyens techniques et d'aménagements complexes dans le cours.*

61

## MOTS-CLÉS :

*Formation, travail social, transition socioécologique, étudiante, agentivité*

---

## INTRODUCTION

Le développement passé et actuel des sociétés entraîne des impacts sociaux et écologiques majeurs et néfastes qui se manifestent tant à l'échelle planétaire qu'à l'échelle locale : changements climatiques, chute de la biodiversité, hausse des inégalités, etc. (Steffen et al., 2015). La pandémie a aussi accentué les vulnérabilités auxquelles les communautés font face. Malgré la gravité des enjeux, on constate une difficulté des systèmes politiques et économiques à prendre des mesures suffisantes pour modifier les trajectoires de développement. Dans ce contexte, le concept de transition socioécologique (TSE) propose une transformation radicale et pacifique de nos systèmes et de nos rapports au monde, ainsi que la création d'un nouveau narratif orienté vers la construction collective de modes de vie plus résilients et responsables.

Les systèmes d'éducation peinent aussi à s'ajuster aux enjeux actuels. On constate, un peu partout dans les milieux de formation, que la façon d'aborder les problèmes sociaux et environnementaux n'est pas adaptée, qu'elle est démobilisante, voire carrément anxiogène pour plusieurs adultes en

devenir (Zeyer et Kelsey, 2013). Les programmes de travail social n’y font pas exception. Harris et Boddy (2017) estiment que la formation de 1<sup>er</sup> cycle en travail social est actuellement insuffisante. Ce constat est inquiétant, car le travail social, par ses visées de transformation sociale (Ornellas et al., 2016), a un rôle crucial à jouer dans le passage vers des sociétés plus justes et durables. Pour former des actrices et acteurs de changement, il faut d’abord augmenter leur sentiment de pouvoir changer les choses, leur conscience critique et leur sentiment de compétence personnelle – ce que nous nommerons ici agentivité<sup>1</sup> des étudiantes (Morin et al., 2019). Ensuite, il faut adapter les méthodes pédagogiques en veillant à réduire au maximum le fossé entre la théorie et la pratique (Champoux, 2020). L’expérience pédagogique relatée dans ce récit va en ce sens. Le texte présente la méthode pédagogique, le déroulement général de l’expérience réalisée dans un cours, ainsi que les résultats de cette expérience. Cet article démontre que des aménagements de cours relativement simples, mais très clairement positionnés dans une approche de pédagogie active, sont très efficaces pour améliorer l’agentivité des étudiantes en travail social sur la TSE.

## 1. Contexte de l’expérience pédagogique

L’Unité d’enseignement en travail social (UETS) de l’UQAC offre une formation en travail social de premier cycle depuis 1988, principalement sur le campus de Chicoutimi, mais aussi de façon sporadique dans des cohortes hors campus comme Sept-Îles. Aucun des cours offerts ne porte spécifiquement sur l’intervention en lien avec la TSE et un seul mentionne les enjeux environnementaux comme l’un des thèmes obligatoirement abordés durant la session<sup>2</sup>.

L’UQAC offre également un diplôme d’études supérieures (DESS) en éco-conseil<sup>3</sup>, un programme unique en Amérique du Nord orienté vers le développement durable et la TSE. La région du Saguenay–Lac-Saint-Jean comporte aussi une initiative citoyenne liée à la TSE, le Grand dialogue (GD) régional pour la transition socioécologique<sup>4</sup>. Le Grand dialogue est d’ailleurs accompagné par des ressources professorales et professionnelles du DESS en éco-conseil. Avec ces partenaires, et dans la ligne d’une collaboration sur des projets antérieurs, il a été convenu d’orienter davantage le contenu du cours « Intervention collective en travail social » (4SVS234) sur les enjeux de la TSE. La portée collective du cours semblait tout indiquée pour initier les étudiantes à ces défis sociétaux majeurs.

Ce cours<sup>5</sup> de 45 heures (15 séances) est typiquement offert à la première année de scolarité des étudiantes du baccalauréat et du certificat en intervention communautaire. Il allie des enseignements théoriques, des lectures individuelles, des visionnements de documentaires, des exercices en classe, des présentations réalisées par les étudiantes et, surtout, la réalisation d’un projet d’intervention collective (PIC) d’ampleur limitée au choix des étudiantes. Le PIC a été le principal moteur de l’expérience pédagogique abordée dans cet article, mais il a été soutenu par d’autres activités présentées plus loin. Cette expérience a été réalisée durant la session d’automne 2022 au campus de Chicoutimi, dans deux groupes différents, soit les groupes 01 (n=33) et 11 (n=32). À l’hiver 2023, ce cours a été offert au campus de Sept-Îles en format intensif au groupe 51 (n=24). Ce sont donc trois groupes différents et 89 étudiantes au total qui ont vécu cette expérience.

1 Latour (2015) préfère le terme « puissance d’agir », qui décrit probablement mieux la notion d’agentivité.

2 Il s’agit du cours Analyse des problèmes sociaux (4SVS220), qui vise à introduire les étudiants aux problèmes sociaux, dont les « problèmes environnementaux ».

3 <https://www.uqac.ca/programme/3598-dess-en-eco-conseil/>

4 Le Grand dialogue régional pour la transition socioécologique au Saguenay–Lac-Saint-Jean est une initiative citoyenne d’autodétermination lancée en 2020, portée par un collectif d’actrices et d’acteurs de la transition. Son objectif est de mobiliser toutes les personnes déterminées à co-construire une feuille de route régionale pour la transition à partir d’une vision issue de centaines d’ateliers de dialogue. <https://www.granddialogue-slsj.com/>

5 Depuis 2011, c’est principalement l’auteurice de ce texte, Sabrina Tremblay, qui offre ce cours aux étudiants de l’UETS.

## 2. Objectifs et méthode pédagogique

L'objectif général de l'expérience était d'augmenter l'agentivité des étudiantes du baccalauréat en travail social de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) afin d'agir sur les enjeux et conséquences de la TSE. De façon plus spécifique, nous souhaitions : 1) augmenter les connaissances des étudiantes sur la TSE; 2) mettre en action les étudiantes dans une initiative liée à la TSE et 3) développer un regard critique sur le rôle du travail social dans la TSE.

L'intention pédagogique générale était d'exposer les étudiantes de première année aux enjeux de la TSE à partir d'une perspective de travail social. À cet égard, c'est la méthode de pédagogie active qui a été retenue pour réaliser cette expérience, car elle place les apprenants au centre de leurs apprentissages (Braxton et al., 2000; Dillenbourg, 1999). Cette approche implique un rôle actif chez les étudiants, un rôle de guide rempli par l'enseignant et, surtout, le travail en équipe (Fournier St-Laurent et al., 2018). Ces mêmes auteurs indiquent que la pédagogie active a été reconnue comme étant très efficace pour favoriser la rétention des informations, la résolution de problèmes, le taux de réussite et l'attitude des étudiants.

En début de session, les étudiantes ont été informées de cette expérience et de l'écriture du présent article. À chaque cours, l'enseignante a pris des notes sur les différentes activités réalisées. C'est à partir de ces notes et de l'évaluation des exigences tout au long de la session que l'atteinte des objectifs a pu être vérifiée.

## 3. Déroulement général et activités réalisées

Trois changements ont été apportés à la structure du cours et à ses activités<sup>6</sup>. D'abord, une visite de l'équipe du Grand dialogue ainsi que du professeur en éco-conseil Olivier Riffon<sup>7</sup> a été effectuée au début de la session. L'activité débutait par une présentation sur les enjeux sociaux et écologiques globaux et locaux, suivie d'une introduction à quelques notions clés liées à la TSE, afin de s'assurer que toutes les étudiantes partent avec des bases théoriques équivalentes. Une activité de réflexion sur les liens entre le travail social et la TSE a ensuite été animée pour lancer la réflexion des étudiantes, suivie d'un atelier de vision et d'action pour identifier des pistes visant à accélérer la transition régionale. Un retour a ensuite été effectué sur les rôles et responsabilités des travailleuses sociales en lien avec les enjeux de la TSE (objectif 1 et 3).

Ensuite, trois laboratoires et deux activités synthèses ont été réalisés durant la session. Le choix de ces nouvelles activités a été accompli dans le but de répondre à l'objectif numéro trois, mais aussi de servir aux étudiantes dans leur pratique professionnelle future. À cet égard, les outils d'animation retrouvés sur le site de Communagir<sup>8</sup> ont été mis à contribution lors de cette expérience pédagogique, car ils sont faciles d'accès et aisément reproductibles. Le tableau 1 explicite ces laboratoires et activités.

6 À cela, nous ajouterons quelques lectures individuelles prises dans un recueil de textes (Tremblay et Bouchard, 2020), mais ceux-ci étaient déjà prévus antérieurement au plan de cours. Ils ont simplement été analysés à partir de la perspective de la TSE.

7 Co-auteur du présent article.

8 <https://communagir.org/>

**Tableau 1** Activités réalisées durant la session en lien avec la TSE

Activité réalisée	Déroulement
<b>Lab 1 : World Café<sup>9</sup></b>	Formation de cinq grandes tables avec napperons pour écrire et objets décoratifs pour simuler un petit café. Un hôte était identifié à chaque table. La question de base : Comment réussir à nourrir notre monde de façon équitable et durable? Les étudiantes doivent écrire leurs réflexions sur le napperon. Il y a eu quatre autres tours de table d'une durée de 15 minutes chacun, l'hôte résumant à chaque fois l'orientation des dernières discussions.
<b>Lab 2 : Les enveloppes</b>	Au début du cours, les étudiantes ont été invitées à voter par le biais d'une application en ligne pour trois des 17 objectifs du développement durable des Nations Unies (ODD) qu'elles jugent les plus pertinents pour le travail social. Cinq thèmes ont été retenus et inscrits, chacun sur une grande enveloppe. La première équipe à recevoir l'enveloppe avait pour mission de définir cet enjeu selon la perspective du travail social. Les enveloppes étaient par la suite envoyées à une autre table où, cette fois, l'équipe devait élaborer des pistes de solutions ou d'intervention collective, puis mettre la feuille dans l'enveloppe. Trois autres tours ont été réalisés, sans que l'enveloppe ne soit ouverte. À la fin, les équipes ont fait un bilan des différentes pistes de solution élaborées par les équipes et présenté le résultat à la classe.
<b>Lab 3 : Le procès</b>	La classe est séparée au hasard en trois équipes : procureur de la couronne, défense, jury. La juge (l'enseignante) lit l'acte d'accusation suivant : « <i>Le travail social est accusé de ne pas avoir, depuis les années 1990, agi proactivement dans l'adaptation des personnes, des groupes et des communautés aux changements climatiques (et à leurs conséquences) et aux enjeux de la transition socioécologique et cela, en dépit de sa mission prioritaire qui est de réduire les inégalités sociales et d'accroître la santé globale des populations, avec une préoccupation pour les groupes vulnérables ou marginalisés</i> ». Chaque équipe doit bâtir son dossier (défense ou accusation). Les membres du jury doivent élaborer une grille d'évaluation des arguments des deux parties. À la deuxième partie du cours, on mène le procès selon les normes en vigueur. Le jury délibère et rend son verdict.
<b>Activité synthèse 1 : Étoile du changement</b>	On démarre avec la question suivante : Qu'est-ce qu'on doit créer/maintenir/amplifier/réduire/cesser dans la formation en travail social en lien avec les enjeux de la transition socioécologique? Les étudiantes réfléchissent en équipe. On revient en grand groupe et les réponses sont écrites au tableau dans la salle de cours. Les étudiantes peuvent renchérir ou préciser des idées.
<b>Activité synthèse 2 : Tête-corps-cœur</b>	Exercice individuel à la fin du dernier cours en classe. Chaque étudiante doit résumer son expérience de la session en expliquant avec quoi elle repart dans la tête (idées, réflexions), dans le cœur (émotions, motivations, humeur) et dans le corps (objectifs, actions). La feuille est remise de façon anonyme à l'enseignante afin de libérer la parole.

Enfin, il a été demandé aux étudiantes de réaliser leur projet d'intervention collective (PIC) sur l'un ou l'autre des enjeux de la TSE, le thème précis ainsi que la communauté visée demeurant au choix des étudiantes. L'enseignante s'est contentée de valider la faisabilité du projet dans les délais impartis. La formation des équipes (composées de trois ou quatre personnes) s'est effectuée dès le deuxième cours de la session. Afin de favoriser la rétroaction graduelle, le PIC a été morcelé en quatre sous-exigences<sup>10</sup>. Cette activité répond plus particulièrement à l'objectif 2 de l'expérience, mais il touche également l'objectif 1 et 3 à des degrés divers (Tableau 2).

9 En raison du format intensif des cours, cette activité n'a pas été réalisée avec le groupe 51.

10 La quatrième exigence est différente pour le groupe 51 en raison du format intensif du cours.

**Tableau 2** Sous-exigences liées au projet d'intervention collective

Sous-exigence	Déroulement spécifique
1) <b>Présentation de la problématique (tous les groupes)</b>	En classe, les équipes ont présenté la problématique (ampleur et conséquence) visée par leur projet d'intervention. Réalisée sous forme de discussion (style table ronde), cette activité a permis à plusieurs équipes de bonifier leur projet par des suggestions ou contacts identifiés par les autres étudiantes du cours. (Objectif 1)
2) <b>Plan d'intervention (tous les groupes)</b>	Les équipes devaient préparer et remettre un plan d'intervention à partir de la méthodologie vue en classe. À la suite des commentaires de l'enseignante, une version finale a été remise en fin de session. (Objectif 2)
3) <b>Fiche projet (tous les groupes)</b>	Les équipes devaient remettre une fiche projet, inspirée de celle utilisée par les organisateurs communautaires du CIUSSS du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Ils devaient résumer l'essentiel des interventions, les situer sur un continuum de pratiques en action collective et poser un regard critique sur leur intervention. (Objectifs 2 et 3)
4a) <b>Vidéographie (GR 01 et 11)</b>	Les équipes devaient réaliser une vidéographie présentant les principales étapes de leur projet ainsi que ses résultats. La vidéographie devait être déposée sur un forum du Moodle du cours pour évaluation par l'enseignante. Pour leur part, les étudiantes devaient évaluer au hasard cinq autres projets et remettre leur fiche d'évaluation à la professeure. (Objectifs 2 et 3)
4b) <b>Journée de présentation des kiosques (GR 51)</b>	Les équipes devaient tenir un kiosque afin de présenter leur projet. Puisque le campus de l'UQAC à Sept-Îles ne comporte pas de lieu commun achalandé, un partenariat a été créé avec le Cégep de Sept-Îles afin de faire l'activité dans le hall de l'institution, lors d'une journée appelée « La Côte-Nord en transition ». Les kiosques devaient être dynamiques et proposer des activités de sensibilisation/information sur le sujet retenu. Les étudiantes devaient évaluer au hasard cinq kiosques de leurs collègues et remettre leur fiche d'évaluation à la professeure. (Objectifs 2 et 3)

## 4. Résultats de l'expérience

Cette section témoigne des observations et de l'analyse de différentes activités réalisées dans le cadre de cette expérience pédagogique. Les résultats seront présentés selon les objectifs spécifiques de l'expérience, ainsi que des constats sur les différentes activités mises en place durant la session pour atteindre les objectifs visés.

### 4.1 Augmenter les connaissances des étudiantes sur la transition socioécologique

Un constat peut être établi concernant le niveau de connaissance initial des étudiantes sur la TSE : ce dernier était peu élevé. En effet, à main levée, rares sont celles qui se sont déclarées familières avec les termes de « transition socioécologique » ou « développement durable » en début de session. Pour plusieurs, parler de transition socioécologique, c'était parler d'écologie ou d'environnement. En ce sens, plusieurs ont fait part de leur inconfort à travailler avec ces concepts. Certaines ont évoqué le fait de se sentir imposteuses ou d'être non habilitées pour intervenir sur ce sujet. En creusant cet inconfort et en discutant avec les étudiantes dans les cours, nous avons constaté que certaines fuyaient ce sujet activement dans leur vie personnelle. Leur ignorance volontaire était une façon de se protéger contre une certaine forme d'anxiété face aux enjeux de la crise environnementale et climatique. Un étudiant du groupe 11, venu nous voir à une pause-santé en début de session, nous a même déclaré son découragement face à la situation mondiale. « Tsé, moi aussi je veux avoir le droit de vivre ma vie », nous a-t-il lancé tristement avant de retourner s'asseoir à sa table.

Le défi était donc de taille, mais la présentation réalisée par le professeur en éco-conseil et l'équipe du GD, qui ont abordé la TSE à travers les enjeux actuels et en apportant quelques notions générales pour accélérer la transition vers des modes de vie plus responsables, a été le premier coup de barre qui a permis d'enclencher le reste. Les concepts présentés de manière vulgarisée semblent avoir été rapidement compris et intégrés par les étudiantes. Apporter des informations claires, neutres, mais aussi les livrer de façon positive semble avoir été bien accueilli dans les trois groupes. L'appropriation du concept de TSE et des enjeux connexes s'est poursuivie toute la session grâce aux lectures individuelles et aux différentes exigences. Nous avons clairement perçu un accroissement de l'aisance des étudiantes à parler de TSE entre le cours 1 et le cours 15.

Les travaux remis et l'analyse des activités synthèses montrent qu'un pas de géant a été franchi à cet effet. Les étudiantes ont amorcé une appropriation d'un vocabulaire jusqu'alors éloigné de leur champ d'études et elles réussissent pour la plupart à le mobiliser de façon juste et adéquate. Les étudiantes sont conscientes de cette évolution : « J'en ai appris beaucoup sur la transition [...] cet aspect a son importance dans beaucoup de sphères [du communautaire]; « J'ai plus conscience des enjeux et de la complexité des enjeux [...] je suis satisfaite des acquis »; « avant d'avoir ce cours, je n'avais aucune idée de ce qu'était la transition socioécologique [...]. Il fut intéressant d'en apprendre davantage et de travailler un projet sur ce sujet ». De ces quelques extraits et des commentaires des autres étudiantes, on peut affirmer que cet objectif a été atteint chez une vaste majorité des étudiantes.

## 4.2 Mettre en action les étudiantes dans une initiative liée à la transition socioécologique

Évidemment, la réalisation du PIC était obligatoire pour la réussite du cours. Par cet objectif, il s'agissait surtout de voir si les étudiantes seraient en mesure de mobiliser les connaissances théoriques pour les incarner dans un projet concret en lien avec la TSE, ou si elles allaient demeurer dans une action collective générale. Les thèmes les plus souvent abordés par les étudiantes à travers leur PIC touchent à l'itinérance, à l'insécurité alimentaire et à l'isolement des personnes âgées. Fait à noter, après la présentation du GD, il a été suggéré aux étudiantes de se baser sur l'un ou l'autre des 17 objectifs du développement durable<sup>11</sup> présentés lors de la conférence afin de mieux orienter les choix de PIC. Cela semble avoir été efficace.

Sur le plan de l'expérimentation proprement dite, les actions réalisées démontrent que les étudiantes ont été en mesure de bien utiliser et de percevoir l'impact concret des principales approches de l'intervention collective dans un projet lié à la TSE. La mobilisation de la population ou des partenaires et le travail en partenariat ont été très souvent nommés par les étudiantes. De nombreuses étudiantes mentionnent dans leur activité synthèse leur désir d'influencer positivement leur entourage et leurs proches : « je sens que je possède plus d'outils dans ma valise pour mieux entreprendre des habitudes saines et écologiques. Je souhaite les utiliser [...] dans mes pratiques professionnelles et personnelles »; « Je vais me tenir informée des enjeux de la transition socioécologique et je vais essayer de les démystifier à mon entourage »; « Je vais transmettre ce que j'ai appris à mon entourage et [je veux] m'impliquer dans un organisme qui contribue à la TSE des femmes en situation de pauvreté ». De nombreux autres commentaires des étudiantes vont en ce sens. Elles ont appris et expérimenté et veulent maintenant être des agentes de changement.

<sup>11</sup> <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/>



### 4.3 Développer un regard critique sur le rôle du travail social dans la TSE

Nous sommes à même de témoigner de l'amorce de la pensée critique des étudiantes sur la TSE et le rôle du travail social dans ce domaine. Être maintenant informées de l'existence de la TSE et de ses enjeux est en soi un grand pas qui a été franchi par plusieurs. Les laboratoires ont été appréciés par un grand nombre d'étudiantes. Dans les évaluations, il est mentionné à plusieurs reprises que ces activités ont permis de capter leur attention tout en les faisant réfléchir profondément sur le rôle du TS dans la TSE. Notamment, l'activité du procès semble avoir été particulièrement appréciée par son originalité, son aspect ludique et son dynamisme<sup>12</sup>.

À notre avis et de celui d'une part non négligeable des étudiantes, il nous semble que notre seule expérience pédagogique n'est pas suffisante pour parler de regard critique. Plusieurs étudiantes, par le biais de leurs commentaires dans les activités synthèses de fin de session, ont mentionné que l'intervention individuelle est surreprésentée dans leur formation. Plus de cours portant sur les grands enjeux sociaux sont réclamés, afin de permettre de mieux comprendre et intervenir dans un contexte de TSE : « L'action et les changements sont difficiles. Nous vivons dans une ère individualiste qui bloque les intérêts communs ». Quelques étudiantes déjà impliquées dans le mouvement environnementaliste sont encore plus critiques sur l'individualisation des problèmes sociaux : « C'est un choc culturel pour moi. Je me rends compte que je suis dans ma petite bulle de personnes mobilisées ».

Une vaste majorité d'étudiantes perçoivent donc que quelque chose manque au travail social actuel, tel qu'il est enseigné. Une étudiante signale ainsi des sentiments contradictoires : « Je repars avec le sentiment de stress et de pression de vouloir changer le monde. Ce cours me donne la motivation de faire le changement, mais ce qui m'entoure ne me le permet pas tout le temps ». Lucides, plusieurs mentionnent qu'il faudra plusieurs petits changements (dans la formation, dans les milieux de travail, dans la société) avant d'arriver à un réel changement social. Toutefois, cela serait en train de bouger : « je sens qu'il y a une volonté pour la relève en travail social de parler de TSE. C'est motivant ».

67

## CONCLUSION

Cet article avait pour objectif de rendre compte d'une expérience pédagogique réalisée avec des étudiantes en travail social du baccalauréat en travail social de l'UQAC. Notre objectif principal était de favoriser l'agentivité des étudiantes en matière d'intervention sociale en lien avec la transition socioécologique. A-t-il été atteint? À partir de nos constats basés sur l'analyse des différentes exigences, et surtout, à partir du discours des étudiantes, nous affirmons que oui. À la base, ce cours est un baptême de l'intervention collective pour une forte majorité d'étudiantes. Avec la dimension d'expérimentation (le PIC), il permet de démontrer aux apprenantes qu'il est possible d'agir concrètement sur son milieu<sup>13</sup>. Grâce à cette expérience, de très nombreuses étudiantes ont réalisé que le *statu quo* n'est plus possible pour le travail social et, surtout, qu'il n'est jamais trop tard pour agir : « je sais maintenant qu'il est possible de mobiliser la collectivité, une étape à la fois »; « je suis maintenant conscientisée à la TSE, mais je suis pleine d'espoir pour la suite »; « je veux donner ma voix à ceux qui n'arrivent pas à se faire entendre. Je veux que les choses changent »; « je ressens un besoin de me mobiliser pour le bien de notre collectivité »; « je suis motivée comme jamais. Ce cours m'a permis de voir comment le TS peut créer de réels changements. J'ai très hâte de m'y mettre à mon tour ».

12 À titre informatif, les jurys ont reconnu le travail social non coupable dans les trois groupes.

13 Constat basé sur notre expérience des dix dernières années.



L'utilisation de l'approche de pédagogie active était, à notre avis, une condition *sine qua non* de la réussite de cette expérimentation. Elle a permis aux étudiantes d'approprier à leur rythme un problème sociétal très vaste. Il y a lieu de penser que le mouvement amorcé se poursuivra tout au long de leur vie professionnelle, comme le souligne Champoux (2020) à propos de ce type de formation. Or, l'approche de pédagogie active peut parfois être déstabilisante pour les étudiantes (Deslauriers et al., 2019) et il a été nécessaire à quelques reprises de rassurer les étudiantes sur les objectifs et la faisabilité du cours.

À l'égard des facteurs de réussite, le partenariat entre l'enseignante titulaire, le professeur en éco-conseil et le Grand dialogue a été facilitant à bien des égards. Les étudiantes ont pu ainsi avoir la perspective d'un autre domaine d'étude (les sciences fondamentales) et voir à l'œuvre un mouvement citoyen de façon très concrète. Un autre facteur de réussite a été la place accordée à la créativité des étudiantes dans la réalisation de leur PIC, ce qui leur a permis de gagner en confiance tout en faisant quelque chose d'agréable.

En dépit de ces succès indéniables, cette expérimentation a rencontré certaines difficultés. Hormis le peu de temps disponible pour ce cours (45 heures pour la théorie et la pratique), la plus grande difficulté dans la réalisation des activités a été le manque d'accès à des classes adaptées pour la pédagogie active, un constat qui a d'ailleurs déjà été soulevé par Stoltzfus et Libarkin (2016). Il n'est pas nécessaire de disposer d'équipements technologiques coûteux. De simples locaux d'une taille adéquate avec du mobilier modulaire facilement déplaçable et des petits espaces de travail isolés pour les réflexions en petites équipes seraient amplement nécessaires pour ce type de pédagogie. La deuxième principale difficulté a été l'accès à des textes d'enrichissement spécifiquement en lien avec le travail social et la TSE. Ceux-ci sont peu nombreux en français<sup>14</sup>, ce qui a complexifié la préparation du cours. Malgré ces défis, cette expérience sera reproduite dans les sessions futures, car les bénéfices surmontent largement les écueils rencontrés. Voir les étudiantes en travail social prendre de l'assurance et se positionner comme agente de changement social est un privilège dont aucun enseignant ne devrait se passer.

---

## ABSTRACT:

*The purpose of this text is to demonstrate the relevance of integrating the notions related to the socio-ecological transition into undergraduate training in social work. The experiment was conducted using an active teaching approach. The authors first present the partnership that was established between a teacher, an eco-consulting professor and a citizen socio-ecological transition movement. Then, they explain the different activities carried out in the course, i.e., three laboratories, two summary activities and one limited scope collective intervention project. The outcome of the experiment shows that the students were able to develop their agency with very few technical means or complex arrangements during the course.*

## KEYWORDS:

*Training program, social work, socio-ecological transition, student, agency*

---

14 L'UQAC étant située dans un milieu très largement francophone, on demande aux enseignants de l'institution de ne pas exiger la lecture de textes en anglais au 1<sup>er</sup> cycle.

## RÉFÉRENCES

- Braxton, J. M., Milern, J. F. et Sullivan, A. S. (2000). The Influence of Active Learning on the College Student Departure Process: Toward a Revision of Tinto's Theory. *The Journal of Higher Education*, 71(5), 569-590.
- Champoux, M. (2020). Former des acteurs de changement à l'université dans le contexte d'une transition écosociale. *Éducation relative à l'environnement*, 16(1). <https://id.erudit.org/iderudit/1079158ar>
- Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K. et Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(39), 19251-19257. <https://doi.org/doi:10.1073/pnas.1821936116>
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by "collaborative learning"? Dans P. Dillenbourg (dir.), *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches* (vol. 1, p. 1-19). Elsevier.
- Fournier St-Laurent, S., Normand, L., Bernard, S. et Desrosiers, C. (2018). *Les conditions d'efficacité des classes d'apprentissage actif*.
- 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>
- Latour, B. (2015). *Face à Gaïa. Huit conférences sur le nouveau régime climatique*. La Découverte.
- Morin, É., Therriault, G. et Bader, B. (2019). Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : apports conceptuels pour un agir ensemble. *Éducation et socialisation*, (51). <https://doi.org/10.4000/edso.5821>
- Ornellas, A., Spolander, G. et Engelbrecht, L. K. (2016). The global social work definition: Ontology, implications and challenges. *Journal of Social Work*, 18(2), 222-240. <https://doi.org/10.1177/1468017316654606>
- Steffen, W., Richardson, K., Rockstrom, J., Cornell, S. E., Fetzer, I., Bennett, E. M., Biggs, R., Carpenter, S. R., de Vries, W., de Wit, C. A., Folke, C., Gerten, D., Heinke, J., Mace, G. M., Persson, L. M., Ramanathan, V., Reyers, B. et Sorlin, S. (2015, 13 février). Sustainability. Planetary boundaries: guiding human development on a changing planet. *Science*, 347(6223), 1259855. <https://doi.org/10.1126/science.1259855>
- Stoltzfus, J. R. et Libarkin, J. (2016, hiver). Does the Room Matter? Active Learning in Traditional and Enhanced Lecture Spaces. *CBE Life Sciences Education*, 15(4). <https://doi.org/10.1187/cbe.16-03-0126>
- Tremblay, S. et Bouchard, I. (dir.) (2020). *Récits de pratique en action communautaire : un regard sur le Saguenay-Lac-Saint-Jean et la Côte-Nord*. GRIR : <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/8485/>
- Zeyer, A. et Kelsey, E. (2013). Environmental education in a cultural context. Dans R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon et A. E. J. Wals (dir.), *International Handbook of research on environmental education* (p. 206-212). Routledge.