



Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) a obtenu l'autorisation de la personne autrice de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans [Depositum](#), site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous. L'autrice ou l'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre.

Warning

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) obtained the permission of the author to use a copy of this document for nonprofit purposes in order to put it in the open archives [Depositum](#), which is free and accessible to all. The author retains ownership of the copyright on this document.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
PROGRAMME OFFERT PAR EXTENSION À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

LES CONCEPTIONS DU CHANGEMENT SOCIAL DE NOUVELLES BACHELIÈRES EN TRAVAIL SOCIAL :
UN REGARD SUR LA FORMATION UNIVERSITAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL (PROFIL MÉMOIRE DE RECHERCHE)

PAR

STÉPHANIE PINARD

JUIN 2026

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont à ma famille qui m’a soutenue tout au long de cette aventure qui, par moment, m’a semblé interminable. Je pense particulièrement à mon conjoint, Michaël, qui m’a encouragée dès le début à entreprendre cette maîtrise tout en étant pleinement conscient des sacrifices familiaux que cela impliquait. Merci pour ta patience et ta présence rassurante. Tu as toujours cru en moi, même dans les moments où moi-même je doutais. Merci aussi à mes deux enfants, Loïc et Olivier. Vous avez toujours été si compréhensifs. Votre présence m’a souvent redonné l’énergie dont j’avais besoin pour continuer.

Je suis particulièrement reconnaissante envers ma directrice, Isabelle, qui m’a accompagnée et guidée tout au long de ce projet. Dès notre première rencontre, j’ai senti ton intérêt pour mon sujet de recherche et cela a été une source de motivation. Ton soutien, ta disponibilité, ton écoute et la confiance que tu m’as accordée ont été très précieux dans mon cheminement. Tu m’as laissé avancer à mon rythme tout en m’encourageant dans les moments de doute. Merci infiniment!

Et enfin, un merci tout particulier aux personnes qui ont participé à cette recherche et qui m’ont si généreusement partagé leurs connaissances, leurs réflexions et leurs expériences. Je suis reconnaissante du temps que vous m’avez accordé ainsi que de la richesse et de la sincérité de vos échanges.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	viii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Le travail social : de la charité à la transformation sociale	4
1.2 Le changement social vu par les instances clés du travail social	7
1.3 Entre changement individuel et changement social : tensions au sein de la profession ou la poursuite de ses fondements.....	8
1.4 Contexte de la pratique : des enjeux pour le changement social.....	12
1.5 État des connaissances	14
1.5.1 Des enjeux pour la formation en travail social	15
1.5.2 Enseigner quoi et comment pour former au changement social	18
1.5.3 Le changement social et l'identité professionnelle au cours de la formation.....	21
1.6 Synthèse de la problématique	23
1.6.1 Question de recherche	23
1.7 Pertinence sociale et scientifique	24
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL	27
2.1 Le changement social : pourquoi, comment et dans quel but	27
2.2 L' <i>empowerment</i> : un concept pour étudier le changement social	30
2.3 Des composantes du développement de l'identité professionnelle	33
2.3.1 Composantes antérieures à la formation : point de départ des conceptions du changement social	34
2.3.2 Composantes liées à la formation : évolution des conceptions du changement social	34
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	37
3.1 Devis de recherche.....	37
3.2 Population et échantillonnage	37
3.2.1 Population à l'étude et technique d'échantillonnage	37
3.2.2 Le recrutement	38

3.2.3	Description de l'échantillon	39
3.3	La collecte des données	40
3.4	L'analyse des données	42
3.5	Limites de la recherche	42
3.6	Considérations éthiques	44
CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....		46
4.1	Composantes antérieures à la formation	46
4.1.1	Ce qu'est le travail social avant de débiter la formation.....	46
4.1.2	Pourquoi avoir choisi le travail social	48
4.2	Le changement social.....	53
4.2.1	Une définition générale	53
4.2.2	La pierre angulaire du travail social	53
4.2.3	Les origines du changement social	54
4.2.4	Agir le changement social.....	54
4.2.4.1	Des approches favorisant le changement social	55
4.2.4.2	Des actions.....	55
4.2.5	Les objectifs du changement social	60
4.2.6	Les obstacles au changement social	61
4.2.6.1	Obstacles liés aux pratiques	61
4.2.6.2	Obstacles liés aux milieux qui emploient les BTS	63
4.2.6.3	Obstacles liés au manque de ressources.....	65
4.3	Composantes de la formation.....	67
4.3.1	Un regard global sur la formation.....	69
4.3.2	Savoirs théoriques et méthodologiques.....	70
4.3.2.1	Les cours	70
4.3.2.2	Les apprentissages.....	73
4.3.2.3	Des membres du corps enseignant marquants	75
4.3.2.4	Des méthodes pédagogiques.....	77
4.3.3	Savoirs d'action ou savoirs pratiques	77
4.3.3.1	Les cours	77
4.3.3.2	Expérimenter le changement social par l'action	79
4.3.3.3	Des expériences confrontantes	80
4.3.3.4	Des membres du corps enseignant marquantes.....	81
4.4	La post-formation.....	83
4.4.1	Le travail social après la formation	83
4.4.2	Se définir comme praticienne du travail social.....	88
CHAPITRE 5 DISCUSSION		92
5.1	Les conceptions du changement social chez les nouvelles BTS.....	92
5.2	Les composantes antérieures à la formation.....	99
5.3	Les composantes du baccalauréat qui font évoluer les conceptions du changement social	103

5.4 La fin de la formation et le début d’une profession : changement social, travail social et identité professionnelle	111
CONCLUSION	115
ANNEXE A COURRIEL D’INVITATION	117
ANNEXE B GUIDE D’ENTRETIEN.....	118
ANNEXE C FORMULAIRE D’INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	121
ANNEXE D APPROBATION ÉTHIQUE.....	126
RÉFÉRENCES	128

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Changement social	30
Figure 2.2 Développement de la conscience critique	33
Figure 2.3 Synthèse du cadre conceptuel	36

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 Trois courants se partageant le champ de l'intervention sociale contemporaine selon Aballéa	10
Tableau 2.1 Plan de formation du baccalauréat en travail social de l'UQAT	34
Tableau 3.1 Portrait des participantes	40
Tableau 4.1 Synthèse des composantes antérieures à la formation	52
Tableau 4.2 Synthèse de changement social	66
Tableau 4.3 Objectifs des cours théoriques, méthodologiques et optionnels	71
Tableau 4.4 Objectifs des cours pratiques	78
Tableau 4.5 Synthèse des composantes de la formation.....	82
Tableau 4.6 Synthèse des composantes post-formation	90

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACFTS	Association canadienne pour la formation en travail social
AIETS	Association internationale des écoles de travail social
BTS	Bachelière en travail social
OTSTCFQ	Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec
UQAT	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

RÉSUMÉ

Le travail social, dont l'objet d'intervention repose sur la dynamique entre l'individu et son environnement, s'est construit sur une tension historique entre des pratiques centrées sur l'individu et d'autres axées sur le social. Or, la profession semble aujourd'hui marquée par un déséquilibre et critiquée pour avoir délaissé la remise en question de la sphère sociopolitique au profit d'approches axées sur l'individu. Ce glissement s'observe dès la formation, où le travail social s'incarnerait majoritairement dans la sphère individuelle et moins dans une perspective de changement social. Il devient donc préoccupant que le travail social s'intéresse de moins en moins aux transformations des structures sociales qui contribuent à l'oppression de certaines populations.

La présente étude a exploré les conceptions du changement social chez les bachelières en travail social (BTS) nouvellement diplômées de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Les objectifs visaient à 1) Dégager les conceptions du changement social chez les nouvelles BTS; 2) Dégager les composantes antérieures à la formation qui participent à leurs conceptions du changement social; 3) Dégager les composantes de la formation qui font évoluer leurs conceptions du changement social. Cette recherche s'est appuyée sur un devis qualitatif. Dix BTS ont participé à des entretiens semi-dirigés et l'analyse des données a été réalisée selon une analyse thématique.

Les principaux résultats démontrent que peu de composantes liées au changement social ont motivé les participantes à s'orienter vers le travail social. Leurs conceptions du changement social sont parfois floues et s'appuient davantage sur des approches en travail social ou des actions concrètes. Néanmoins, elles le rattachent explicitement à la profession du travail social. Toutefois, elles identifient plusieurs obstacles qui rendent difficile la mise en œuvre de pratiques orientées vers le changement social. Leur regard sur la formation universitaire souligne que ce sont surtout les savoirs théoriques qui ont contribué à enrichir leurs conceptions. Ainsi, si le changement social était pratiquement absent en début de parcours, il s'est progressivement intégré à leurs conceptions du travail social au fil de leur formation. Enfin, au moment de terminer leurs études, le changement social ne prime pas dans leurs conceptions du travail social, mais semble occuper une plus grande place dans leurs identités professionnelles.

Mots clés : changement social, formation travail social, conception travail social, identité professionnelle

INTRODUCTION

De la fin du XIXe siècle au début du XXe siècle, le travail social s'est développé autour de deux figures qui ont marqué l'évolution de la profession (St-Amand, 2011). S'il y a un certain consensus quant à son objet d'intervention qui renvoie aux interactions dynamiques entre l'individu et son environnement (Breton, 2002; Molgat, 2007), les pratiques qui en découlent ne poursuivent pas toutes les mêmes finalités. La première figure, inspirée par Mary Richmond, s'appuie sur des modèles médicaux visant la réintégration ou l'adaptation de la personne à son environnement (Groulx, 2007; St-Amand, 2011). En réaction à ces pratiques jugées trop centrées sur l'individu, un nouveau courant a émergé, porté par Jane Addams, qui attribue les causes des problèmes aux structures de la société et défend l'idée que leur résolution passe par le *changement social* (Bourque et Gagnon, 2023; Groulx, 2007; St-Amand, 2011).

Ainsi, au sein d'une même profession, se développe une tension entre des pratiques d'intervention axées sur l'individu et d'autres orientées vers le social (Breton, 2002), ces dernières renvoyant à un rôle politique. Ces deux pôles, s'ils enrichissent la profession par le déploiement d'une variété de pratiques (Molgat, 2007), soulèvent également des enjeux pour le travail social (Fortin, 2003). C'est dans ce contexte que s'inscrit le présent mémoire qui s'est d'abord intéressé à cette deuxième figure s'incarnant dans des pratiques qui questionnent et portent leur attention au social pour aider les individus, les familles, les groupes et les collectivités. Cette figure du travail social, celle de l'agente¹ de changement social (Parazelli, 2015; Richard et Gervais, 2018), qui va chercher à transformer les structures sociales pour améliorer les conditions de vie des personnes les plus démunies, marginalisées et opprimées.

Les tensions au sein de la profession s'étendent également au sein de la formation (Beauchesne, 2016). Des écrits soutiennent que les étudiantes et jeunes diplômées en travail social manifestent un intérêt plus marqué pour l'intervention individuelle, limitée à la microsphère (Mattocks, 2018; St-Amand, 2017; Bourque et Gagnon, 2023), tandis qu'une vision critique de la société est surtout présente dans les interventions collectives (Motoi, 2014). De plus, les théories soutenant la justice sociale semblent difficiles à appliquer dans les autres modes d'intervention (Bhuyan *et al.*, 2017; Lapierre *et al.*, 2013) et les étudiantes s'appuient davantage sur des approches orientées sur les dimensions individuelles (Lapierre *et al.*, 2011). Ces constats soulèvent des interrogations. Quelle place occupe réellement le changement social

¹ Ce mémoire est volontairement rédigé au féminin. Ce choix s'appuie sur le fait que la profession du travail social et les pratiques en intervention sociale sont réalisées à 85% par des femmes (Bourque, 2024a).

dans la formation universitaire en travail social? Comment ce concept contribue-t-il à la construction de l'identité professionnelle des futures bachelières en travail social (BTS)? Se définissent-elles comme des agentes de changement social?

À ce jour, il semble que peu de recherches portent spécifiquement sur le développement du rôle plus politique du travail social, celui d'intervenir sur les dimensions sociales, tel qu'il s'acquiert dans le cadre de la formation universitaire. La présente étude s'est intéressée plus spécifiquement à la formation initiale de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) et a visé à répondre à la question suivante : Quelles sont les conceptions du changement social chez les bachelières en travail social nouvellement diplômées de l'UQAT? Plus précisément, la recherche a poursuivi trois objectifs : 1) Dégager les conceptions du changement social chez les nouvelles BTS; 2) Dégager les composantes antérieures à la formation qui participent à leurs conceptions du changement social; 3) Dégager les composantes de la formation qui ont évolué leurs conceptions du changement social.

L'exploration des conceptions du changement social chez de nouvelles BTS a été réalisée à partir d'une démarche qualitative. Dix participantes ont été invitées à partager leurs expériences ayant contribué au développement de leurs conceptions du changement social. La collecte de données a été effectuée par des entretiens semi-dirigés qui ont permis d'explorer le sens attribué au concept de changement social par ces finissantes ainsi qu'à dégager les composantes antérieures à leur formation et les composantes issues de leur parcours académique à l'UQAT qui ont contribué à construire leurs conceptions.

Ce mémoire de recherche se divise en cinq chapitres. Dans un premier temps, un portrait de la problématique au sein de laquelle le concept de changement social sera visité à travers la profession du travail social. Ce chapitre comprend également un état des connaissances, qui lie plus spécifiquement le concept de changement social et la formation universitaire en travail social et se conclut sur la question de recherche, ses objectifs ainsi que sa pertinence scientifique et sociale. Le deuxième chapitre expose le cadre conceptuel de cette étude en y décrivant le concept de changement social, auquel est intimement imbriqué le concept d'*empowerment*, ainsi que les composantes qui participent au développement de l'identité professionnelle, lesquelles seront mises à contribution pour répondre aux objectifs de cette recherche. Le troisième chapitre dévoile la méthodologie qui a été utilisée pour cette recherche à partir d'un devis qualitatif. Ce chapitre présente aussi la population et l'échantillonnage, la méthode de collecte et d'analyse de données ainsi que les limites et les considérations éthiques. Le chapitre quatre présente

les résultats de la recherche. Ceux-ci sont regroupés en quatre thèmes : les composantes antérieures à la formation qui ont pu influencer les conceptions du changement social, les conceptions actuelles du changement social, les composantes de la formation et les éléments en fin de formation qui ont également pu impacter ces conceptions. Dans le cinquième chapitre, les résultats seront discutés à partir du cadre conceptuel et des écrits scientifiques. Enfin, la conclusion de cette étude met en lumière quelques pistes de réflexion pour la formation et la profession du travail social.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique dans laquelle se sont insérées les préoccupations de cette recherche. Dans un premier temps, le travail social sera revu à travers son histoire, l'évolution de ses pratiques, de certaines tensions vécues en son sein et des conditions de pratique qui l'influencent, afin de dégager le concept du changement social et l'importance qu'il prend au sein de la profession. Un état des connaissances sera présenté et permettra de dégager des enjeux pour la formation au travail social reliés au changement social, des pratiques pédagogiques qui permettent de mettre de l'avant le changement social ainsi que la place qu'il prend dans le développement de l'identité professionnelle des BTS en devenir. La problématique et l'état des connaissances entraînent des questionnements, notamment liés au fait que le changement social ne semble prendre forme qu'au sein de l'intervention collective, que les théories soutenant le changement social semblent difficiles à mettre en pratique et que les étudiantes et finissantes sont davantage intéressées par la pratique individuelle. Ces questionnements alimenteront la pertinence scientifique ainsi que la question de recherche et ses objectifs, qui concluront ce chapitre.

1.1 Le travail social : de la charité à la transformation sociale

Dans un premier temps, faire un détour historique de la profession du travail social permet de mettre en lumière les multiples postures professionnelles qui ont émergé à travers les années à l'égard du changement social. En Amérique du Nord, le travail social prend naissance dans une perspective de charité et est basé sur des valeurs religieuses. Ces pratiques, sous l'égide d'organisations caritatives qui viennent en aide aux plus défavorisés (Harper et Dorvil, 2013), sont les seules à offrir une aide financière en cas de besoin à la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle (Deslauriers et Hurtubise, 2007). C'est un travail social pratiqué notamment par des femmes bénévoles issues de la classe bourgeoise et motivées par leur désir d'aider les plus démunis, par leur compassion, leur générosité et leur dévouement; un travail social pratiqué par vocation. À ce moment, les causes des problèmes sont vues comme des faiblesses chez les personnes et l'aide vise davantage à modifier les comportements (Van De Sande *et al.*, 2018). L'aide amène donc les personnes à se conformer, sans remettre en question les inégalités socioéconomiques et leurs conséquences dans la vie des gens (St-Amand, 2017). Ainsi, c'est « à l'intérieur même de cette philanthropie ecclésiastique et de cette mentalité religieuse qu'est apparu le service social au Canada français sous une forme confessionnelle et comme une technique au service de la charité » (Groulx, 2007, p. 43).

Alors qu'aux États-Unis et au Canada anglais, le travail social se désaffilie de la religion à compter du début du XXe siècle, au Québec, ce processus aura lieu plus tard vers les années 1960 en raison d'une forte vague conservatrice qui perdurera au sein du gouvernement de l'époque. Ce moment fut marqué par un changement de gouvernement, passant d'un parti conservateur à un parti libéral, qui diminuera grandement l'influence de l'Église catholique (Van De Sande *et al.*, 2018). Avec l'arrivée de l'État-providence, moment historique marqué entre autres par un développement social accéléré et l'organisation de services sociaux dorénavant gérés par l'État, la rupture avec l'Église vient s'officialiser. La création de nombreuses institutions de services sociaux, de santé, d'éducation publics viendra mettre de l'avant la figure professionnelle au cœur des services et entraînera une professionnalisation du travail social. Des actrices du travail social (intervenantes et professeures) seront notamment formées à partir de perspectives d'intervention originaires des États-Unis (Molga, 2007). Une autonomisation professionnelle qui sera marquée aussi par la reconnaissance juridique de la Corporation professionnelle des travailleurs sociaux et le début de la création d'Écoles de travail social dans les universités (Groulx, 2007). La rupture avec les fondements religieux sera également observable par le recours aux théories disciplinaires, issues principalement de la psychologie et de la sociologie, pour appuyer les pratiques en travail social (Harper et Dorvil, 2013).

Soucieuses de s'engager résolument dans cette voie vers la professionnalisation, les universités privilégieront d'abord l'enseignement de la méthode du *casework* au courant des années 1950 et 1960, laquelle fut développée par Mary Richmond (Groulx, 2007). Fortement inspirée du modèle du diagnostic médical, cette méthode d'intervention vise à identifier les problèmes des individus, à en faire une analyse et à proposer des « traitements » sociaux (Richmond, 1917). Le *casework* est ainsi axé sur la dimension individuelle des problèmes et conserve une vision assez conservatrice du travail social, celui-ci cherchant à réintégrer ou adapter la personne à son environnement (St-Amand, 2011). S'éloignant d'un travail social caritatif et d'assistance, mais gardant la visée intégratrice propre au travail social religieux, « l'objectif était de [...] permettre [à la personne] d'acquérir les moyens personnels de se prendre en charge et de résoudre son ou ses problèmes. Le travail se voulait individualisé dans chaque cas et adapté au contexte de vie de la personne » (Groulx, 2007, p. 54). Le modèle de Richmond prend forme essentiellement au sein de la relation d'aide individuelle (Bourque et Gagnon, 2023). Dans un registre similaire, les théories psychanalytiques et comportementales influenceront grandement les bases disciplinaires de la profession (Bhuyan *et al.*, 2017), au détriment des sciences économiques et de la sociologie, qui avaient jusque-là

servi de fondements scientifiques dans un effort de rupture avec son héritage religieux (Harper et Dorvil, 2013).

Toutefois, dans les années 1960 et 1970, des intervenantes sociales s'interrogent de plus en plus à propos de la source des problèmes sociaux, qu'elles estiment plutôt émerger de structures sociales déficientes ou insuffisantes, « se distanciant quelque peu des référentiels de la psychanalyse et de la psychologie encore dominants dans leur champ professionnel. Le discours des intervenants se trouve ainsi émaillé d'un regard global, macrosociologique des problèmes sociaux » (Dorvil et Boucher-Guèvremont, 2013, p. 43). De nouvelles pratiques se développent ainsi en réaction aux pratiques jugées trop individuelles, notamment celle du *casework*. Selon St-Amand, « l'ancien modèle de charité privé [sera donc remplacé] par celui de la justice sociale, de l'égalité et de la redistribution » (2003, p. 141). De nouvelles formes d'intervention, appelées animations sociales, dont la spécificité était l'inclusion de la population dans l'intervention visant la lutte et la résolution des problèmes (Groulx, 2007) verront alors le jour. C'est par l'animation sociale, pratiquée particulièrement dans des comités de citoyens, que prendront naissance les organismes communautaires que l'on connaît aujourd'hui (Pullen Sansfaçon *et al.*, 2013). On assiste également à la naissance de l'intervention collective et communautaire dont l'une des figures reconnues est Jane Addams. Elle développera un type d'intervention qui s'intéresse aux causes structurelles qui engendrent les problèmes individuels, s'inscrivant ainsi dans une perspective relevant du paradigme structuraliste, au sein duquel les pratiques s'appuient sur des principes tels que la matérialisation et la collectivisation des problèmes, la défense des personnes, le questionnement de l'idéologie dominante ainsi que l'*empowerment* de la personne (Moreau, 1987). L'action sociale, l'éducation populaire et les réformes urbaines sont au cœur de sa pratique (Bourque et Gagnon, 2023). Les conditions sociales qui maintiennent, notamment, les gens dans la pauvreté sont visées par les changements (St-Amand, 2011). Ces pratiques, développées à la fin du XIXe siècle aux États-Unis, sont entre autres axées sur l'amélioration des conditions de vie (Van De Sande *et al.*, 2018). La fin des années 1960 sera également marquée par l'émergence de mouvements sociaux qui se mobilisent sur des enjeux de société (Dorvil et Boucher-Guèvremont, 2013).

Ainsi, à travers l'histoire de la profession « une nouvelle conception professionnelle [...] émerge alors comme celle d'agent[e] de changement social avec de nouvelles pratiques professionnelles multidisciplinaires et des spécialisations, afin de répondre aux problèmes personnels et sociaux engendrés par la société » (Bourque *et al.*, 2019, p. 22). St-Amand souligne que « l'aide, en cours de route, a basculé du psychologique au politique » (2017, p. 229). Ceci entraînera des tensions au sein de la profession, entre

un travail social basé sur des théories psychologiques et un travail social basé sur la sociologie et la naissance de mouvements sociaux (Harper et Dorvil, 2013).

Comme il est possible de le constater, la notion de changement a toujours été au cœur du travail social. Si le changement individuel était d'abord visé par les premières formes d'intervention découlant du *casework* de Richmond, ce dernier s'est rapidement élargi pour inclure la transformation des structures, des politiques et des composantes du social pour expliquer la source des problèmes sociaux. Le changement social s'est donc inscrit dans les pratiques du travail social dès le départ et ces fondements se perçoivent encore aujourd'hui à travers les différentes perspectives sur le travail social. Les sections suivantes poursuivent la mise en lumière des tensions contemporaines du travail social.

1.2 Le changement social vu par les instances clés du travail social

Selon l'Association internationale des écoles de travail social (AIETS), le changement social est un objectif de la profession et doit être poursuivi lorsqu'il répond à un besoin et que le maintien de l'ordre pose problème. Le changement se réalisera par la transformation des « conditions structurelles qui contribuent à la marginalisation, à l'exclusion sociale et à l'oppression » (2014, p.1). Selon la définition internationale du travail social, ce dernier

est une pratique professionnelle et une discipline. Il promeut le changement et le développement social, la cohésion sociale, le développement du pouvoir d'agir et la libération des personnes. Les principes de justice sociale, de droit de la personne, de responsabilité sociale collective et de respect des diversités sont au cœur du travail social. Étayé par les théories du travail social, les sciences sociales, les sciences humaines et des connaissances autochtones, le travail social encourage les personnes et les structures à relever les défis de la vie et agit pour améliorer le bien-être de tous (AIETS, 2014, p. 1).

Pour sa part, l'Association canadienne pour la formation en travail social (ACFTS), responsable entre autres de l'agrément des programmes de formation en travail social au Canada, fait référence au concept de changement social dans ses politiques pédagogiques. À titre d'exemple, l'un des objectifs d'apprentissages fondamentaux que les Écoles de travail social accréditées par l'ACFTS doivent inscrire dans leur formation est l'acquisition, par les étudiantes, « des connaissances sur les systèmes organisationnels et sociaux ainsi que des habiletés leur permettant d'identifier les iniquités, les injustices et les obstacles sociaux qui en découlent et travailler à éradiquer les conditions sociales oppressives » (ACFTS, 2021, p. 19). Quant à l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ), son référentiel de compétences met de l'avant des compétences liées au changement social, notamment

« être capable de reconnaître, de dénoncer et d’agir sur les rapports d’inégalité et de pouvoir, les situations d’injustice, les conditions d’oppression et de discrimination et être en mesure d’en appréhender les effets sur la réalité des acteurs » (2012, p. 19).

Enfin, du côté des Écoles québécoises en travail social, sans faire un tour exhaustif, certaines mettent de l’avant la spécificité du changement social. Par exemple, les Écoles de l’Université du Québec à Montréal (s. d.) et de l’Université du Québec en Outaouais (2025) proposent leurs formations dans une *perspective de changement social*. À l’Université Laval (2025), les étudiantes apprendront à *promouvoir le changement social*. Quant à l’École de l’Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), la formation à laquelle cette recherche s’intéresse, le changement social est sous-entendu. Voici ce que l’École inscrit sur son site internet :

Être un agent de changement en vue d'améliorer les conditions de vie et de favoriser le bien-être, la participation sociale et citoyenne des personnes, voilà la mission du travailleur social. Avec le baccalauréat en travail social, vous apprendrez comment intervenir auprès des personnes, des familles, des groupes et des collectivités en situation de vulnérabilité, le plus souvent désavantagés, marginalisés ou exclus, que ce soit en raison de structures socioéconomiques ou d'un contexte spécifique. Les étudiants développeront leur capacité à analyser de façon globale les situations sociales en tenant compte du contexte social, politique, économique et environnemental des problématiques rencontrées. (2025a)

Le rôle d’agent de changement, tel qu’énoncé dans la définition de l’UQAT, semble s’inscrire dans une perspective de changement social en lien avec l’amélioration des conditions de vie. Des références sont également décelables dans l’identification des causes de nature structurelle des problématiques vécues par les différents groupes auprès desquels la bachelière en travail social intervient.

Ainsi, que le changement social soit, d’une part, une visée ou un objectif de la profession et, d’autre part, une compétence à développer, il reste intimement lié au travail social. Selon Molgat (2007), c’est un concept clé dans le champ du travail social. Or, dans la pratique, toutes ne le conçoivent pas de la même manière.

1.3 Entre changement individuel et changement social : tensions au sein de la profession ou la poursuite de ses fondements

Si l’élément fondamental de la pratique du travail social est ni l’individu ni l’environnement en soi, mais plutôt l’interaction dynamique entre les deux (Breton, 2002; Molgat, 2007), on observe qu’historiquement,

la pratique oscille entre ces deux pôles. D'une part, on observe l'adhésion des travailleuses sociales à une perspective « purement psychanalytique » du travail social, qui incite à une focalisation sur l'individu, et, à l'opposé, une adhésion « purement structurelle » qui fait du social la cible des interventions (Blewett et al., 2007; Breton, 2002). Ces conceptions font écho aux tensions historiques entre un travail social basé sur la charité et celui prônant la réforme sociale (Bourque et Gagnon, 2023). Cela n'est pas étranger au fait que le travail social s'appuie sur une diversité de théories et de perspectives critiques qui renvoient à diverses façons d'envisager le changement. Les théories qui ont des fondements plus psychologiques vont plutôt chercher à actualiser des changements chez l'individu, alors que les théories qui émergent de la sociologie vont cibler davantage des changements dans les structures de la société (Molgat, 2007). Ainsi, deux orientations cohabitent principalement au sein de la profession : celle qui orientera les changements pour que la personne s'adapte à la société et l'autre qui, à l'inverse, cherchera à modifier la société pour solutionner les difficultés vécues par les personnes. Selon Richard, ce serait « ce double objectif, à la fois de changement individuel et de changement social [...] qui caractériserait spécifiquement le travail social » (2020, p. 21).

Une profession comme le travail social qui s'actualise par une variété de théories aussi diverses amène une richesse (Molgat, 2007). Or, comment cette richesse se traduit-elle dans la pratique et quels en sont les impacts, notamment pour les populations? D'abord, une étude de Dorvil et Boucher-Guèvremont (2013) réalisée auprès d'intervenantes travaillant avec des populations marginalisées démontre que leurs analyses des situations sont de moins en moins axées sur les dimensions individuelles des problèmes. En même temps, selon Molgat, l'intervention en travail social se déploie surtout dans la première orientation, soit « sur le soutien aux individus, et peu ou pas du tout sur les structures sociales qui créent les contextes de l'intervention et qui portent souvent l'empreinte d'inégalités, d'injustices et de discriminations » (2007, p. 25). Une recherche sur l'état de l'intervention de groupe au Québec effectuée par Pullen Sansfaçon et ses collègues (2013) abonde dans le même sens. Malgré le fait que l'une des visées de l'intervention de groupe rejoint la promotion du changement social (Bourque, 2024c), l'un des constats de la recherche est que les buts des interventions réalisées auprès de groupes sont davantage axés sur les changements individuels et très peu axés vers le changement social.

Aballéa (2013) poursuit dans la même perspective en décrivant les pratiques contemporaines du travail social qui semblent très peu empreintes d'une perspective de changement social à travers trois courants : un travail « sans autrui », un travail « pour autrui », un travail « avec autrui ». Le courant du travail « sans

autrui » est marqué par une aide plus palliative et vise l'intégration de l'individu à la société. Celui du travail « pour autrui » voit les personnes vivant des difficultés comme des victimes de l'organisation de la société et l'aide apportée consiste à trouver des moyens à court terme pour améliorer sa situation. Enfin, le travail « avec autrui » fait un retour à une forme de responsabilisation afin que les comportements rejoignent les normes. Ainsi, les pratiques contemporaines du travail social, telles que décrites par Aballéa, ne s'inscrivent pas dans les principes d'une approche structurelle tels que définis précédemment, à savoir la reconnaissance du caractère collectif des problèmes, la défense des droits des personnes, la critique de l'idéologie dominante ainsi que l'*empowerment* des individus (Moreau, 1987). Le tableau suivant présente les grandes lignes des explications de l'auteur sur les trois courants.

Tableau 1.1 Trois courants se partageant le champ de l'intervention sociale contemporaine selon Aballéa

Un travail « sans autrui »	· Courant conservateur; · Intervention sociale palliative et coercitive; · Intervention minimum nécessaire à la survie de l'individu et à la protection de la société; · Mettre en place des aides conditionnelles pour l'aider à entrer dans le rang.
Un travail « pour autrui »	· Personne vue comme une victime de la conjoncture ou de l'organisation de la société; · Chercher à lui procurer les moyens de s'en sortir à court terme et modifier ses conditions de vie; · Développer une action éducative à long terme.
Un travail « avec autrui »	· Responsabilisation de la personne, perçue à la fois comme une reconnaissance de sa dignité et de sa liberté; · Mettre en condition la personne pour qu'elle se prenne en charge elle-même; · Assistance provisoire et temporaire avec l'idée que si la personne n'est pas nécessairement responsable de ce qui lui arrive et de ses handicaps sociaux, elle est responsable de sa prise en charge avec l'aide; · La personne est responsable de sa situation et c'est aux défaillances de sa personnalité, beaucoup plus qu'aux dysfonctionnements sociaux, que renvoie l'explication de sa situation sociale; · La personne se montre responsable par sa conformité aux pratiques et comportements normés : chercher du travail, suivre un stage, se soigner, suivre de près la scolarité de ses enfants.

Source : Adapté de Aballéa (2013).

Si Aballéa décrit que le changement social est peu présent dans les interventions sociales, notamment par un retour du contrôle social, Payne nuance un peu par la présentation de paradigmes en travail social (Bélanger et Genest Dufault, 2017; Payne, 2012). Ces trois paradigmes mettent en lumière des courants de pensée qui traversent le travail social et renvoient à ceux du réflexif-thérapeutique, de l'individualiste-

réformiste et du socialiste-collectiviste. Les deux premiers paradigmes rejoignent davantage les courants d'Aballéa au sens où le changement social est peu présent, voire absent, dans la vision des BTS qui y adhèrent. S'ils ont en commun le bien-être des personnes, le paradigme réflexif-thérapeutique s'actualise par une démarche de croissance personnelle alors que celui de l'individualiste-réformiste s'inscrit dans une perspective du maintien de l'ordre social. Tous les deux se rattachent davantage à l'orientation plus individuelle du travail social. C'est donc par l'ajout du paradigme socialiste-collectiviste, plutôt absent des courants d'Aballéa, que s'insèrent davantage des notions rattachées au changement social au sein des pratiques du travail social. Ce paradigme s'inscrit dans une perspective structurelle, dans la mesure où il a une vision plus critique de la société et cherche à la transformer. Ce dernier se rapproche davantage du rôle politique de la profession, celui de changer le social pour agir sur les problèmes sociaux. Cela dit, les pratiques au sein de ces trois paradigmes ne sont pas étanches et peuvent se situer à des points de rencontre entre deux courants, par exemple entre le paradigme réflexif-thérapeutique et socialiste-collectiviste, dont l'aide prendra forme par du soutien offert à une personne tout en ayant une vision de transformation sociale. Toutefois, selon Breton (2002), le travail social s'actualise davantage au sein d'une vision de changement plus individuel. Elle explique comment le processus de professionnalisation du travail social a encore des impacts aujourd'hui sur le mandat de transformation sociale du travail social :

le renforcement de l'approche de l'un ou l'autre [focalisation sur l'individu ou sur le social] était l'aspiration à atteindre un statut professionnel à part entière, ce qui s'est traduit par une poussée pour s'identifier à la psychiatrie et la psychanalyse, peu préoccupé, à l'époque, par la communauté, avec des questions de politique ou des réformes sociales. Cette identification affecte la pratique du travail social à ce jour. Il suffit de regarder l'immense popularité de la pratique clinique étroitement définie comme psychothérapeutique [...]. En raison de l'attrait des approches psychothérapeutiques, le travail communautaire et le travail politique ont été relégués aux marges de la profession – même si, à ce stade, il y a un regain d'intérêt pour ces domaines. (p. 21, traduction libre)

Or, occulter les conditions sociales à l'origine des problèmes sociaux et ne pas intervenir à ce niveau favorise leur continuité (Bourque, 2024b). Afin de viser la résolution des problèmes sociaux, le travail social doit intervenir à la fois dans la sphère personnelle et familiale et dans la sphère sociale et politique. Par conséquent, le travail social est parfois critiqué pour sa perte de remise en question de la sphère sociopolitique en faveur de résolution de problèmes axée sur l'individu (Barak, 2019). L'un des obstacles pouvant expliquer ce fait, du moins en partie, est que les théories soutenant la justice sociale se traduiraient difficilement dans la pratique au quotidien (Bhuyan *et al.*, 2017; Lapierre *et al.*, 2013).

Ces oscillations historiques du travail social continuent de marquer la profession. S'il y a une figure de la BTS mettant l'accent sur la transformation de la société qui crée des inégalités sociales, celle-ci semble toutefois moins présente dans la pratique. En situant le travail social dans les contextes où il est déployé, il est possible de poursuivre des réflexions en lien avec ce déséquilibre. C'est ce qui sera développé dans la prochaine section.

1.4 Contexte de la pratique : des enjeux pour le changement social

Le travail social n'est pas libre de toutes influences externes. En effet, la situation économique, sociale et politique en place influence et continuera d'influencer la profession (Breton, 2002). Par exemple, l'entrée en vigueur de la Loi 21 en 2012, laquelle a modifié le Code des professions et autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines, a entraîné un changement de langage pour le travail social. Cette loi est venue réglementer la pratique de douze professions dans le but de protéger le public et de « développer un cadre de légitimité juridique du rôle des différentes professions en santé et services sociaux, dont celle du travail social » (Carignan, 2014, p. 13). À titre d'exemple, l'évaluation *psychosociale* est passée à une *évaluation du fonctionnement social*. Loin d'être anodin, ce changement de langage vient inscrire le travail social dans une perspective fonctionnaliste (Chouinard et Guénette, 2025; Genest Dufault *et al.*, 2017; Harper et Dorvil, 2013; Parazelli, 2015). Selon Harper et Dorvil, « l'objet d'évaluation devient alors les capacités d'adaptation et de fonctionnement de l'individu plutôt que la situation comme telle » (2013, p. 4). Ce langage n'est toutefois pas nouveau en travail social et fait écho au *casework* de Mary Richmond. Il est aussi possible de croire que ce changement vient renforcer la tendance déjà présente au sein de la profession de déployer des pratiques surtout axées « sur le plan du fonctionnement de l'individu *dans* la structure sociale [...] que de modifier les structures sociales qui créent les contextes d'intervention » (Molgat, 2007, p. 25). De plus, cette loi vient créer l'attente, chez les employeurs des BTS, que les Écoles de travail social forment les étudiantes à réaliser les activités prévues dans cette loi (Pauzé, 2014; Provencher *et al.*, 2011). Cela sous-entend donc de former des BTS aptes à réaliser des activités réservées qui mettent de l'avant un discours sur l'évaluation du fonctionnement social. Cela peut laisser perplexe vis-à-vis du changement social.

Un autre élément non négligeable qui affecte l'intervention sociale est lié à l'arrivée de la nouvelle gestion publique (Larivière, 2005) au sein de l'État québécois et des organisations publiques de santé et de services sociaux qui en découlent. Au Québec, c'est dans les années 1990 que la nouvelle gestion publique fait son apparition parce que les coûts, jugés trop élevés, des services de santé et services sociaux sont remis en

question (Roy *et al.*, 2024). Se déploie donc une nouvelle façon de gérer les services publics qui s'inspire fortement de la gestion en entreprise privée (Carlton et MacDonald, 2021; Larivière, 2005; Parazelli, 2010). En vue de rendre plus efficaces les services dispensés à la population (Parazelli, 2010), les pratiques des professionnelles y travaillant, les BTS de surcroît, seront maintenant soumises à des formes de contrôle. Les mots d'ordre sont désormais l'économie, l'efficacité et l'efficience (Grenier et Bourque, 2016).

Se succéderont, au fil des années, des réformes du réseau de la santé et des services sociaux dans un but d'optimisation des dépenses (Grenier et Bourque, 2016). Ces réformes modifieront, du même coup, le travail social qui y est pratiqué (Grenier *et al.*, 2019). Les pratiques seront soumises à « la mesure de la performance et la gestion par résultats par le biais d'une reddition de comptes très stricte » (Grenier et Bourque, 2016, p. 10). Il va de soi que les mesures de performance s'appuient davantage sur des critères quantitatifs que sur des critères qualitatifs (Boucher, 2023; Grenier et Bourque, 2016), ce qui engendre un manque de reconnaissance du caractère relationnel et social du travail social.

Les réformes accentuent également la primauté de la santé sur le social (Bourque *et al.*, 2024; Grenier *et al.*, 2019), entraînant des approches d'intervention sociale axées sur la réduction des symptômes tout comme les modèles médicaux (Bourque *et al.*, 2024). Ainsi, l'intérêt porte davantage sur les conséquences plus individuelles que sur les causes sociales qui engendrent les problématiques sociales. Une vision médicale est insufflée et vise la modification de comportements jugés plus « sains » chez les individus (Parazelli, 2010). Tout comme les impacts de la Loi 21 vus précédemment, les pratiques favorisées se rapprochent aussi davantage du modèle du *casework* de Mary Richmond, ce qui éloigne les pratiques ayant des visées de transformation sociale. Les unités d'enseignement en travail social font face à un défi, apprendre aux futures BTS « à penser de manière complexe dans un univers compartimenté, une vision qui va à contre-courant de l'approche par programme et de la culture médicale prédominante » (Genest Dufault *et al.*, 2017, p. 9).

Selon Grenier et ses collègues (2019), la nouvelle gestion publique entraîne une déprofessionnalisation du travail social par l'atteinte à son autonomie professionnelle. Ceci se remarque, d'une part, par les méthodes de gestion qui restreignent les pratiques et, d'autre part, par l'implantation d'outils standardisés d'aide à la décision. L'intervention sociale est soumise à l'influence des bonnes pratiques basées sur des données probantes. Cela a pour effet de vouloir uniformiser les pratiques par des standards reconnus par des experts (Larivière, 2005). Ainsi, motivée par une réduction des dépenses, une orientation est donnée

aux pratiques des BTS, car jugée plus efficace (Jetté et Goyette, 2010). Toutefois, les pratiques du travail social demandent du temps pour intervenir face à des situations complexes et singulières et ne peuvent pas s'appuyer sur une seule et même réponse. Par conséquent, l'utilisation du jugement professionnel des BTS est essentielle (Grenier et Bourque, 2016). Or, « la question n'est plus de savoir comment intervenir et auprès de qui, mais d'appliquer les programmes déjà formatés par les experts et les gestionnaires en fonction de cibles précises, et selon les moyens les plus efficaces possibles » (Parazelli, 2010, p. 4). Les réformes insufflées par la nouvelle gestion publique ne sont ni étrangères au fait que les interventions collectives, qui incarnent généralement une visée de changement social, sont de moins en moins présentes ni au fait que les objectifs des interventions de groupe visent davantage l'adaptation individuelle que le changement social (Bourque, 2024c).

Ainsi, le travail social s'actualise dans un contexte sociopolitique et économique néolibéral marqué par la productivité et l'efficacité (Carignan, 2014). Ces valeurs marchandes, issues du secteur privé, traversent le modèle de gestion de notre système de santé et de services sociaux au sein duquel pratique une majorité de BTS. Des conditions de travail des BTS qui « sont associées à des exigences de rendement, d'efficacité et d'efficience » (Chouinard et Guénette, 2022) qui valorisent des résultats à court terme et qui deviennent donc difficilement conciliables avec une perspective de changement social, cette dernière nécessitant plus de temps. Selon Lee et ses collègues (2017), ces contextes de pratique ne sont pas favorables à l'intégration d'une perspective anti-oppressive et de justice sociale qui vise les structures opprimantes. Par conséquent, le contexte sociopolitique qui a entraîné la nouvelle gestion publique « amène [les travailleuses sociales] à perdre de vue leur rôle politique dans la promotion de l'inclusion sociale, de la citoyenneté et de la justice sociale » (Dallaire, 2012, p. 13). Par conséquent, bien que la formation universitaire suivie par les BTS, laquelle a une composante sociale et valorise le changement social, le milieu de travail les confronte à une réalité qui rend difficile la mise en application du changement social. La prochaine section interroge la documentation scientifique au sujet du changement social au sein de la formation universitaire en travail social.

1.5 État des connaissances

Une recension des écrits des quinze dernières années a été réalisée sur les banques de données Érudit, CAIRN et Google Scholar. Les mots clés employés ont été *changement social*, *travail social*, *formation en travail social*, *étudiant* en travail social*, *social change*, *social work* et *social work training*. De plus, des articles pertinents ont été recensés à partir de listes de références de différents articles liés au sujet de

recherche. L'analyse des travaux de recherche, chapitres de livres et articles théoriques retenus a permis de dégager trois thèmes. D'abord, des autrices mettent de l'avant la façon dont les tensions vécues au sein de la profession se prolongent dans la formation. Ensuite, des écrits relatent que d'enseigner certaines notions ou l'utilisation de certaines stratégies pédagogiques favorisent, chez les étudiantes, l'intégration d'une perspective de changement social et de justice sociale dans leur conception de la profession. Enfin, des éléments du changement social sont relevés dans des articles traitant du développement de l'identité professionnelle d'étudiantes en travail social au cours de leur formation.

1.5.1 Des enjeux pour la formation en travail social

Tout comme la pratique, la formation en travail social n'est pas à l'abri des tensions vécues au sein de la profession et des contextes sociopolitiques qui l'influencent. Plus spécifiquement, Beauchesne explique que les tensions à la fois historiques et axiologiques entourant le rôle de la BTS sont aussi à considérer pour réfléchir aux enjeux qui traversent la pédagogie du travail social. Tensions, notamment, qui exigent des BTS à être « à la fois agent[es] de changement social, axé sur la prise de pouvoir des personnes et des collectivités, [et à endosser] parfois aussi un rôle de contrôleur[ses] social[es], axé sur la normativité sociale » (2016, p. 312).

D'abord, Jemal et Frasier (2021) soulignent que plusieurs étudiantes attirées par la psychologie s'inscriront en travail social, car la formation leur permettra d'accéder à la pratique plus rapidement. Selon Mattocks (2018), une majorité de récentes diplômées en travail social s'intéresse davantage à la « micro-pratique », qui renvoie à la conception d'un travail social situé dans la microsphère de l'individu et d'une BTS cherchant à l'aider en identifiant ce que ce dernier peut changer pour améliorer son bien-être. St-Amand abonde dans le même sens en indiquant que « la plupart des programmes de formation et les intérêts des étudiantes et étudiants convergent dans le sens de privilégier une intervention individuelle pour répondre aux besoins sociaux » (2017, p. 228). Selon Bourque et Gagnon (2023), les finissantes en travail social sont davantage favorables aux méthodes d'intervention individuelle et familiale, puisqu'elles sont plus présentes au sein des formations en travail social, alors que l'intervention collective y serait moins approfondie. Cauquil (2024) poursuit en mentionnant que la formation en intervention sociale s'organise autour de quatre principaux *marqueurs*. Ceux-ci s'articulent autour de l'intervention auprès des individus et des familles, de l'assistance, du « faire pour » de même que des interventions axées davantage sur les conséquences des problèmes que sur les causes. Ainsi, l'attrait des étudiantes et la formation en travail

social sont davantage orientés vers l'intervention individuelle et familiale. Une tension émerge donc entre les modes d'intervention individuelle et collective.

Au-delà des intérêts des étudiantes, Lapierre et ses collègues constatent également « que les étudiantes et les étudiants ne perçoivent pas toujours les liens existants entre les réalités individuelles et les inégalités sociales » (2013, p. 14). Il y aurait donc une difficulté au niveau de l'analyse sociale chez les étudiantes dans leur évaluation des situations. Il est aussi soulevé que les cadres de référence aux fondements structurels sont davantage mis de côté par les étudiantes qui préfèrent des cadres orientés sur les dimensions individuelles (Lapierre *et al.*, 2011). Les résultats d'une recherche de Barak (2019) dans une université en Israël appuient ces derniers propos. L'étude révèle que le *critical social work* (travail social critique), une approche qui aide les individus à mieux comprendre leur situation en la reliant aux éléments sociopolitiques et qui promeut le changement social, entraîne des contradictions chez les étudiantes en travail social. Pour Bhuyan et ses collègues (2017), le travail social critique se réfère à des approches aux fondements structurels, par exemple le féminisme, le postcolonialisme, la théorie critique de la race et les études sur le handicap. Ainsi, Barak (2019) relève une tension chez les étudiantes en lien avec le travail social critique pratiqué au sein des interventions individuelles. D'un côté, les étudiantes démontrent que le travail social critique est nécessaire en intervention individuelle, que les dimensions sociopolitiques doivent être prises en compte. Toutefois, elles pensent qu'il ne s'agit pas d'une priorité. Leurs expériences les amènent à se dire qu'il est important de relier les problèmes individuels aux dimensions politiques. Or, la complexité des situations et les approches apprises ne leur permettent pas de prioriser le travail social critique dans la pratique. Bhuyan et ses collègues (2017) renchérissent avec une recherche effectuée auprès de récentes diplômées d'une maîtrise en travail social dans une université au Canada. L'étude s'intéressait à la manière dont étaient abordées la justice sociale et les pratiques anti-oppressives au sein de la formation. L'un des constats est que le programme permet aux étudiantes d'adhérer aux valeurs de justice sociale, toutefois, elles soulignent qu'il y a peu d'occasions au cours du programme de mettre en pratique les théories qui y sont reliées, notamment pendant les stages, ce qui limite les possibilités de pratiquer ces théories. Les participantes affirment également que la formation valorise les apprentissages qui se traduisent plus facilement dans la micropratique que dans des pratiques de nature plus macro. Ainsi, rejoignant les constats de Chouinard et Caron (2020), même si les étudiantes sont formées à des perspectives plus politiques de la profession et qu'elles les intègrent à leur discours au fil de la formation, il demeure que la composante sociale reste idéologique et moins opérationnalisée sur le terrain.

Enfin, Richard (2020) fait une analyse du concept du changement social à partir de documents pédagogiques servant d'introduction au travail social. L'un de ses résultats met en lumière qu'

en tant qu'objectif disciplinaire, le changement social est le concept le plus important [mais,] le travail social présente un double message: toute la discipline du travail social vise le changement social, mais réellement ce n'est que l'organisation communautaire qui théorise et actualise cet objectif. (Sommaire, paragr. 4)

Motoi (2014) abonde dans le même sens en affirmant qu'une vision critique de la société est surtout présente au sein de l'intervention collective. D'ailleurs, dans une étude en France sur les enjeux de la formation des assistantes sociales, l'homologue du travail social au Québec, des formatrices révèlent qu'elles misent sur la revalorisation de l'action collective pour contribuer, entre autres, à revitaliser « la dimension politique du métier » (Cubillos Celis, 2018, p. 138). Au Québec, les derniers États généraux du travail social qui ont eu lieu en 2023-2024 rejoignent cette volonté en mettant de l'avant que les formations en travail social devraient mettre davantage l'accent sur l'intervention collective, communautaire et l'action collective, et ce, également au sein des stages, dans le but de renforcer un travail social qui agit sur les causes sociales des problèmes sociaux (Bourque, 2024c). Selon Bourque et Gagnon (2023), au sein des formations en travail social, c'est environ seulement 10 % des stages en travail social qui sont réalisés dans ce mode d'intervention. Pourtant, ces pratiques d'intervention « visent à transformer les problèmes collectifs en solutions collectives [...] tout en favorisant la prise en charge collective qui vise les transformations sociales » (Bourque et Gagnon, 2023, p. 4). Ainsi, l'intervention collective est favorable au changement social et un besoin de revalorisation de ce mode d'intervention se fait sentir au sein des formations en travail social.

Ce serait donc dès la formation que le travail social s'incarnerait majoritairement dans la sphère individuelle et moins dans une perspective de transformation sociale. Comment peut-on alors affirmer que les BTS sont des agentes de changement social alors que ce concept ne semble prendre sens qu'au sein de l'intervention collective? Les théories soutenant la justice sociale semblent difficiles à mettre en pratique dans les autres modes d'intervention, d'autant que les étudiantes et jeunes diplômées sont davantage intéressées par la pratique individuelle et une pratique ne s'étalant pas au-delà de la microsphère. Il y a lieu de se questionner sur la place de ce concept au sein de la profession. Malgré ces enjeux pour la formation, interroger la documentation scientifique a permis de constater que la pédagogie en travail social s'intéresse au changement social. C'est ce qui sera exposé dans la prochaine section.

1.5.2 Enseigner quoi et comment pour former au changement social

Dans un premier temps, les écrits soulignent l'importance de développer la pensée critique des étudiantes en travail social. Cette dernière permettrait d'intégrer chez les étudiantes une perspective de changement social dans leurs pratiques. Selon Richard et Gervais,

cette pensée analyse, questionne, interprète, mais aussi dénonce et tente d'agir sur les inégalités ou les oppressions [...] la pensée critique en travail social invite donc les étudiantes et les professionnelles à non seulement analyser, questionner, interpréter ou dénoncer les causes et les effets des injustices sociales vécues par des individus et par des communautés. Elle laisse aussi entendre qu'elles peuvent, dans le déploiement de leurs activités professionnelles, agir sur les facteurs économiques, sociaux et culturels des inégalités ou des oppressions qui perdurent au sein de nos sociétés. (2018, p. 19)

Cette pensée permet donc à la fois de questionner et de critiquer les aspects sociaux qui engendrent les problèmes sociaux ainsi que de miser sur des interventions sociales qui agiront sur des changements plus structurels. Selon Motoi (2016), le développement d'une pensée critique est à la base de la formation en travail social et permettra aux futures BTS d'acquérir une autonomie professionnelle par une capacité de réfléchir au-delà des idéologies dominantes. De son côté, dans son mémoire, Richard abonde dans le même sens en constatant que l'une des spécificités du travail social serait « la critique sociale dans le but du changement social » (2020, p. 20). Ainsi, au Canada, la pensée critique occupe une place importante dans une majorité de formations en travail social, que ce soit au premier ou au deuxième cycle (Richard et Gervais, 2018). Genest Dufault et Bélanger (2010) exposent également l'importance de la consolidation d'une capacité d'analyse critique et réflexive chez les étudiantes en travail social, laquelle peut être favorisée par le recours à l'outil pédagogique du portfolio en formation pratique. Or, il n'est pas toujours aisé d'accompagner les étudiantes à développer une pensée critique en contexte de stage. Selon Chouinard et Guénette (2022), la pression des cadres organisationnels des milieux de stage laisse peu de place à l'émergence de la pensée critique. Il devient difficile pour les stagiaires de « prendre un pas de recul » et de faire des analyses qui vont plus loin que ce que leur prescrivent les conditions de pratique du milieu d'accueil.

Outre l'enseignement de la pensée critique qui permettra à l'étudiante de développer sa vision du changement social, d'autres concepts ou notions peuvent être enseignés, permettant d'ouvrir sur cette perspective. Les résultats d'une étude de Segal et Wagamen (2017), réalisée auprès d'étudiantes en travail social, mettent de l'avant que d'enseigner l'empathie sociale permet de développer une compréhension de la justice sociale et de la promouvoir auprès des étudiantes. Selon ces personnes autrices, l'empathie

sociale dépasse l'empathie interpersonnelle au sens où elle passe aussi par une prise en compte du contexte socioéconomique et des obstacles structurels qui influencent la situation d'une personne. Lee et ses collègues (2017) favorisent également l'enseignement de l'empathie sociale à travers une analyse structurelle. Dans cet article, l'importance d'enseigner la perspective anti-oppressive au baccalauréat en travail social est également démontrée et propose trois stratégies pédagogiques à cet effet. Enracinée dans les théories sociales critiques, la perspective anti-oppressive permet de faire une analyse sociale des problèmes et mise sur des pratiques politiques pour y répondre.

D'autres stratégies pédagogiques sont aussi mises de l'avant au sein de formations en travail social afin de valoriser le rôle politique de la profession. Du côté de l'Université de Montréal, une recherche-action, ancrée notamment dans les pratiques anti-oppressives, a été menée en vue de développer une formation pour contrer le racisme. Ce projet était destiné aux différentes actrices de l'École de travail social, dont les étudiantes, et a favorisé des apprentissages critiques (Hamisultane *et al.*, 2022). De son côté, l'École de travail social de l'Université de Sherbrooke actualise des projets pédagogiques impliquant des usagers au sein de leur formation. L'équipe autrice démontre que ces projets permettent aux étudiantes de développer des compétences d'analyse et de consolider leur esprit critique. De plus, ce renouvellement des pratiques en enseignement permet aux personnes usagères, par leur engagement dans la formation, de développer un pouvoir d'agir (Lambert *et al.*, 2024), ce qui concorde avec les fondements de pratiques qui ont une visée de changement social.

Également, des pratiques pédagogiques en lien avec les réalités autochtones permettent aux étudiantes de se décentrer culturellement et de prendre conscience des inégalités sociales. Lacroix (2021) a documenté comment l'exercice des couvertures a pu servir d'outil pédagogique afin de conscientiser des étudiantes en travail social aux injustices sociales qui ont été vécues par les Premières Nations. Ainsi, l'utilisation de cet exercice dans le cadre de la formation universitaire a permis d'ouvrir la voie au changement social par le développement d'une analyse critique des réalités vécues par un groupe social en situation d'oppression. Mercure et ses collègues (2018) abondent dans le même sens avec des expériences de stages qui ont eu lieu au Nunavut.

De son côté, dans une réflexion sur les pédagogies féministes, Pagé (2019) avance qu'il est souhaitable de créer des « espaces d'apprentissages » plutôt que des « espaces sécuritaires » dans les salles de classe en vue de former des agentes de changement et de transformation. Contrairement aux espaces sécuritaires,

où les étudiantes ne craignent pas de s'exprimer librement eu égard au fait d'être membres d'un groupe social opprimé, les espaces d'apprentissages permettent plutôt d'outiller les étudiantes à devenir ces agentes de changement, notamment dans des espaces où des malaises et des inconforts peuvent être vécus par les étudiantes dus à leur statut et privilèges.

Dans une recension des écrits, Lee et ses collègues (2022) se sont intéressés à l'enseignement du concept de la justice sociale au sein de formations universitaires en travail social. Leur recension compte 35 recherches empiriques sur des méthodes pédagogiques. L'un des constats fait référence au fait que les diverses méthodes pédagogiques qui favorisent des apprentissages expérientiels étaient plus présentes dans les recherches. Ces apprentissages, qui découlent de contact direct ou indirect avec le terrain, permettent de développer une réflexion critique chez les étudiantes, notamment par une réflexion sur leurs privilèges et préjugés. Toutefois, leurs résultats démontrent que les méthodes d'enseignement mettent plutôt l'accent sur la sensibilisation et les connaissances, au détriment des compétences pratiques.

Enfin, Tremblay et Riffon exposent les résultats d'une expérience pédagogique, en lien avec la transition socioécologique du point de vue du travail social, qui a permis d'augmenter l'agentivité d'étudiantes de premier cycle en travail social. Ici, l'agentivité renvoie à « augmenter leur sentiment de pouvoir changer les choses, leur conscience critique et leur sentiment de compétence personnelle » (2024, p. 62). C'est par une méthode de pédagogie active, dont l'une des principales activités était la réalisation d'un projet d'intervention collective, que les étudiantes ont été amenées à prendre position positivement envers le changement social. Toujours sous la loupe des enjeux socioécologiques et le travail social, Larocque et des étudiantes en travail social (2024) ont également réalisé une expérience pédagogique prenant la forme d'une action collective. Les retombées illustrent notamment qu'une pédagogie expérientielle a permis aux étudiantes d'activer un pouvoir d'agir et de démontrer leur souhait de devenir des agentes de changement social.

En résumé, centrer l'enseignement sur la pensée critique, l'empathie sociale et la justice sociale sont des avenues intéressantes qui se sont dégagées des écrits pour introduire une perspective de changement sociale chez les étudiantes. Des méthodes pédagogiques fondées sur les théories sociales critiques, sur des pédagogies actives et expérientielles semblent également prometteuses. Toutefois, le développement de compétences pratiques semble rester un défi. Dans la prochaine section, il sera question de la

construction de l'identité professionnelle des étudiantes en travail social, phénomène au sein duquel des perspectives de changement social apparaissent.

1.5.3 Le changement social et l'identité professionnelle au cours de la formation

Des études se sont intéressées au développement de l'identité professionnelle des étudiantes en travail social et des tensions identitaires y sont mises en lumière, rappelant notamment les fondements du travail social. D'ailleurs, une étude de Crête et ses collègues (2015) sur la construction de l'identité professionnelle de nouvelles BTS pendant leur formation et six mois après avoir débuté leur carrière y fait directement référence. Les autrices ont constaté que l'identité professionnelle des finissantes se structure à l'intérieur de trois moments clés. L'un de ces moments renvoie à une négociation entre les diverses identités en travail social, notamment issues « des tensions entre une vision fonctionnaliste du travail social et une vision plus structurelle » (2015, p. 50).

L'étude de Chouinard et Caron, dont l'objectif était d'explorer l'impact de la formation universitaire sur l'identité professionnelle des étudiantes en travail social, souligne qu'en fin de parcours académique, les étudiantes ont développé « une vision de changement social au fil de la formation, passant d'une conception intégratrice de l'individu au social à une conception transformationniste des éléments de ce social qui causent la marginalisation et l'exclusion » (2020, p. 13). Toutefois, l'identité professionnelle des étudiantes se construit davantage autour de valeurs et de finalités entourant le travail social, alors que l'agir professionnel est plutôt absent. Le changement social risque donc de demeurer un idéal de la profession plus difficile à articuler dans la pratique. Alors que Chouinard et Caron (2020) constatent l'ajout d'éléments de changement social au sein de l'identité professionnelle des étudiantes, du moins en termes de valeurs et de finalités, selon Bélanger et Genest Dufault (2017), le changement social y serait quasiment absent. En effet, en référence aux paradigmes de Payne vus plus haut, les personnes autrices affirment que l'identité professionnelle des finissantes en travail social et de celles qui débutent dans la profession se retrouvent davantage ancrée entre les courants réflexif-thérapeutique et individualiste-réformiste, deux courants au sein desquels le changement social est absent. Les finissantes démontrent une réserve à se rattacher à une posture plus transformationniste de l'ordre social et des structures renvoyant au paradigme socialiste-collectiviste de Payne. Toutefois, les personnes autrices rappellent que ces postures continuent de bouger au cours de la profession.

Chouinard et Guénette (2025) ont exploré le processus de professionnalisation d'étudiantes en travail social. Les résultats indiquent que ces dernières conçoivent le travail social davantage d'un point de vue individuel et relationnel, rappelant les fondements vocationnels de la profession. Ceci évoque un travail social plus intégrateur où apparaissent peu d'éléments du social et transformateurs de la profession. Les autrices questionnent notamment le rôle de la formation universitaire dans la quasi-absence de ces derniers éléments. Clairet (2013) abonde dans le même sens avec les résultats d'une recherche sur l'identité professionnelle d'étudiantes en travail social. Elle met notamment en lumière qu'au moment de choisir leur milieu de stage, bien que leur perception du travail social ait évolué pendant leur formation, elles se sont tout de même tournées vers des milieux qui répondaient à leur perception initiale du travail social. Celle-ci, en début de parcours académique, était essentiellement fondée sur le mode d'intervention individuelle, « souvent associée à des objectifs de psychothérapie » (p. 89).

Chouinard et Guénette (soumis) ont également interrogé des superviseuses de stage dans le but d'explorer la construction de l'identité professionnelle des stagiaires selon leur point de vue. Il s'avère que leur identité se construit davantage dans un rapport à soi (arrimer les dimensions professionnelles à son identité personnelle) et à autrui (s'identifier à des modèles comme des BTS) et que le rapport à la profession (savoirs de la profession, mandats du travail social, normes, etc.) est pratiquement absent dans ce processus. Les autrices questionnent ainsi cette absence, ce rapport à la profession, laquelle comporte une mission de transformation sociale.

Dans un autre ordre d'idées, des écrits mettent en lumière les lieux où se développe l'identité professionnelle des étudiantes en travail social en cours de formation. D'abord Pullen Sansfaçon et ses collègues distinguent quatre lieux importants : « 1) la formation antérieure au baccalauréat, 2) les expériences professionnelles acquises avant ou pendant le parcours scolaire (excluant les stages), 3) les stages de formation pratique 4) la formation universitaire » (2014, p. 144). Quant à Bélanger et Genest Dufault (2017), ils explorent le processus du développement de l'identité professionnelle à travers les points d'ancrage de Barbier (1996, cité dans Bélanger et Genest Dufault, 2017) qui renvoient aux savoirs d'expériences ou de vie, aux savoirs théoriques et méthodologiques et aux savoirs d'action ou les savoirs pratiques. Comment ces lieux participent-ils au développement des conceptions du changement social chez les étudiantes au cours de la formation?

Les étudiantes en travail social construisent leur identité professionnelle au sein même des tensions du travail social et dans différents espaces, dont la formation universitaire; des identités professionnelles qui parfois se rapprochent du changement social ou parfois s'en éloignent. L'état des connaissances prend fin avec ce dernier thème. La prochaine section synthétise la problématique en vue de mieux saisir la question de cette recherche, ses objectifs et sa pertinence.

1.6 Synthèse de la problématique

Dans cette section de la problématique, il a été exposé que le changement social s'est inséré, à travers l'histoire, dans de nouvelles pratiques du travail social. Il est également au cœur de plusieurs instances et organisations du travail social. Toutefois, une oscillation entre des pratiques qui visent davantage l'individu ou ciblent davantage les structures sociales problématiques qui l'entourent est toujours d'actualité au sein du travail social. Ce qui est davantage remis en question par des actrices du travail social, ce n'est pas cette oscillation en soi, mais le déséquilibre qui semble ressortir par la valorisation de pratiques qui s'appuient surtout sur des interventions sociales plus normatives. Enfin, le travail social est mis en œuvre dans des contextes de pratiques qui ne favorisent pas des interventions sociales ayant des visées de changement social.

Du côté de la formation universitaire en travail social, un état des connaissances a permis de mettre en lumière que les mêmes tensions vécues au sein de la profession traversent également la formation. Toutefois, il est possible de miser sur des pédagogies qui mettent de l'avant le changement social. Or, la recension des écrits a permis d'exposer que le changement social s'ancre moins dans les identités professionnelles des étudiantes en travail social qui se construisent tout au long de la formation. Ainsi, s'il est souhaitable de retrouver un équilibre entre les deux pôles de la profession du travail social, comment les futures BTS sont-elles préparées, au courant de la formation, à devenir des agentes de changement social et à assumer l'ensemble des mandats du travail social? Se définissent-elles comme telles? Quels sont les éléments de la formation qui participent à concevoir leur future pratique avec des visées de changement social? Ce sont ces questions qui ont amené la question de recherche ainsi que ses objectifs qui sont exposés dans la prochaine section.

1.6.1 Question de recherche

Cette recherche a souhaité répondre à la question principale suivante : **quelles sont les conceptions du changement social chez les bachelières en travail social nouvellement diplômées de l'UQAT?** L'intérêt

pour les nouvelles diplômées est lié au fait que la formation est l'un des premiers lieux de socialisation, avec la profession, et il est reconnu qu'elle contribue de manière importante à la construction de l'identité professionnelle (Chouinard et Caron, 2020; Dubar, 2022). Le milieu universitaire influence notamment les attitudes, les croyances et les choix de mettre en œuvre certaines pratiques d'intervention chez les étudiantes (Henderson *et al.*, 2021). Donc, il est possible d'avancer que la formation a un impact important dans l'évolution de la conception du changement social chez les étudiantes. Ainsi, les conceptions du changement social acquises ou non dans le cadre de la formation pourraient influencer la poursuite d'une vision de changement social dans la pratique et assurer que les fondements structurels de la profession soient consolidés dans le futur. Pour ce faire, « il demeure important de connaître les conceptions de la profession qui sont véhiculées au cours de la formation » (Chouinard et Caron, 2020, p. 4). Plus spécifiquement, la recherche a poursuivi trois objectifs : 1) Dégager les conceptions du changement social chez les nouvelles BTS; 2) Dégager les composantes antérieures à la formation qui participent à leurs conceptions du changement social; 3) Dégager les composantes de la formation qui font évoluer leurs conceptions du changement social.

1.7 Pertinence sociale et scientifique

Depuis ses fondements, la notion de changement au cœur du travail social est divisée par deux pôles, une figure d'agente de changement social et l'autre, une figure rattachée à des changements chez l'individu. Aujourd'hui, la profession semble marquée par un déséquilibre entre cette double mission, repérable par un affaiblissement de l'accent mis sur la justice sociale et l'action sociale au détriment d'interventions plus thérapeutiques et individualistes (Mattocks, 2018). Les BTS pratiquent également dans un contexte sociopolitique actuellement teinté par des orientations néolibérales et biomédicales qui maintiennent, sinon accentuent, ce déséquilibre. Ce contexte contribue à ce que l'accent soit mis sur les comportements individuels plutôt que sur les éléments de l'organisation de la société pour expliquer les problèmes sociaux. Ce néolibéralisme crée des inégalités au sein de la société et encourage les individus à s'adapter aux conditions présentes (Parazelli, 2007). Selon Breton (2002), les grands problèmes sociaux, par exemple l'itinérance, la toxicomanie et la pauvreté, ne peuvent être résorbés que s'ils sont abordés à la fois sous l'angle individuel et sous l'angle politique. D'ailleurs, les derniers états généraux du travail social ayant eu lieu au Québec ont souligné que celles qui oeuvrent en travail social souhaitent avoir des pratiques qui tiennent compte des conditions sociales, soit un travail social porteur de transformation sociale (Bourque, 2024a). Il est donc important de s'y intéresser.

Partant de la prémisse que le discours qui vise la transformation des rapports sociaux et des structures sociales est véhiculé davantage

dans des milieux de pratique non institutionnels et par des enseignants en travail social. Certains suggèrent qu'ils ont un rôle essentiel à jouer pour rééquilibrer le rapport de force entre les orientations et pour maintenir les perspectives critiques [...] et les principes de justice sociale. (Molgat, 2007, p. 26)

Ainsi, les résultats de la présente recherche pourront avoir des retombées pertinentes pour les Écoles de travail social, de nouvelles données pourront par exemple conduire à des remises en question, à quelques pistes de réflexion et d'améliorations de la formation en lien avec les conceptions du changement social. Elles pourront y trouver des pistes de compréhension quant aux facteurs influençant le développement de cette vision chez leurs étudiantes. Il semble nécessaire, pour la formation en travail social, de mieux comprendre comment les étudiantes développent leur vision politique de la profession et comprendre comment elles se positionnent ou non à titre d'agentes de changement social. D'abord, afin qu'il y ait encore des BTS arborant cette position professionnelle importante pour la profession, mais aussi afin de préserver un espace de réflexion et de formation sur le rôle des BTS au sein de nos communautés. Également, afin que les étudiantes puissent faire des choix professionnels, ceux-ci « devraient pouvoir s'exercer en connaissance de cause, c'est-à-dire selon une compréhension claire des tenants et aboutissants des discours qui fondent la pratique du travail social et des discours dominants qui la traversent » (Molgat, 2007, p. 35).

De surcroît, les résultats de cette recherche sont susceptibles d'intéresser les milieux de pratique des BTS. D'une part, les organismes communautaires qui se définissent comme « des agents de transformation sociale qui agissent en vue de favoriser l'amélioration de la qualité du tissu social » (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2025, p. 2). Il serait légitime qu'ils se demandent si ces intervenantes, formées en travail social, portent la vision politique de la profession et visent à contrer les injustices sociales, les oppressions et les discriminations. D'autre part, l'ensemble des milieux de pratique est également concerné. Cette spécificité du travail social, ce rôle politique, semble parfois méconnue de la part des employeurs. Cette recherche permet de mettre en lumière ce rôle qui le distingue notamment d'autres professions. Ce rôle mérite d'être revalorisé au même titre que ses autres facettes. Il semble important de démystifier ce dernier, lequel peut être perçu négativement par les milieux de pratique, car il questionne notamment l'organisation des services. Or, il a toute la potentialité d'aborder les problèmes sociaux sous un angle porteur de solutions et de bien-être à long terme. D'ailleurs, un état de situation du travail social

au Québec en 2023-2024 démontre que la province du Québec se distingue par un plus bas niveau de présence d'inégalités socioéconomiques et de genre expliqué par l'enracinement des mouvements sociaux, de l'action collective ainsi que l'intervention collective (Bourque, 2024b). Ainsi, des pratiques favorisant le changement social semblent prometteuses lorsqu'il est question pour le travail social de viser une société juste et égalitaire.

Enfin, les écrits scientifiques reconnaissent le rôle politique d'agente de changement social de la BTS et pourtant, aucune recherche n'a été recensée spécifiquement sur le regard que portent les bachelières en travail social nouvellement diplômées sur ce rôle et sur le développement des conceptions du changement social à travers leur formation universitaire. Les résultats de cette recherche contribueront donc à l'avancement des connaissances dans ce domaine.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Comme soulevé dans la partie précédente, les théories critiques en travail social font écho à la valeur de justice sociale et au concept de changement social. Ainsi, il semble naturel d'inscrire cette recherche au sein de ces théories, notamment mises de l'avant par des pratiques anti-oppressives, des approches structuralistes, radicales, féministes, etc. (Heron, 2019). Ces théories « contribuent à changer les discours et les structures qui maintiennent les gens dans les conditions d'oppression » (Pullen Sansfaçon, 2013, p. 360). Dans le cadre de cette recherche, deux concepts ont été retenus pour le cadre conceptuel et seront définis dans ce chapitre. Dans un premier temps, le concept du changement social, le cœur de cette recherche, sera décomposé afin de mieux saisir les raisons pour lesquelles ce dernier est souhaité, les cibles ou objets visés par celui-ci ainsi que les objectifs poursuivis. Dans un deuxième temps, le concept de *l'empowerment* a été retenu afin d'ajouter une perspective d'analyse des pratiques d'intervention évoquées par les participantes. Ce concept, notamment présent dans les fondements de plusieurs théories critiques et mis en pratique dans plusieurs interventions sociales en travail social, permet de dépasser les changements individuels pour les inscrire également dans des changements sociaux. Enfin, pour explorer les conceptions du changement social chez les nouvelles BTS, cette étude s'est appuyée également sur les points d'ancrage du développement de l'identité professionnelle en cours de formation de Barbier (1996) tel que repris par Bélanger et Genest Dufault (2017). Ce chapitre se terminera donc par l'explication de ces composantes.

2.1 Le changement social : pourquoi, comment et dans quel but

À titre de rappel, les différentes organisations et organismes de réglementation du travail social tels que les associations, l'OTSTCFQ et les Écoles de travail social ont exprimé que, pour le travail social, le changement social est parfois une visée, un objectif de la profession et une compétence à développer. Somme toute, le changement social reste intimement lié au travail social. Même s'il est souvent évoqué dans plusieurs écrits, force est de constater qu'il n'apparaît pas toujours clairement défini ou précisé. Ainsi, afin de mieux orienter cette recherche, il semble tout indiqué de bien définir le changement social à partir des perspectives du travail social.

Selon l'AIETS, la mission du changement social est « de transformer les conditions structurelles qui contribuent à la marginalisation, à l'exclusion sociale et à l'oppression [...] et visent la promotion des droits

humains et de la justice économique, environnementale et sociale » (AIETS, 2014, paragr. 4). De cette première définition, il est possible de retenir trois composantes autour desquelles sera construit le concept de changement social dans cette recherche : pourquoi des changements sont-ils souhaités (marginalisation, exclusion sociale, oppression); ce que l'on souhaite changer (conditions structurelles); les objectifs poursuivis par le changement social (droits humains, justice).

La première composante, les raisons conduisant à mettre de l'avant des changements sociaux, renvoie à la marginalisation, à l'exclusion sociale et aux oppressions pour l'AIETS. Dans cette recherche, les raisons seront rassemblées sous le terme origine, en référence à l'origine du changement social. D'abord, Rullac (2020) souligne la diminution de l'exclusion sociale comme élément visé par le changement social. Pour l'École de travail social de l'UQAT, être un agent de changement c'est vouloir, entre autres, améliorer les conditions de vie des individus en « situation de vulnérabilité, le plus souvent désavantagés, marginalisés ou exclus » (2025a). Selon Pullen Sansfaçon (2013), les formes d'oppression et de discrimination renvoient notamment au racisme, à l'homophobie, à l'âgisme et au sexisme. Quant à la marginalisation, elle peut s'expliquer par des origines structurelles, notamment comment la société organise le travail et les valeurs qui y dominent, créant une hiérarchie dans la société (Dorvil et Boucher-Guèvremont, 2013) à travers des structures de classe, de race, de genre. Ce qui motive alors le travail social à intervenir dans une perspective de changement social est la réduction, voire l'élimination, des oppressions, des discriminations, des situations de marginalisation, des conditions de vie difficiles et injustes et de l'exclusion sociale de certains groupes de personnes.

En ce qui concerne la deuxième composante, ce qui est souhaitable de changer, cette recherche se réfèrera aux objets de transformation. Selon Carignan (2014), ce sont les rapports sociaux et les structures sociales qu'il faut modifier. Pour Gaudreau, le changement social se définit comme l'amélioration d'une situation sociale « en venant attaquer, déjouer ou modifier les règles du jeu économique, politique, culturel ou idéologique génératrices d'oppression pour les populations ou les écosystèmes » (2021, p. 33). Au regard des pratiques anti-oppressives, les oppressions et discriminations à transformer résultent des divisions sociales, par exemple les groupes ethniques, les femmes, les personnes âgées, les personnes issues de la diversité sexuelle (Pullen Sansfaçon, 2013). Selon Dorvil et Boucher-Guèvremont (2013), les problèmes sociaux sont soit d'ordre socioéconomique, soit liés aux déterminants sociaux de la santé, à la gouvernance ou à des problèmes d'accès à l'éducation. Afin d'approfondir les objets du changement, il est intéressant d'exposer l'édifice social de Gaudreau (2021), lequel consiste en un outil qui permet d'analyser

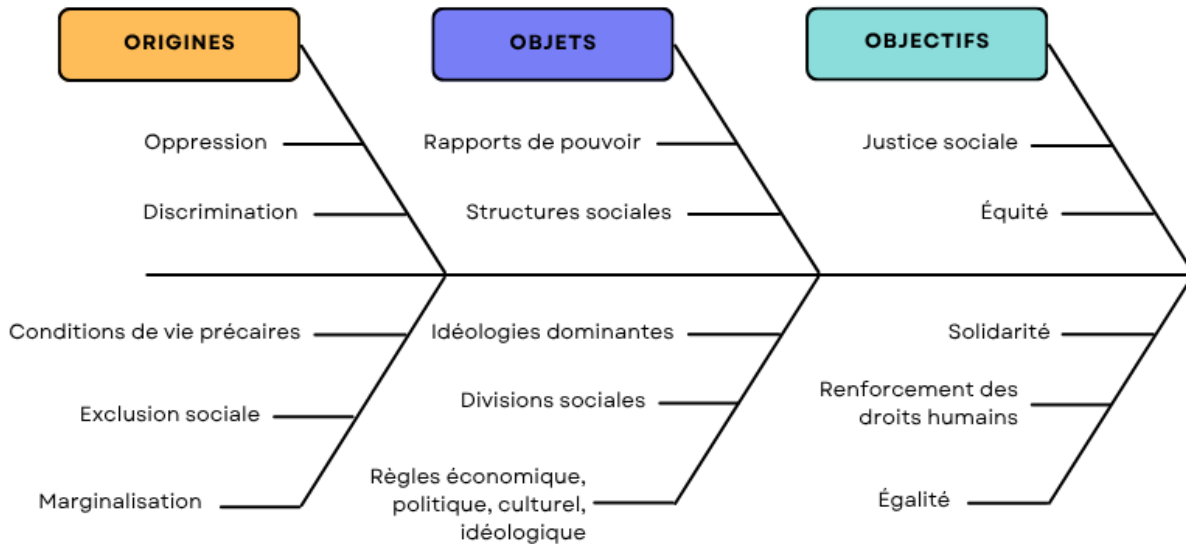
les causes sociales qui contribuent aux problèmes sociaux. Trois volets édifient cet outil. D'abord, le plan politique qui fait référence aux rapports de pouvoir dans la société, aux choix politiques du gouvernement, à l'influence des mouvements sociaux, aux espaces de démocratie, etc. Le deuxième, le plan idéologique, renvoie notamment aux mentalités, aux idéologies dominantes, aux préjugés qui circulent au sein de la société et transmis par les familles, institutions, médias. Enfin, le troisième plan est de nature économique, tel que le modèle économique qui domine dans une société, les salaires, l'accès à l'emploi, etc. Ainsi, le changement social vise à modifier des dimensions de la société.

Quant aux objectifs du changement social, la troisième composante du changement social, ceux-ci font écho notamment aux valeurs du travail social, telles que la justice sociale, la défense de droits, l'équité et la solidarité (Bourque, 2024b). Par exemple, Carignan (2014) évoque que le changement social vise l'équité et la justice sociale. De son côté, Rullac (2020) souligne que le changement social renforce les droits humains, la justice sociale et la solidarité. Selon Lapierre et ses collègues (2017), les interventions sociales qui s'articulent dans une perspective de changement social s'appuient sur des fondements de justice sociale, d'égalité et de solidarité. Ainsi, le changement social est souhaitable en vue de mettre en œuvre les valeurs fondatrices du travail social.

En sommes, les écrits sur le sujet convergent vers l'idée que le changement social repose sur différentes composantes, dont une visée de transformation sociale, une analyse macro, une lecture sociale, politique et structurelle des situations, la poursuite de valeurs sociales, les structures sociales comme cible des interventions, la perspective qu'il prend naissance dans un contexte de problématiques sociales, etc. Dans le cadre de cette recherche, la conception du changement social retenue intègre l'ensemble de ces éléments en se basant sur le fait de venir en aide à des personnes ou des groupes sociaux en situation de marginalisation, d'exclusion sociale, subissant des discriminations, des oppressions et vivant dans des conditions de vie précaires (pourquoi). Intervenir dans une perspective de changement social implique d'agir sur des dimensions sociales qui renvoient aux structures sociales, aux rapports sociaux, aux idéologies dominantes, aux rapports de pouvoir, aux règles, lois et politiques qui régissent notre société (comment). Ainsi, la notion de social renvoie aux structures, aux institutions, aux rapports de pouvoir plutôt qu'aux relations interpersonnelles. Le changement social permet donc d'actualiser les valeurs propres au travail social, soit celles de viser une société empreinte de justice sociale, d'équité, d'égalité, de solidarité et le renforcement des droits humains (dans quel but). Le changement social est donc défini à partir de trois aspects interreliés : l'origine des problèmes sociaux qui justifie un besoin de changement,

l'objet du changement ou ce que l'on souhaite changer afin d'atteindre des objectifs. Cette perspective intégrative du changement social est représentée dans la figure suivante.

Figure 2.1 Changement social



Afin de soutenir davantage la définition du changement social qui vient d'être exposée, le concept d'*empowerment* a des fondements et des visées intéressantes en vue d'apporter un éclairage complémentaire au changement social.

2.2 L'*empowerment* : un concept pour étudier le changement social

Le concept de l'*empowerment* a été retenu comme composante du changement social puisqu'il « lie les notions de justice, de redistribution, de changement social, de conscientisation et de pouvoir » (Bacqué et Biewener, 2013 dans Carrel et Rosenberg, 2014, p. 26). Selon Ninacs, l'*empowerment* a des finalités de changement social (2003; 2008). Ce concept serait lié à la lutte contre l'oppression et pour la justice sociale (Breton, 2002). Dans sa définition la plus simple, il vise à ce qu'une personne, un groupe ou une communauté reprennent du pouvoir sur leur vie. Concept polysémique, partant d'une vision responsabilisante de l'individu à une vision politique et collective (Bourbonnais et Parazelli, 2018; Carrel et Rosenberg, 2014), ce sont les perspectives écologiques (Bourbonnais et Parazelli, 2018) et radicales (Drolet, 1997) qui sont retenues ici contrairement au courant du *self-empowerment* qui « nie le recours à

l'action collective ou au changement social pour améliorer le bien-être des collectivités démunies » (Ninacs, 1995, p.82). Cette perspective postule « que les solutions pour un même problème peuvent varier selon les contextes et les expériences » (Dallaire et Chamberland, 1996, p. 88).

Ce manque de pouvoir n'est pas d'abord considéré comme un problème individuel, causé par des déficiences personnelles. Il est le plus souvent d'origine structurelle, lié à l'appartenance à un groupe sans pouvoir subissant l'action de forces répressives et incapable de participer activement à la construction des arrangements sociaux qui déterminent ses conditions de vie. (Dallaire et Chamberland, 1996, p. 89)

Analyser un problème sous l'angle de l'*empowerment* dépasse donc les facteurs individuels et familiaux pour y ajouter une perspective critique par la prise en compte des facteurs organisationnels, sociaux, culturels et politiques (Dallaire et Chamberland, 1996). Lorsqu'il est défini avec ses composantes à la fois psychologique et sociopolitique, il a la « capacité de dépasser le niveau des changements individuels » (Dallaire et Chamberland, 1996, p. 88). C'est donc le caractère politique des interventions d'*empowerment* orienté vers le changement social et la justice sociale qui s'est avéré intéressant à retenir dans le cadre de cette recherche.

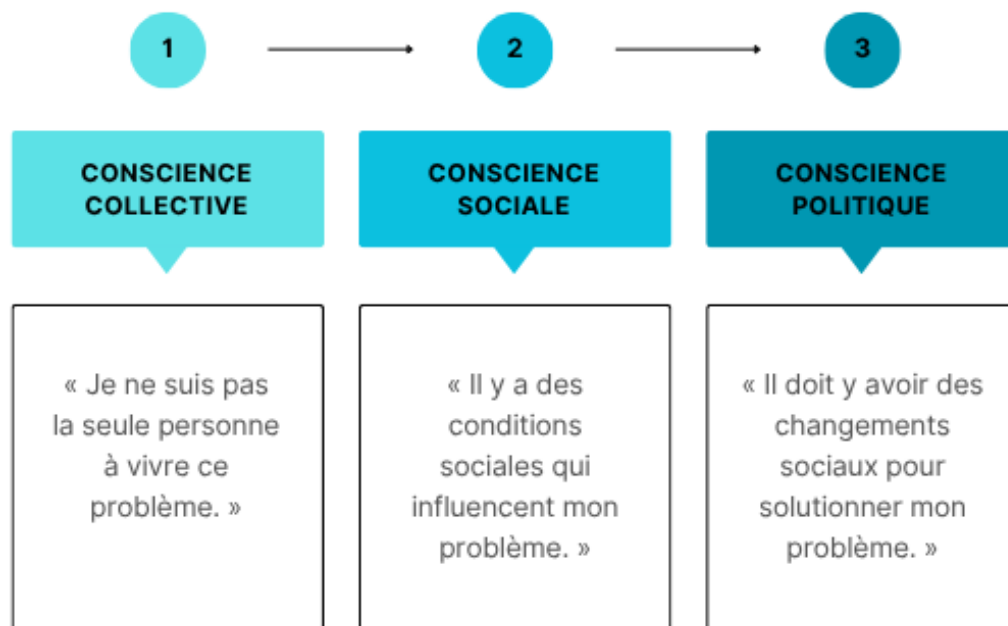
De plus, ce modèle traverse les trois modes d'intervention du travail social (individu, groupe, collectivité) (Ninacs, 1995). Quoique l'*empowerment* serait plus opérant en intervention de groupe ou collective, car le processus s'active davantage par l'interaction en groupe, il peut toutefois être amorcé en intervention individuelle (Dallaire, 2012). L'intervenante cherche à redonner du pouvoir à la personne, aux membres du groupe ou à une collectivité, entre autres, en les impliquant dans la définition de ce qui pose problème, dans les orientations à prendre pour trouver des solutions. L'intervenante impliquera les personnes dans les décisions. Les personnes accompagnées deviennent des sujets actifs de l'intervention, des partenaires. On redonne donc du pouvoir à ces partenaires sur l'intervention. L'*empowerment* traverse également plusieurs approches en travail social, se retrouvant entre autres dans l'approche structurelle (Drolet, 1997), dans les pratiques anti-oppressives (Pullen Sansfaçon, 2013) et l'approche féministe (Drolet, 1997; Corbeil et Marchand, 2010). Ainsi, peu importe le mode d'intervention privilégié par les participantes, des notions de ce modèle pourraient être évoquées dans leur discours.

Deux définitions de l'*empowerment* ont retenu l'attention de l'étudiante-chercheuse. La première, de Swift et Levin (1987 dans Dallaire, 2012) « renvoie à la fois au développement d'un sentiment d'auto-efficacité, de compétence et d'estime de soi, et à la modification des conditions structurelles afin de

redistribuer le pouvoir, ou autrement dit, de transformer les structures d'opportunités dans la société » (Dallaire, 2012, p.7). La deuxième définition, de Breton (2002), explique que c'est « le résultat combiné ou le produit d'une implication dans un processus de conscientisation et de développement d'habiletés afin d'obtenir de justes prestations ou une distribution équitable du pouvoir, particulièrement celui d'accéder aux ressources ou services auxquels on a droit » (cité dans Dallaire, 2012, p.7). Ainsi, l'*empowerment* se joue simultanément à deux niveaux. D'abord, au plan individuel par la conscientisation, ou selon Ninacs (2008), par le développement d'une conscience critique et ensuite, au plan politique, par la redistribution du pouvoir et la transformation des structures sociales (Breton, 2002).

Le développement d'une conscience critique chez les destinataires de l'intervention est donc une composante essentielle, voire incontournable, dans le processus de l'*empowerment* (Dallaire, 2012). Selon Ninacs (1995, p. 78), la conscience critique se développe par une succession de trois étapes. **1) La conscience collective** émerge lorsqu'une personne prend conscience que les difficultés qu'elle vit sont aussi vécues par d'autres personnes. Par ailleurs l'intervention sociale de groupe dans laquelle l'aide mutuelle est favorisée participerait à l'émergence de cette forme de conscience (Dallaire, 2012). **2) La conscience sociale** fait référence à la prise de conscience que la situation problème est engendrée par « la manière dont la société est organisée » (Ninacs, 1995, p. 78). Les situations problèmes ne sont donc pas causées par des défaillances d'ordre individuel, mais par des conditions sociales qui entourent les personnes et collectivités. **3) La conscience politique** renvoie au fait que, puisque les situations problèmes sont d'ordre social, les solutions doivent l'être également. Ninacs (1995) parle d'action politique, donc aux actions posées en vue de transformer les conditions sociales qui entraînent des difficultés, par exemple pour un groupe social opprimé. La figure suivante synthétise le développement de la conscience critique.

Figure 2.2 Développement de la conscience critique



Source : Adapté de Ninacs (1995).

Les concepts de changement social et d'*empowerment* ainsi posés, la prochaine section du cadre conceptuel exposera des repères théoriques permettant d'éclairer les composantes qui participent à la construction des conceptions du changement social chez les répondantes.

2.3 Des composantes du développement de l'identité professionnelle

Les conceptions à l'égard du changement social, et de l'*empowerment* qui y est intimement imbriqué, ont pu prendre racine chez les BTS avant l'admission au baccalauréat en travail social et également dans l'espace de la formation, puis devenir une composante de leur identité professionnelle. Ainsi, en regard des deux objectifs de cette recherche qui ont visé à dégager les composantes antérieures à la formation et les composantes de la formation qui font évoluer les conceptions du changement social chez les participantes, le développement de l'identité professionnelle est sollicité pour fournir des repères. C'est dans cette optique qu'ont été mobilisés les trois points d'ancrage du développement de l'identité professionnelle au courant de la formation initiale tels que décrits par Barbier (1996) et repris par Bélanger et Genest Dufault (2017) en travail social. Dans un premier temps, la prochaine section mettra en lumière les savoirs d'expériences ou de vie pour étudier les composantes antérieures à la formation. Ensuite, des composantes liées à la formation seront également explorées et auront comme assises les deux autres

points d’ancrage, soit les savoirs théoriques et méthodologiques, ainsi que les savoirs d’action ou savoirs pratiques.

2.3.1 Composantes antérieures à la formation : point de départ des conceptions du changement social

L’un des objectifs de cette recherche s’est intéressé à ce qui a motivé les étudiantes en travail social à choisir le travail social. Ceci rejoint le premier point d’ancrage des savoirs d’expériences ou de vie. Avant même leur entrée à l’université, la perception que les étudiantes développent à propos du rôle de la BTS est influencée par leurs valeurs, leur parcours de vie, la formation préuniversitaire, etc. (Barbier, 1996, cité dans Bélanger et Genest Dufault, 2017). Cette perception antérieure à la formation suscitera une motivation à s’inscrire en travail social. Au sein de cette perception, une place, ou non, faite au changement social est présente et peut varier d’une participante à l’autre.

Cette étude s’est donc attardée, dans un premier temps, à explorer ces composantes préadmission qui ont pu influencer leurs conceptions du changement social, ce qui a ainsi permis de définir le point de départ des participantes quant à leurs conceptions. L’intention était ici de pouvoir explorer si une évolution dans les conceptions au courant de la formation se remarquerait.

2.3.2 Composantes liées à la formation : évolution des conceptions du changement social

Le baccalauréat en travail social, « constitue une étape déterminante du processus du développement professionnel » (Bourque, 2024b, p. 32). À l’UQAT, cette formation de 90 crédits traverse trois axes : la théorie, la méthodologie de l’intervention et les stages (voir le plan de formation dans le tableau suivant). Les cours méthodologiques renvoient à tous les cours d’intervention sociale auprès des individus, des familles, des groupes et des collectivités.

Tableau 2.1 Plan de formation du baccalauréat en travail social de l’UQAT

Session 1 Forces et mouvements sociaux au Québec Pensée critique et intervention collective Introduction et initiation au travail social Citoyenneté et inégalités socioéconomiques Développement de l'enfant et de l'adolescent dans leurs contextes sociaux	Session 5 Stage I Séminaire d'intégration des savoirs I 3 crédits optionnels
Session 2 Développement de l'adulte et de la personne âgée dans leurs contextes sociaux	Session 6 Stage II Séminaire d'intégration des savoirs II 3 crédits optionnels

Politiques sociales et services sociaux
 Intervention sociale individuelle I
 Intervention sociale auprès des collectivités II
 Intervention sociale auprès des petits groupes I

Session 3

Analyse des problèmes sociaux
 Relations : sexes, genres et âges
 Intervention sociale auprès des petits groupes II
 Intervention sociale auprès des familles I
 3 crédits optionnels

Session 4

Organisations et conditions de pratique
 Introduction à la recherche en travail social
 Intervention sociale individuelle II
 Intervention sociale auprès des familles II
 3 crédits optionnels

Choix de cours optionnels :

- Le trouble du spectre de l'autisme
- Interventions en contexte interculturel
- Habiletés de travail intellectuel et de communication
- Théories du développement local et régional
- Environnement social autochtone
- Habiletés et méthodes de gestion de la situation conflictuelle
- Utilisation des ressources documentaires en travail social
- Projet I
- Projet II
- Intervention de crise et évaluation du risque suicidaire
- Santé mentale, intervention et collaboration
- Gériatrie et travail social
- Intervention sociale en contexte de protection
- Intervenir en milieu rural
- Introduction à l'intervention sociale en dépendances en travail social
- Recherche appliquée en travail social

Source : Adapté de UQAT (s. d.).

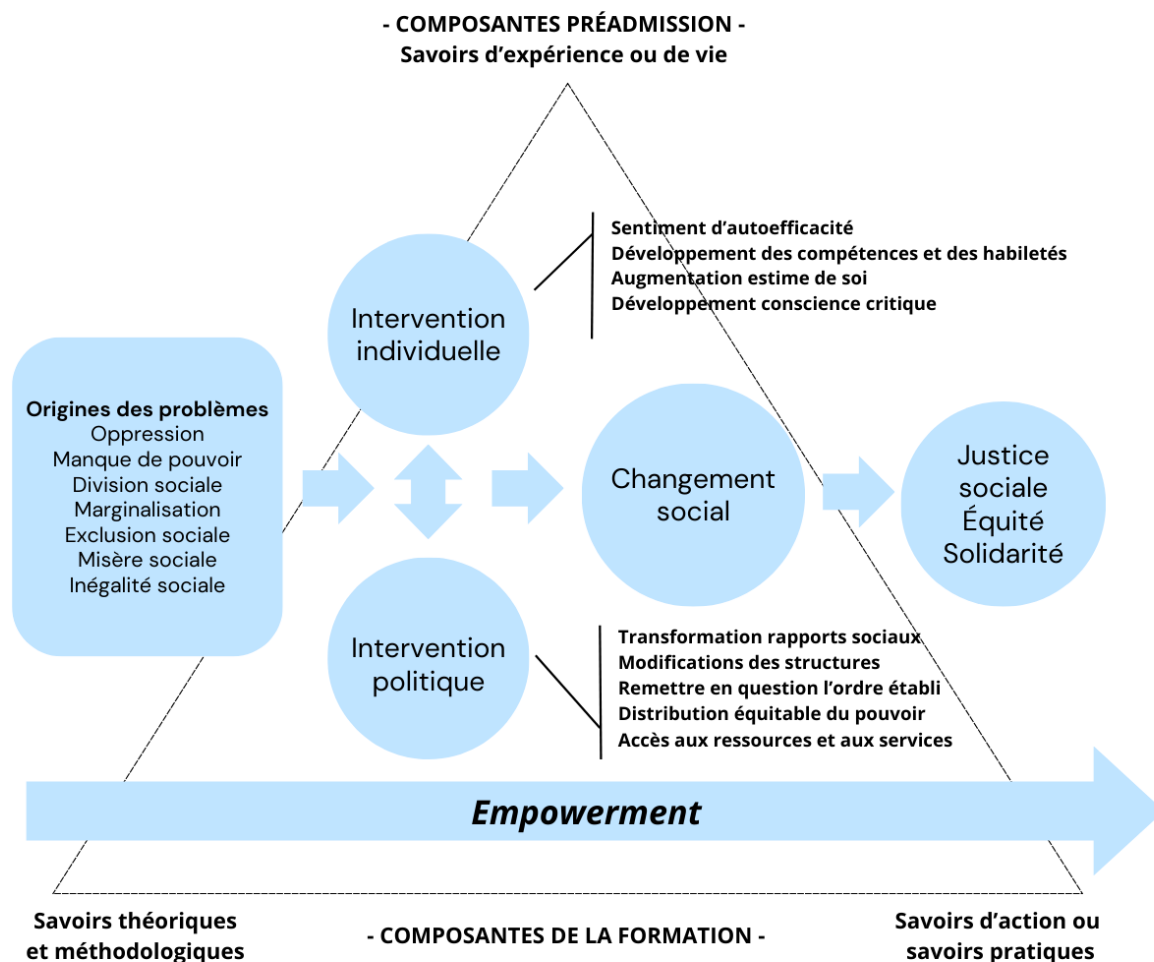
Comme démontré dans le plan de formation, le programme sera complété en trois ans. Les deux stages ont lieu dans le même milieu de pratique lors de la dernière année. Ils sont tous les deux d'une durée de 15 semaines à raison de 420 heures par stage. Une équipe d'encadrement est rattachée à la stagiaire, dont un membre du corps enseignant, une accompagnatrice et une superviseuse lorsque l'accompagnatrice ne peut assumer également le rôle de supervision. Le programme forme des professionnelles qui seront capables d'intervenir autant auprès d'individus, de familles, de groupes et de collectivités (UQAT, 2025a). Cette formation initiale vise le déploiement d'attitudes, d'aptitudes et de compétences propres aux pratiques du travail social (Bourque, 2024b). Il est comparable aux autres programmes universitaires de premier cycle en travail social au Québec et agréé par l'ACFTS.

Comme mentionné précédemment, les composantes relatives à la formation ont été étudiées à travers les deux derniers points d'ancrage de Barbier (1996) et repris par Bélanger et Genest Dufault (2017). Dans un premier temps, les savoirs théoriques et méthodologiques font référence aux contenus des cours, aux valeurs de la profession qui sont transmises au cours de la formation, à la diversité des pratiques et à l'équipe professorale. Enfin, les savoirs d'action ou savoirs pratiques sont traversés par les stages, le bénévolat et les projets académiques avec la communauté. Le contact avec ces milieux de pratique va être

influencé par leur mission, leur équipe, leurs approches, leurs modes d'intervention, les problématiques qu'ils rencontrent, les personnes aidées, etc.

La figure suivante synthétise l'ensemble du cadre conceptuel. Il expose l'articulation des composantes du changement social et de l'*empowerment* retenues pour cette recherche. Ces dernières sont bordées des points d'ancrage du développement de l'identité professionnelle qui ont permis d'appréhender les composantes préadmission et celles de la formation qui alimentent les conceptions du changement social chez les finissantes du baccalauréat de l'UQAT.

Figure 2.3 Synthèse du cadre conceptuel



CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre aborde la méthodologie de cette recherche. Il expose d’abord les raisons ayant conduit à choisir un devis qualitatif, la population à l’étude ainsi que l’échantillonnage. Le processus de collecte des données et la méthode d’analyse des données seront expliqués ensuite. Enfin, les limites de cette recherche ainsi que les considérations éthiques seront exposées.

3.1 Devis de recherche

Cette recherche s’est appuyée sur un devis de recherche qualitatif et une approche descriptive et exploratoire (Deslauriers et Kérisit, 1997). Ce type de devis s’est avéré tout indiqué pour cette recherche, car elle a souhaité décrire comment les nouvelles bachelières en travail social conçoivent le changement social. Dans le but de dégager le sens qu’elles donnent au changement social à la fin de leurs parcours universitaire, cette recherche s’est intéressée à leurs expériences (Fortin et Gagnon, 2016). C’est notamment en explorant avec elles leurs parcours antérieurs à la formation ainsi que celles qui ont eu lieu au cours de la formation qu’il a été possible de dégager leurs connaissances sur le concept du changement social. L’intérêt porte sur ce que les participantes ont construit au fil de leur formation (Paillé, 2012).

3.2 Population et échantillonnage

3.2.1 Population à l’étude et technique d’échantillonnage

La population à l’étude est constituée de BTS ayant récemment diplômé. Les critères d’inclusion recherchés étaient d’avoir complété un baccalauréat en travail social à l’UQAT. Ainsi, elles ont cheminé à l’un ou l’autre des trois campus où le même programme est dispensé, à savoir ceux de Val-d’Or, de Rouyn-Noranda et de Mont-Laurier. Les participantes devaient avoir terminé leur formation depuis moins de deux ans. Étant donné qu’une part importante de l’étude s’est intéressée au développement des conceptions du changement social à travers le prisme de l’expérience universitaire, une marge maximale de deux ans a semblé permettre le maintien d’une proximité avec cette formation et éviter que la sphère des expériences de travail teinte davantage leurs conceptions. Un écart de deux ans a également permis d’augmenter le bassin de participantes potentielles.

Des critères d'exclusion ont également été mis en place. Les personnes qui ont réalisé plus d'une session dans une autre université ont été exclues, ainsi que celles inscrites dans un cheminement DEC-BAC. Les étudiantes inscrites dans ce programme ont un diplôme de techniques en travail social qui leur permet d'obtenir 30 crédits reconnus en équivalences selon certains critères d'admission (UQAT, 2025a). Ces exclusions ont été basées sur l'un des objectifs de la recherche qui cherchait à dégager les composantes propres à la formation universitaire de l'UQAT qui ont fait évoluer leurs conceptions du changement social. Ainsi, l'échantillon est composé de participantes ayant suivi l'ensemble des cours du baccalauréat en travail social à l'UQAT.

Considérant la nature qualitative de cette recherche, il est apparu naturel de se tourner vers des techniques d'échantillonnage théorique (Deslauriers et Kérisit, 1997). Les participantes ont été recrutées sur une base volontaire et selon les caractéristiques définies précédemment qui ont permis de répondre à la question de recherche (Côté et Turgeon, 2002). Dix personnes ont été recrutées et cela a permis d'atteindre la saturation des données dans le cadre de cette recherche qualitative (Mongeau, 2008).

3.2.2 Le recrutement

Le recrutement a débuté à l'automne 2023. Un premier courriel d'invitation (*voir Annexe A*) a été envoyé aux étudiantes qui étaient récemment diplômées, et ce, par le biais de l'École de travail social. Il y a eu peu de réponses. Il s'est avéré plus difficile de rejoindre les diplômées par cette voie, car il est plausible de penser qu'elles n'utilisent plus leur courriel institutionnel à la fin de leurs études. Les personnes ayant répondu à l'annonce étaient encore rattachées à l'UQAT par la poursuite d'études au deuxième cycle. L'étudiante-chercheuse a alors sollicité des professeures et chargées de cours, principalement des ressources enseignantes de stage, à deux moments clés. D'abord, à l'automne 2023, elle leur a demandé de transmettre l'invitation courriel aux finissantes 2023 avec qui elles étaient encore en contact. Dans un second temps, en avril 2024, elle leur a demandé de transmettre l'invitation aux finissantes 2024 à qui elles enseignaient encore. C'est par cette méthode que l'étudiante-chercheuse a réussi à recruter le plus de participantes. Enfin, deux participantes ont été recrutées par le bouche-à-oreille.

L'étudiante-chercheuse a tenté d'utiliser la technique d'échantillonnage en boule de neige (Beaud, 2021) en demandant aux participantes de transmettre l'invitation auprès de leurs pairs avec qui elles sont restées en contact après la formation. Ce moyen n'a pas permis de recruter de participantes. En tout, onze personnes ont répondu à l'invitation. Parmi celles-ci, une s'est désistée avant l'entrevue.

3.2.3 Description de l'échantillon

Les participantes avaient toutes une formation postsecondaire antérieure au baccalauréat. Une majorité a suivi des formations collégiales ou universitaires dans les domaines des sciences humaines et sociales, principalement des études en sciences humaines, en psychologie, en éducation spécialisée et en travail social. D'ailleurs, l'une d'entre elles a débuté un certificat en travail social, mais ne l'a pas complété, et une autre participante détient un diplôme de techniques en travail social, mais n'a pas cheminé dans le profil DEC-BAC. Elle a donc été incluse dans l'échantillon, car elle n'a pas obtenu 30 crédits reconnus en équivalence. Les autres, non loin des sciences humaines et sociales, ont suivi une formation en soins infirmiers et en ressources humaines. Enfin, une participante avait un diplôme d'études professionnelles dans un autre domaine. Pour la moitié des participantes (cinq), l'inscription au baccalauréat en travail social faisait suite à un retour aux études. Certaines d'entre elles ont donc pratiqué un autre métier avant celui du travail social. Au moment de l'entrevue, l'écart entre la fin des études et le moment de l'entrevue variait de un à 22 mois.

Les stages représentent le tiers de la formation en travail social à l'UQAT. Il est donc légitime de supposer qu'ils exercent une influence sur le développement des conceptions du changement social chez les nouvelles BTS. Au sein de l'échantillon, les milieux de stage sont diversifiés. Cinq participantes ont réalisé leur stage dans le réseau de la santé et des services sociaux dans des secteurs tels que la protection de la jeunesse, la santé publique, un programme jeunesse et les services sociaux généraux. Trois participantes ont fait leur stage dans un organisme communautaire dont les missions étaient rattachées à la réinsertion sociale et professionnelle ainsi que la prévention de la violence chez les enfants. Enfin, une participante a été stagiaire dans un milieu scolaire, alors qu'une autre l'a été dans un milieu des services correctionnels. La majorité a donc été formée dans un contexte d'intervention volontaire (huit) alors que les autres (deux) ont évolué dans un contexte non volontaire. Au moment de débiter le baccalauréat en travail social, trois participantes avaient une expérience en intervention sociale puisqu'elles avaient travaillé comme éducatrice spécialisée ou technicienne en travail social. Le tableau suivant synthétise le portrait des participantes qui vient d'être décrit.

Tableau 3.1 Portrait des participantes

Partici-pante	Entrevue	Diplomation	Formation antérieure	Stage	Occupation à la suite de la diplomation
P1	Octobre 2023	Avril 2023	Diplôme d'études collégiales par cumul en sciences humaines Divers programmes universitaires dont psychologie	Milieu communautaire	Réseau santé et services sociaux
P2	Novembre 2023	Avril 2022	Diplôme d'études collégiales en sciences humaines	Réseau santé et services sociaux	Réseau santé et services sociaux
P3	Novembre 2023	Avril 2022	Soins infirmiers Retour aux études	Réseau santé et services sociaux	Poursuit des études
P4	Février 2024	Avril 2022	Techniques d'éducation spécialisée	Réseau santé et services sociaux	Réseau santé et services sociaux
P5	Février 2024	Avril 2023	Techniques d'éducation spécialisée et baccalauréat en psychologie Retour aux études	Services correctionnels	Services correctionnels
P6	Mai 2024	Avril 2024	Études en psychologie Retour aux études	Réseau santé et services sociaux	Non disponible
P7	Mai 2024	Avril 2024	Baccalauréat en ressources humaines Retour aux études	Réseau santé et services sociaux	Réseau santé et services sociaux
P8	Juin 2024	Avril 2024	A débuté une technique en travail social Retour aux études	Milieu de l'éducation	Débutera sous peu un emploi en milieu communautaire
P9	Juin 2024	Avril 2024	Techniques en travail social	Milieu communautaire	Milieu communautaire
P10	Juillet 2024	Avril 2023	DEP dans un autre domaine Retour aux études	Milieu communautaire	Milieu communautaire

3.3 La collecte des données

La collecte des données a été réalisée par des entrevues individuelles semi-dirigées dans lesquelles « certaines questions [étaient] planifiées, mais où la personne interrogée [était] libre d'aborder d'autres aspects du sujet » (Mongeau, 2008, p. 94) afin d'avoir accès à d'autres éléments inexistants dans la documentation scientifique. L'étudiante-chercheuse a misé sur la co-construction de sens avec les participantes (Savoie-Zajc, 1997; Kérisit, 2007). Les entretiens ont porté sur la thématique générale du changement social et sur les éléments antérieurs et relatifs à la formation en travail social qui ont pu contribuer à l'évolution de leurs conceptions.

Un guide d'entretien (*voir Annexe B*), divisé en quatre parties et composé de questions ouvertes, a été construit à partir du cadre conceptuel exposé plus haut. Les questions de la première partie ont exploré les composantes antérieures à la formation afin de soulever les éléments qui ont amené les participantes à s'inscrire en travail social. Dans cette première partie, la notion de changement social a été volontairement délaissée afin d'explorer si des notions liées au changement social étaient présentes avant la formation. C'est dans la seconde partie que l'étudiante-chercheuse a questionné les participantes plus directement sur les conceptions du changement social à partir de différentes questions ouvertes. Une troisième section a invité les participantes à partager des expériences universitaires qui les ont amenées à développer les conceptions du changement social explorées dans la partie précédente. Dans un premier temps, les questions ne font pas référence aux deux points d'ancrage du cadre conceptuel qui auraient pu interagir dans leurs conceptions actuelles, soit les savoirs théoriques et méthodologiques ainsi que les savoirs d'action ou savoirs pratiques. Le but recherché était de voir, spontanément, quel type de savoirs ressortirait de manière la plus prégnante. C'est dans les questions de relance, lorsqu'une participante avait besoin de points de repère pour élaborer sa pensée, que les points d'ancrage ont été soulevés. Les questions de conclusion ont permis de revenir sur leurs conceptions du travail social au terme de la formation afin de voir si des notions de changement social sont plus présentes et observer comment le changement social prend forme dans leur pratique actuelle. Les questions ouvertes ainsi que les deux dernières questions de la conclusion ont permis de laisser émerger de nouveaux thèmes dans l'analyse.

Avant de débiter la collecte des données, un prétest d'entrevue a été réalisé auprès d'une personne répondant aux critères déterminés pour participer à la recherche, et ce, afin d'expérimenter le guide d'entretien. À la suite de cette préentrevue, aucun changement n'a été apporté aux questions du guide. Le seul changement a eu lieu dans la présentation de l'étudiante-chercheuse. Elle a été bonifiée afin de mettre en contexte les participantes à l'effet qu'elle est également BTS et de situer son intérêt pour l'objet de la recherche (*voir Annexe B*). Les données du prétest ont donc été conservées dans le corpus, avec le consentement de la personne participante.

Enfin, étant donné que les trois campus de l'UQAT sont éloignés géographiquement et que certaines diplômées se sont trouvées un travail dans une autre région après leur diplomation, toutes les entrevues ont eu lieu en mode virtuel à l'aide de la plateforme Microsoft Teams. Elles ont également été enregistrées par cette même plateforme. Les participantes demeurant à proximité ont tout de même accepté de réaliser l'entrevue en mode virtuel afin de faciliter l'enregistrement. Le formulaire de consentement (*voir*

Annexe C) leur a été envoyé par courriel au moment du premier contact, et ce, avant d’avoir pris rendez-vous. Toutes les participantes ont retourné le formulaire signé au moment de donner leurs disponibilités pour la prise de rendez-vous. En introduction de l’entrevue, un moment était tout de même dédié au contenu du formulaire, à leurs questions ou aux préoccupations qu’elles auraient pu avoir. La durée des entrevues a oscillé entre 50 minutes et 70 minutes. Elles ont été réalisées entre les mois d’octobre 2023 et de juillet 2024.

3.4 L’analyse des données

L’analyse des données a été réalisée selon une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016). Ce choix s’est avéré judicieux puisqu’il a permis de répondre aux trois objectifs de cette recherche en thématisant les éléments clés du corpus de données. Les entrevues ont d’abord été retranscrites sous forme de verbatim à l’aide du logiciel *Fireflies*. Protégés d’un mot de passe, les enregistrements d’entrevues ont été versés dans le logiciel et ce dernier a produit une première version de verbatim. L’étudiante-chercheuse a ensuite révisé chaque verbatim et fait les corrections afin qu’ils soient fidèles aux propos des participantes.

Les verbatims ont ensuite été transférés dans le logiciel *NVivo* qui a été utilisé pour faciliter l’analyse du corpus de données. Une première codification a été réalisée sur tous les verbatims afin de faire émerger une première série de thèmes et sous-thème liés aux objectifs de la recherche. Ainsi, à partir des extraits de verbatims, les propos des participantes suggérant une même idée se sont vus attribués des thèmes. Le logiciel a servi de relevé de thèmes. Par la suite, un travail de regroupement, de sous-division, de hiérarchisation des thèmes a débuté. À certains moments, l’étudiante-chercheuse est « retourn[ée] au matériau même en vue de le réévaluer, le reconsidérer, le thématiser de nouveau » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 259). Pour l’aider dans le travail de construction, l’étudiante-chercheuse a noté ses réflexions, autant dans un journal en version papier que directement dans le logiciel *NVivo*. L’arbre thématique, permettant de répondre aux objectifs de la recherche, a donc été construit en continu et progressivement tout au long de l’analyse.

3.5 Limites de la recherche

L’étudiante-chercheuse détient un diplôme universitaire en travail social de l’UQAT et est actuellement employée de l’École de travail social à l’UQAT à titre d’agente de stage. Le fait qu’elle connaît bien le programme a été avantageux par moment lors des entrevues, car cela a facilité sa compréhension des propos des participantes. À l’inverse, il aurait pu y avoir un risque de passer outre certaines données, car

trop familières à la l'étudiante-chercheuse. Cette même connaissance du milieu étudié aurait pu également augmenter la subjectivité de l'étudiante-chercheuse, ayant elle-même une perception de ce milieu en lien avec l'objet d'étude. Par conséquent, le journal de bord, un cahier de réflexion et des discussions avec la directrice de mémoire ont été des moyens préconisés pour garantir une mise à distance avec les données.

La recherche a également fait appel à la mémoire des participantes pour faire ressortir l'évolution de leurs conceptions, ce qui a pu limiter l'accès à certaines données oubliées. Le cadre d'un mémoire de recherche n'a pas permis à l'étudiante-chercheuse de faire une cueillette de données à différents moments de leur parcours académique. Aussi, considérant la nature qualitative de cette recherche, il n'est pas possible de généraliser les résultats en raison de la petite taille de l'échantillon. Néanmoins, les résultats permettent de fournir des pistes de réflexion aux actrices concernées par le changement social et par la formation universitaire en travail social.

De plus, lorsque les participantes connaissent à l'avance le sujet de la recherche, il est possible qu'elles orientent leurs réponses pour plaire à l'étudiante-chercheuse (Savoie-Zajc, 1997), limitant la divulgation d'informations moins orientées vers le changement social. Pour diminuer ce risque, l'invitation à participer ne mettait pas en lumière directement le changement social (*voir Annexe A*). Ainsi, leur participation à la recherche n'était pas nécessairement liée à un intérêt particulier pour l'objet de la recherche. Or, c'est au moment de prendre connaissance du formulaire de consentement que les participantes se sont vu préciser l'objet de recherche, soit le changement social. Elles ont donc eu le temps d'y réfléchir entre le moment de la réception du formulaire et l'entrevue. Par ailleurs, les participantes n'ont pas reçu le guide d'entretien avant de débiter les entrevues.

Les participantes de cette recherche ont réalisé leur baccalauréat en travail social pendant la période de la pandémie reliée à la COVID-19. Selon les répondantes, ce contexte a pu avoir un impact sur leurs apprentissages, notamment parce qu'elles ont suivi des cours à distance, lesquels étaient habituellement dispensés en présentiel. Ainsi, les modes d'enseignement ont dû être adaptés au contexte de la pandémie et ont donc été différents dans certains cas des modes d'enseignement habituellement utilisés dans la formation. La section sur les résultats de cette recherche revient sur cette limite.

Les entrevues ont révélé que certaines participantes occupaient un travail en intervention sociale pendant leur baccalauréat. Cela a pu teinter également leurs conceptions du changement social, en outre, des

composantes de la formation. De plus, l'étudiante-chercheuse leur a demandé, en fin d'entrevue, quelle place le changement social prenait dans leur pratique actuelle. Il s'est avéré que certaines participantes ne pratiquaient pas le travail social au moment de l'entrevue et qu'il était probablement trop tôt pour leur poser cette question, étant donné le court laps de temps entre la fin de leur formation et leur entrée sur le marché du travail. Ce court délai n'est probablement pas suffisant pour prendre du recul sur la formation, le changement social et leur pratique actuelle.

Enfin, outre les conceptions du changement social, le guide d'entretien aborde également les conceptions générales du travail social des participantes. Ce choix a été réfléchi ainsi dans le but d'explorer si des notions de changement social se dégageaient de leur définition du travail social. Or, cela s'est révélé parfois confondant dans l'analyse des propos, surtout lorsqu'il s'est agi de déterminer s'ils se rattachaient au travail social ou au changement social. Cette partie doit donc être lue en tenant compte de cette limite.

3.6 Considérations éthiques

Étant donné que l'étudiante-chercheuse est une professionnelle employée de l'École de travail social de l'UQAT et elle-même BTS, celle-ci avait, d'une part, ses propres conceptions de la profession et du changement social et, d'autre part, elle a pu côtoyer les participantes dans le cadre de son travail. Ainsi, une attention supplémentaire fut portée devant certains défis éthiques. En raison de sa position au sein de l'École, cela aurait pu encourager ou décourager la participation à cette recherche selon une expérience positive ou négative vécue avec l'étudiante-chercheuse ou au cours de leur formation. De plus, un risque de percevoir l'étudiante-chercheuse comme une représentante de ce groupe, ici l'École (Poupart, 1997), aurait pu influencer les propos lors de l'entrevue. L'étudiante-chercheuse a donc pris le temps de clarifier son rôle d'étudiante auprès des participantes par rapport à son rôle d'employée au sein de l'École et leur a assuré la confidentialité des données recueillies. Par ailleurs, le formulaire de consentement (*voir Annexe C*) en fait mention. L'étudiante-chercheuse a également redoublé de prudence lors des entrevues avec des participantes qu'elle a côtoyées dans son travail, s'élevant à six, car elle aurait pu déjà avoir une idée préétablie des conceptions de changement social chez ces dernières. Mettre ses préconçus en arrière-plan a été nécessaire afin de ne pas se laisser guider par ceux-ci et demeurer réceptive aux propos.

De plus, considérant que l'étude a visé une population ayant étudié dans une petite université (environ 50 à 60 diplômées annuellement en travail social), d'autres mesures ont été utilisées pour respecter la confidentialité des personnes interrogées. Le centre ou campus d'études n'a pas été identifié ni les milieux

de stage et d'emploi, ces derniers ont plutôt été catégorisés en secteurs d'emploi. Également, puisque cette recherche n'a pas fait d'analyse différenciée selon les sexes et que les hommes sont souvent minoritaires dans les parcours en travail social, ni le sexe ni le genre des personnes n'ont été identifiés.

Aussi, étant donné leur profession, les participantes n'ont pas été considérées comme des personnes vulnérables (Fortin et Gagnon, 2016). L'objet de recherche étant peu émotif, peu de risques que le bien-être psychologique des participantes soit affecté étaient présents (Martineau, 2007). La recherche se situait donc sous le seuil du risque minimal, c'est-à-dire que les risques encourus par les participantes étaient similaires à ceux qui sont possibles lors d'activités de la vie quotidienne. Cependant, les participantes auraient pu se remettre en question ou être déstabilisées dans leur pratique professionnelle. Ceci pouvant être perçu comme un inconvénient, l'étudiante-chercheuse l'a positionné d'entrée de jeu comme un avantage lié aux compétences professionnelles que doivent cultiver les BTS, entre autres la capacité de porter un regard critique sur leur pratique (OTSTCFQ, 2012).

Enfin, ce projet de recherche a reçu une approbation éthique de la part du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAT (*voir Annexe D*). Ce projet a donc été réputé respecter les normes éthiques de la recherche.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de l'analyse des données. Il se divise en quatre sections, lesquelles correspondent aux conceptions du changement social et à leur évolution à travers les trois points d'ancrage de Barbier (1996), repris dans les travaux de Bélanger et Genest Dufault (2017). Ainsi, une première section expose les composantes antérieures au baccalauréat en travail social qui ont participé aux conceptions du changement social chez les participantes. La seconde section présente les conceptions mêmes du changement social des participantes. La troisième section décrit les composantes du baccalauréat qui ont fait évoluer les conceptions du changement social venant d'être exposées. Le chapitre se termine par les composantes post-formation, des composantes qui se retrouvent au sein de la définition du travail social des participantes en fin de formation et de la façon dont elles se définissent comme BTS. Le but était de relever si des notions du changement social s'y rattachent ou non en fin de formation.

4.1 Composantes antérieures à la formation

Les composantes antérieures à la formation font référence aux éléments qui étaient présents chez les participantes avant qu'elles débutent le baccalauréat en travail social. Elles font écho au point d'ancrage des savoirs d'expériences ou de vie des participantes tel que décrit précédemment dans le cadre conceptuel. À titre de rappel, Bélanger et Dufault (2017), reprenant Barbier (1996), décrivent ces savoirs par les valeurs, les parcours de vie, les formations préuniversitaires, etc., qui ont un impact sur le développement de l'identité professionnelle, laquelle repose, dans cette recherche, sur le développement de leur conception du changement social. Cette section permet également de répondre au deuxième objectif de cette recherche, soit de dégager les composantes antérieures à la formation qui ont participé à leur conception du changement social. Afin de faire ressortir ces composantes, les participantes ont été questionnées, dans un premier temps, sur la façon dont elles définissaient le travail social de manière générale avant de débuter leur formation et, dans un deuxième temps, sur les raisons qui les ont amenées à s'inscrire au baccalauréat en travail social à l'UQAT.

4.1.1 Ce qu'est le travail social avant de débuter la formation

Lorsqu'interrogées sur ce que représentait à leurs yeux le travail social avant de débuter la formation universitaire dans le domaine, des participantes ont mentionné qu'elles ne connaissaient pas du tout le

travail des professionnelles du travail social. Ces participantes n'avaient pas de référence au regard des connaissances de la profession, ni de son rôle ou de ses pratiques, tel qu'exprimé par une répondante « j'avais aucune idée c'était quoi le travail social, je ne savais même pas ce que ça faisait » (P1). Certaines soulignent également une absence de modèles autour d'elles qui aurait pu leur permettre de connaître la profession, par exemple dans leur école : « y'en avait pas de, j'ai pas eu connaissance de travailleurs social, sociaux, dans le cadre de mon secondaire. Je les voyais pas, parce que là je sais qu'y en a à polyvalente » (P2), ou encore dans leur pays : « c'est quoi ça travail social? Parce que moi, dans mon pays, y'en a pas. Ça n'existe pas. Non, ça n'existe pas » (P6).

Par la suite, lorsqu'il s'est agi de définir le travail social, des participantes ont raconté que, pour elles, le travail social visait à *aider des gens, venir en aide à la population, emmener le monde à progresser*. La vision d'une aide est apparue parfois floue ou non concrète, ou encore sans forme précise, mais rattachée à l'idée de soutenir des personnes qui vivent des difficultés. Une participante explique à ce sujet : « ben avant ma formation, j'étais juste comme, ah ben ça aide les gens, mais je disais juste ça aide les gens en général parce que, t'sais, j'avais pas encore fait la formation, pis je savais pas comment est-ce qu'on allait faire pour aider les personnes » (P9). Enfin, des participantes ont fait des rapprochements avec d'autres professionnelles issues de métiers relationnels, des professions qui apportent également de l'aide à des personnes telles que la psychologue, la thérapeute et l'éducatrice spécialisée : « je sais pas qu'est-ce que c'était. Je savais plus c'était quoi une psychologue, c'était plus comme l'image là de, stéréotypée de... on te rencontre en bureau pis dans le fond on t'écoute parler, mais travail social non, euh j'vas être honnête, je savais pas trop » (P2).

Des bachelières mentionnent qu'elles avaient une vision plus « institutionnelle » de la profession. Cette perspective évoquait une image de la BTS qui travaille au CLSC ou à la protection de la jeunesse, un travail social se pratiquant uniquement dans le réseau de la santé et des services sociaux. « Pour moi, c'était quelque chose qui était très caracté... comme caractériel et figé. C'était vraiment comme... t'arrives dans ton bureau, tu fais ton intervention au CLSC avec peu et pas de ressources pis tu repars » (P1). Certaines soulignent également une vision plus limitée par rapport à ce que font réellement les professionnelles du travail social, comme le relate une répondante : « j'avais une vision pas mal plus institutionnalisée, pis individuelle, accompagnement, c'est ça, plus restreinte » (P10). Comme vu dans les deux derniers extraits, elles font référence notamment à l'aide individuelle, à l'accompagnement et à la bureaucratie. Une participante souligne que cette image se rapproche du contrôle social. Enfin, une vision qui positionne la

BTS dans un rôle d'experte, comme l'expriment ces deux participantes : « pis là, le travailleur, travailleuse sociale doit réaligner toute, réordonner mettons, pis structurer la vie de la personne » (P1); « je nous voyais comme plus comme étant *faire pour* que *faire avec* mettons. Je voyais comme plus que la personne qui est là, pis qui guide, qui fait tout sans nécessairement que l'autre personne, admettons, mette du sien » (P9).

Enfin, deux participantes ont souligné avoir une vision « sociale » de la profession avant de débiter leur formation. D'une part, en mettant l'accent sur l'influence de la sociologie sur le travail social, une bachelière évoque une profession axée sur le social qui vise à « travailler à ce que la société progresse, aille mieux » (P8). D'autre part, une composante militante est ressortie de l'image de la profession à travers laquelle l'adhésion et la défense d'une cause sociale se réalisent : « j'avais plus euh travailleur social, profil communautaire, mais avec un vrai profil, engagement, engagement politique, enfin militant » (P3).

4.1.2 Pourquoi avoir choisi le travail social

Les participantes ont évoqué plusieurs raisons les ayant incitées à choisir une formation universitaire en travail social. Dans un premier temps, **le désir d'aider** est prégnant dans les résultats; un désir d'aider les autres comme étant également une partie importante d'elles-mêmes depuis toujours. À ce sujet, une répondante explique que « j'ai toujours eu naturellement la fibre d'aidante. J'ai envie d'aider les autres, pis d'essayer de les accompagner » (P10). Une autre relate aussi que « ça toujours fait partie de moi là, de vouloir aider » (P2). Elles se décrivent comme la personne dévouée dans leur entourage et qui a « toujours été là pour aider les autres » (P8). Vouloir aider suppose également un intérêt envers la construction de liens avec les gens, la collaboration avec eux, un intérêt également à développer la relation d'aide et à apporter un changement dans la vie des gens et des familles.

Les participantes soulignent également avoir été rejointes par **les valeurs du travail social** et cela aurait eu une incidence sur le choix de cette profession. D'abord, des valeurs humanistes telles que l'entraide, l'ouverture à l'autre, le non-jugement, le respect et le *care*. « Le prendre soin, le *care*, je le, je le retrouve quand même dans, dans mon métier de travailleuse sociale » (P3). L'empathie et l'importance de reconnaître la dignité des personnes sont également ressorties : « au niveau des valeurs justement mettons t'sais justement, l'entraide, l'empathie, euh t'sais d'essayer de comprendre l'autre » (P7). Ensuite, des valeurs sociales telles que la justice sociale et la solidarité ont été mentionnées comme faisant partie

également de leurs valeurs. « Au niveau de mes valeurs, j’ pense que j’ai toujours été sensible à la justice sociale. Ça, c’est vraiment quelque chose d’important, ça, ça, ça a certainement joué un rôle aussi » (P3). Enfin, des valeurs familiales qui rejoignent le travail social ont été soulignées. Le fait d’avoir été éduquées dans une famille où l’entraide et le soutien sont des valeurs importantes a exercé une influence sur leur choix du travail social comme domaine d’études.

Dans un autre temps, le fait **d’avoir côtoyé des composantes du travail social à travers des expériences de travail** a également eu un impact sur leur choix du travail social. Notamment, en ayant été en contact avec des collègues qui incarnaient une figure de la profession ou encore de travailler dans un milieu où il y avait des intervenantes sociales a suscité leur intérêt.

Je trouvais qu’la job des intervenants était vraiment intéressante. T’sais, j’leur posais tout le temps des questions sur, t’sais, pis là c’était santé mentale, faque c’était des sujets que je connaissais pas, la schizophrénie, pis toute ça, faque j’leur posais tout le temps des questions.
(P7)

Elles ont pu également observer des pratiques qui les ont amenées à se sensibiliser aux conditions de vie des populations, à accompagner les personnes dans toutes les sphères de leur vie et à défendre une position politique. D’autres ont découvert une population, comme les personnes âgées, avec laquelle elles voudraient travailler ou encore une problématique qui les a interpellées, telle que la délinquance sexuelle. Enfin, des expériences négatives issues d’expériences de travail ont également influencé leur inscription en travail social. Des expériences dans lesquelles des valeurs de l’organisme ou de personnes supérieures allaient à l’encontre des leurs, comme l’explique une participante « faque c’était ça, on dirait que j’avais comme des petites distorsions justement là, au niveau des valeurs t’sais » (P7).

Des composantes reliées à des **avantages d’obtenir un diplôme universitaire en travail social** sont également ressorties des réponses. Le baccalauréat permet d’accéder directement à l’Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ) ainsi qu’au titre de travailleuse sociale. Pour certaines répondantes, le fait d’être membre d’un ordre apporte une reconnaissance et permet de développer son identité professionnelle :

l’ordre professionnel, c’était quelque chose qui, pour moi, allait me donner un petit peu plus d’identité [...] oui, avoir un ordre professionnel, parce qu’avec mon bac en psycho j’pouvais pas avoir d’ordre professionnel. Puis, j’m voyais pas non plus poursuivre cette lignée-là. Là,

c'était rendu maîtrise, doc, là, c'est comme en un, là. Mais non, je ne voulais pas être psychologue, là. (P5)

Outre le fait d'être membre d'un ordre professionnel, pour certaines, le baccalauréat en travail social leur permettait de faire des études menant à une profession afin de réaliser leur souhait d'aider les autres dans un délai qui leur convenait davantage. Pour d'autres, cela leur donnait la légitimité d'aider les autres, d'en faire un métier et d'être formées pour le faire. Cette formation leur donnait également la chance de se développer professionnellement. Enfin, un accès à de meilleures conditions de travail telles que le salaire et une profession qui facilite la conciliation entre le travail et la famille ont été des éléments ayant joué dans leur décision d'aller vers le baccalauréat en travail social.

Des composantes issues **d'expériences de vie significatives** ont également été évoquées par les participantes. Ces expériences ont eu une incidence sur leur choix d'aller vers le travail social, car elles leur ont donné le goût d'aider les autres. D'abord, certaines mentionnent qu'elles ont traversé des difficultés dans leur vie personnelle pour lesquelles elles ont reçu un soutien professionnel. D'autres ont franchi des difficultés sans recevoir de l'aide. Toutefois, ces expériences ont en commun d'avoir développé le désir d'aider les autres, soit en redonnant ce qu'elles ont reçu pour les unes, et de vouloir aider comme elles auraient souhaité l'être pour les autres. « Des fois, j'aurais voulu être plus écoutée, pis... D'aider le monde, t'sais, j'demandais juste d'être aidée des fois parce que j'savais pas où me pitcher. Faque, j'pense qu'y a aussi ça qui m'a amenée à aller là finalement » (P4). Outre le désir d'aider, une participante rapporte sa sensibilité aux personnes en marge causée par des dysfonctionnements de la société et ce, probablement liée à son vécu :

quand j'étais jeune on dirait que j'avais le sentiment déjà de, d'être, j'avais comme, j'étais un peu idéaliste ou... Je, pour moi, la société, ça fonctionnait pas comme j'voulais que ça fonctionne. T'sais clairement, y'avait des améliorations à faire là, y'avait des gens qui avaient des préjugés pis j'trouvais ça laid. Pis j'étais comme voyons donc, ça pas de sens. J'en souffrais aussi de ça t'sais. (P8)

Sur le **plan académique**, des éléments sont ressortis du discours des participantes à deux niveaux. D'abord, le fait d'avoir suivi des cours d'une formation antérieure a eu un impact sur leur orientation vers le travail social. D'une part, des expériences positives, notamment le fait d'avoir suivi des cours en développement humain dans le cadre d'une formation en psychologie ou en sciences humaines, ainsi que des cours de sociologie ont permis à certaines répondantes de prendre conscience de leur intérêt pour ce type de contenu. Certaines participantes ont fait des cours dans le cadre d'une technique en travail social ou

provenant d'un certificat en travail social. Ces cours leur ont permis notamment de valider leur intérêt pour la profession.

En fait, qu'est-ce que je trouvais intéressant, c'est que toutes les lectures qu'on devait faire ou les, t'sais, il nous faisait écouter des documentaires parce que c'était toute à distance aussi là. C'était comme des choses que j'aurais t'sais, que j'aurais écouté dans mon temps personnel t'sais. On dirait que je trouvais ça vraiment intéressant. T'sais, on dirait que c'est ça, j'ai toujours eu l'intérêt, mais on dirait que j'ai jamais vu que ça m'intéressait pour faire, pour travailler dans le fond. (P7)

D'autre part, des expériences négatives, comme une formation en psychologie qui a permis à des participantes de réaliser que ce n'était pas tout à fait ce qu'elles souhaitaient, soit parce que cette dernière était jugée trop théorique et pas suffisamment axée sur la relation d'aide, soit parce qu'elles estimaient que les suivis effectués par les psychologues sont trop longs et ne convenaient pas à ce à quoi elles aspiraient comme pratique.

J'aimais ça quand même le bac [en psychologie], mais c'est très, comment dire, c'est très théorique, lecture, puis il faut apprendre par cœur, des choses comme ça. Y'avait pas beaucoup de, c'est pas pareil comme le bac en travail social selon moi, où que vraiment c'est toi qui pousse ton analyse, qui fait des réflexions de justement, okay y'a une problématique de santé mentale, comment on fait pour l'améliorer? C'était juste, il y a un problème de santé mentale, c'est ça les catégories pour le désigner mettons. Faque c'était pas... Je trouvais que la relation d'aide, c'était pas dans le bac en psycho. (P5)

Le début d'un baccalauréat en adaptation scolaire a également fait réaliser à une participante que ce n'était pas la forme souhaitée pour venir en aide aux personnes.

Le deuxième niveau sur le plan académique fait référence au fait d'avoir été interpellées par la programmation du baccalauréat. Certaines ont découvert la formation offerte en visitant le site internet de l'Université, une autre s'est intéressée à la formation parce qu'elle lui permettait de réaliser un stage d'une année dans le milieu où elle souhaitait travailler et une autre a estimé que les cours du programme lui donneraient les outils dont elle avait besoin pour démarrer un organisme.

Enfin, des **personnes significatives** ont également eu une influence sur le choix du travail social comme domaine d'études. Ces personnes ont pratiqué ou exercent le travail social et ont perçu chez les participantes leur potentiel pour le travail social.

J'en ai parlé avec une de mes très, très bonne amie d'enfance, qu'on est toujours amies aujourd'hui, depuis le début du primaire, pis elle est TS, pis à un moment donné j'y en ai reparlé pis à m'est revenue avec l'information, pis était comme, j'pense vraiment qui faudrait que tu sois TS, je pense que tu l'as en toi, pis était comme, c'est des suivis court terme. (P1)

Avant de débiter la prochaine section, voici un tableau résumant les composantes antérieures à la formation qui viennent d'être exposées, soit des composantes rattachées à leur définition du travail social ainsi qu'aux raisons les ayant amenées à s'inscrire en travail social. Ces composantes ont pu faire évoluer leurs conceptions du changement social qui seront présentées dans la prochaine section à la suite du tableau 4.1.

Tableau 4.1 Synthèse des composantes antérieures à la formation

Composantes antérieures à la formation		
Le travail social avant de débiter la formation	Absence de vision	· Absence de connaissances · Absence de modèles
	Vision d'aide	· Reliée à la notion d'aider autrui · Reliée à d'autres professions relationnelles
	Vision institutionnelle	· Rattachée au réseau de la santé et des services sociaux · Intervention individuelle · Rôle d'experte de la TS
	Vision sociale	· Militante · Profession axée sur le social
Pourquoi choisir le travail social	Le désir d'aider	· Présent dans la personnalité · Intérêt envers l'humain et les relations humaines · Vouloir apporter un changement dans la vie des gens
	Adhésion aux valeurs du travail social	· Valeurs humanistes · Valeurs sociales · Valeurs familiales
	Avoir côtoyé des composantes du travail social à travers des expériences de travail	· Des figures de la profession · Des pratiques · Une population · Une problématique · Des expériences négatives
	Avantages d'obtenir un diplôme universitaire en travail social	· Faire partie d'un ordre professionnel · Être formées pour aider les autres · Se développer professionnellement · Accéder à de meilleures conditions de travail

	Expériences de vie significatives qui donnent le goût d'aider	· Aider comme on a été aidées · Aider comme on aurait souhaité être aidées · Développer une sensibilité pour les injustices
	Sur le plan académique	· Des cours qui ont orienté vers le travail social · Interpellées par la programmation du baccalauréat
	Des personnes significatives	· Des figures de la profession qui te voient en travail social

4.2 Le changement social

Cette section des résultats est en quelque sorte le cœur de cette recherche. Elle permet de répondre au premier objectif, soit celui de dégager les conceptions du changement social chez les nouvelles BTS. D'abord, l'analyse a permis de mettre en lumière que le concept semble difficile à définir et que les conceptions sont plutôt générales dans un premier temps. Or, malgré cette généralité, les participantes soulignent que le changement social est un concept important en travail social. Ensuite, il a été possible de regrouper leurs conceptions du changement social en lien avec le cadre conceptuel, soit l'origine du changement social, les interventions pour y arriver ainsi que ce qui est visé par le changement social. Enfin, les participantes ont souligné qu'il y avait des obstacles au changement social.

4.2.1 Une définition générale

Dans un premier temps, le changement social est réfléchi par les participantes en définissant chacun des mots. Le mot *changement* est associé à des notions telles que transformation, amélioration, l'idée d'évolution, de progression. Elles font également référence au fait de « déconstruire ce qui ne fonctionne pas » (P1) et de « travailler au niveau social » (P4). Quant au mot social, pour les participantes, il renvoie à la société, au caractère collectif du changement. En somme, il y a un ou des éléments qui font bouger (amélioration, évolution...) la société par une action (en y travaillant ou en déconstruisant).

4.2.2 La pierre angulaire du travail social

Pour les participantes, le changement social est important en travail social et en serait même la « pierre angulaire » (P1), ce qui fait dire à une bachelière que « c'est pour ça qu'on va en travail social » (P5). D'abord, par le rôle même des praticiennes du travail social, axé sur le changement social. Elles seraient des « vecteurs de changement » (P2), des « canalisateurs » (P1) vers le changement social, des « acteurs

de changement » (P2). Une autre ajoute qu'« au niveau du changement social, je le positionnerais comme cet apport que le travailleur social a à avoir dans la vie des gens de façon générale » (P6). Les répondantes le relient également aux fondements de la profession, notamment en faisant référence aux travaux de Jane Addams : « Elle t'sais a voulait justement d'apporter des changements, c'est la base même du travail social. Ça le dit, c'est de travailler au niveau social puis d'apporter des changements dans la société » (P4). Pour les participantes, le changement social est au cœur des valeurs du travail social, de ses actions et de ses interventions. C'est une orientation à suivre.

4.2.3 Les origines du changement social

Selon le cadre conceptuel expliqué plus haut, le changement social est souhaité lorsqu'il y a des éléments à l'origine des problèmes sociaux. Dans le discours des participantes, l'origine des problèmes sociaux a été peu développée. Des origines de **nature macro** ont tout de même été décelées, telles que l'exclusion sociale de personnes et la présence de situations d'oppression. Une bachelière fait également référence aux inégalités dans notre société : « j pense que le changement social et travail social est lié parce que tant qu'y a des inégalités, pis tant qu'y a un État ou des situations qui créent du favoritisme et des préjudices à certaines personnes, ben y va y avoir du travail social parce que ces changements sociaux là viennent affecter la vie des gens » (P1). Enfin, des valeurs traditionnelles, par exemple qui amènent une vision de la masculinité où l'homme doit être le pourvoyeur de sa famille ou qu'il ne doit pas montrer ses émotions, ont été mentionnées comme pouvant créer des problématiques nécessitant un changement social, ainsi qu'une vision hétéronormative de la société. À plus petite échelle, des éléments de **nature micro** à la source des problèmes sociaux sont ressortis des réponses. Ces derniers font référence à l'environnement proche de la personne comme pouvant être porteur de problématiques.

Toutes les sphères de la personne. Hum, parce que c'est sûr que l'environnement, souvent, de ces personnes-là, y'ont pas eu des bons environnements soutenant. Faque bon c'est comment est-ce que l'environnement t'a affecté? Faque oui ça, mais c'est quoi le pouvoir que toi t'as pour changer ton environnement? Changer ce qu'y a autour de toi, tes amis, ta famille. Est-ce qu'ils sont positifs, sont négatifs? (P5)

4.2.4 Agir le changement social

Les participantes ont soulevé des manières d'agir en vue de solliciter des changements sociaux. Ainsi, d'une part, des approches à utiliser pour intervenir dans une perspective de changement social ont été relevées. D'autre part, les répondantes ont repéré des actions à mettre de l'avant qui favorisent le changement social.

4.2.4.1 Des approches favorisant le changement social

Dans un premier temps, les participantes ont soulevé des approches en travail social qui, selon elles, favorisent le changement social. Les deux approches ayant le plus été soulignées sont l'approche féministe et l'approche systémique. Dans l'approche féministe, certaines participantes ont précisé l'approche féministe intersectionnelle.

Avant, t'sais y'avait comme l'approche féministe, on était centré vraiment sur l'approche féministe. Mais après, quand y'a eu l'ouverture pour l'approche intersectionnalité, on s'est ouvert aussi là-dessus, parce que ça regroupe comme plus un groupe de personnes, pas juste les femmes non plus, parce qu'ils vont vraiment parler par rapport aux rapports sociaux et tout, pis qu'est-ce qui peut, admettons, faire en sorte qu'une personne vit telle et telle situation, pis c'est quoi les caractéristiques, pis le système et tout. (P9)

Du côté de l'approche systémique, une participante nous la décrit ainsi : « vous, vous faites partie de la famille, donc vous aussi vous avez une partie à travailler donc ça aussi c'est de changer le, la famille complètement aussi, c'est pas juste l'enfant qui est le problème là » (P2). Selon une autre participante, l'utilisation de cette approche est liée au changement social puisqu'elle permet de « regarder dans toutes les sphères de la vie d'une personne pour essayer de comprendre d'où vient le problème et comment le résoudre » (P6). Par la suite, elles mentionnent que les approches inspirées de *l'empowerment*, sans préciser d'approches spécifiquement, sont susceptibles d'encourager le changement social. Enfin, en nombre plus limité, les approches critique, interculturelle, écologique et structurelle sont évoquées.

Le modèle écologique, je vais dire ça comme ça, pour aller sur l'interaction qu'un individu peut avoir avec son environnement, comment l'environnement influence l'individu versus l'individu face à son environnement et pouvoir trouver une solution à... pour permettre à la personne de s'adapter dans la situation qu'il vit. (P6)

Enfin, sans l'inscrire dans une approche, une participante évoque l'importance de « faire avec » la personne et non « pour la personne » lorsqu'il s'agit de changement social. Ces propos renvoient à une posture d'intervention où la personne est informée de tout ce qui se passe et qui prend part activement aux décisions la concernant.

4.2.4.2 Des actions

Lors des entrevues, les participantes ont soulevé plusieurs types d'actions pouvant être menées en vue d'un changement social. Celles-ci ont été regroupées en cinq catégories, selon la nature des actions. Des

actions de nature sociale ou collective font référence aux interventions menées avec un collectif et/ou des interventions qui visent des changements à plus grande échelle tels que des institutions, des structures. Des **actions de nature individuelle ou familiale** sont des interventions réalisées avec une personne ou une famille. Des **actions de nature organisationnelle** sont des interventions menées au sein d'une organisation, d'un milieu de travail ou d'un milieu de vie. Des **actions qui sortent de la norme** qui impliquent des interventions qui amènent les BTS à sortir de ce qui est proposé traditionnellement. Enfin, des **actions avec des groupes** renvoient à des interventions menées auprès de groupes plus restreints.

Dans un premier temps, ce sont les **actions de nature sociale ou collective** qui ont davantage émergé. Comme le mentionne une participante, en travail social, le changement social est possible par l'intervention collective (P7). Les participantes font d'abord référence au fait qu'il faut agir et influencer le **politique** qui renvoie aux lois, aux politiques sociales, aux gens qui ont du pouvoir, au gouvernement, aux politiques publiques, au lobbying. « Le changement social pour moi c'est changer des lois qui, qui changent la, la, la, la réalité des gens. C'est, c'est vraiment de mener des politiques sociales qui sont, qui sont favorables à la, à la justice sociale, qui rendent, qui rendent un monde plus, plus égalitaire » (P3). Il faut agir auprès des personnes qui ont le pouvoir : « il en faut des personnes qui vont se battre au front avec au gouvernement » (P5); « un mouvement collectif pour que justement... peser un peu sur le gouvernement pour qu'il mette des choses en place » (P7). Les participantes nomment également l'action de militer auprès du gouvernement pour faire avancer leur cause. Dans ce politique, les répondantes incluent aussi la « politisation de la santé » (P10) sur laquelle il importe d'agir en évoquant les divers programmes du réseau de la santé et des services sociaux, dont sont exclues certaines parties de la population, et à la bureaucratie qui, entre autres, submerge les intervenantes.

Ensuite, les actions de nature sociale ou collective renvoient à l'idée de se regrouper, de **rassembler des gens** pour faire du changement social, à « la mobilisation communautaire » (P1) comme le mentionne une participante. Pour elles, il est important de mobiliser des acteurs pour faire avancer les choses. Ce sont « des gens qui se rassemblent ensemble, puis qui veulent changer ou qui veulent améliorer quelque chose, qui veulent transformer, peu importe, quelque chose » (P2). Parmi les actions rassembleuses, les participantes ont souligné des exemples, tels des manifestations, des marches, un regroupement de personnes qui vont créer des événements ou des pétitions. La concertation est également soulignée par les répondantes. Celle-ci est centrée sur le fait de rassembler des gens, des organismes, qui échangent ensemble sur une problématique commune afin de trouver des solutions de nature collective.

Les participantes soulignent également la **création de ressources** pour répondre aux problématiques sociales. Des exemples sont soulevés tels que la création de centres de la petite enfance, de ressources pour venir en aide aux enfants de la rue dans un pays où il n'y a pas de services de protection de l'enfance, de maisons de deuxième étape pour les femmes victimes de violence conjugale et de jardins communautaires. Enfin, dans une moindre mesure, les participantes mentionnent l'importance de **sensibiliser** la population aux problématiques sociales, d'**agir sur les instances** qui créent les inégalités ainsi que de faire de la **défense de droits collective**.

Dans un deuxième temps, ce sont les **actions de nature individuelle ou familiale** qui sont ressorties du discours des bachelères. Une première catégorie fait référence à des actions qui visent à apporter des **changements chez la personne ou la famille**. D'abord, des interventions qui vont redonner un pouvoir d'agir aux personnes de changer soit leur environnement : « j'espère que ça va partir de la personne, pis ça va remonter, pis la personne sera en mesure de changer autour de elle ce qu'a peut, qui rejoint un peu plus le travail social qui est de redonner à la personne des outils pour changer son milieu ou sa façon de vivre » (P1), soit en leur donnant des outils pour qu'elles apprennent à prendre soin d'elles afin qu'elles ne dépendent plus des intervenantes. Dans cette catégorie, elles nomment également des interventions qui vont aider une personne à nommer ses besoins et à augmenter son estime de soi :

agir sur l'estime de soi des personnes. Ça je trouve que c'est quelque chose qui, qui est fondamental et, et en intervention quand j'arrive à faire bouger un petit peu ça, parce que les personnes qui sont en situation d'exclusion sociale, elles, elles, elles ont vraiment intériorisé une, un sentiment de, d'infériorité sociale et je trouve que le vrai changement déjà, c'est de de bouger un petit peu les lignes à ce niveau-là (P3).

Une deuxième catégorie se rapporte à des actions dont l'objectif est la **conscientisation et la sensibilisation** des personnes et des familles. De telles actions permettraient de leur apporter une nouvelle vision de la situation qui pose problème, de changer leurs perceptions.

Si on travaille au niveau familial, ben t'sais si y'a des choses qui vont pas bien dans les familles, pis qu'on sait que ça remonte à je ne sais pas combien de générations que les hommes mettons ont une vision de la masculinité qui est telle, telle chose qui fait en sorte qu'ils n'expriment pas leurs émotions [...] si on peut faire en sorte que, à un moment donné, on rentre dans la vie de cette famille-là, pis on fait comme, OK, ben, on intervient, pis on change certaines choses avec eux, pis que ils modifient leur façon de voir les choses. Pis après ça, ben, dans les familles qui vont suivre, y'aura pus nécessairement cette perspective-là de la masculinité, pis là, ça va changer. OK, c'est une famille qu'on change, mais c'est une famille à la fois. À un moment donné, le changement il se fait pis c'est parfait. (P8)

Comme le croit une participante, il est possible en intervention individuelle de « démarrer des réflexions » (P10) et de faire de la sensibilisation directement auprès des personnes et des familles sur des problématiques afin qu'elles soient moins taboues et qu'elles soient mieux outillées.

Enfin, une dernière catégorie fait référence au **réseautage** des personnes et des familles. Par exemple, référer des personnes vers une ressource afin de les inclure socialement, mettre des services autour d'une personne afin de l'aider à s'intégrer dans la société, valoriser l'entraide et référer une personne vers un organisme afin qu'elle puisse s'impliquer dans une cause qu'elle veut défendre.

Dans un troisième temps, des **actions de nature organisationnelle** favorisant le changement social ont émergé des entretiens. Les participantes mentionnent essentiellement des actions cherchant à apporter des **changements de pratiques** à l'intérieur d'une organisation, notamment le réseau de la santé et des services sociaux. Les bachelières mentionnent par exemple la transformation de procédures, de normes organisationnelles, de cadres de pratiques qui limitent l'aide que peuvent apporter les BTS aux personnes vivant des difficultés. Elles nomment, par exemple, l'allègement de la bureaucratie, la modification de types d'évaluations exigeantes qui doivent être faites, le temps investi par des intervenantes à trouver les failles dans des programmes d'aide aux critères trop restreints ou inadaptés aux besoins des personnes qu'elles rencontrent. Également, l'embauche de plus de travailleuses sociales dans des organisations où il y en a peu est suggérée afin d'apporter une nouvelle vision de l'aide.

C'est ça ce changement-là qui reste dans mon environnement ici. J'fais mon mémoire aussi sur, ben en tout cas, j'veux le faire là-dessus, on verra si ça fonctionne là, mais je veux voir comment est-ce que l'intervention psychosociale peut apporter un changement ici, dans notre environnement fermé dans l'optique de changement social, d'apporter plus de TS en [nom du milieu]. Parce que là, j'suis toute seule. (P5)

Enfin, parce que c'est un lieu accessible pour les BTS de revendiquer des modifications, le changement social passe par le fait de nommer aux gestionnaires les transformations qui doivent être apportées afin que ces derniers remontent l'information plus haut dans la hiérarchie organisationnelle : « Je vais prendre l'exemple de si, par exemple, dans mon milieu de travail, je constate que mes usagers ont besoin de telle chose, ce que je dois faire, c'est que je dois aller voir ma cheffe de service, qui elle doit aller voir son sup... T'sais le changement se fait vraiment de façon progressive » (P6). Dans une moindre mesure, il est souligné la possibilité de faire du changement social à l'intérieur d'une organisation en **changeant la perspective**

des autres membres du personnel, les mentalités, les façons de percevoir un groupe de personnes, faire de l'éducation en vue d'aider les personnes qui y reçoivent de l'aide et des services.

La quatrième catégorie d'actions pouvant être menées en vue d'un changement social qui a émergé est liée au fait que des participantes évoquent que faire du changement social, c'est **sortir de la norme**. C'est de faire différemment, essayer autre chose, réfléchir et aider autrement. Deux répondantes le décrivent ainsi :

Comment qu'on peut l'aider autrement avec qu'est-ce qu'on a autour de nous autres, au lieu de juste prendre la trail qui est ben tapée pis qui est facile, mais qu'on sait que c'est ça qu'on doit faire, mais on sait que ça amènera pas de bénéfice pour cette personne-là avant un méchant boutte t'sais faque c'est un peu ça, c'est d'essayer de se créer d'autres mécanismes à nous autres, t'sais, au lieu de tout le temps se fier sur un réseau qui est over overbooké. (P10)

Quin, ben t'sais je sais pas si y'a moyen de l'être aussi dans le réseau, t'sais je sais pas. C'est sûr que j'suis nouvelle, faque t'sais je vais pas non plus tant tenter des choses qui sont hors normes, parce que là en ce moment j'suis plus en mode genre, je veux faire ce qu'on me dit de faire. Mais peut-être que d'ici quelques années, comme [nom d'une membre du corps enseignant] a dit, je vais peut-être faire des pratiques souterraines, mais pour l'instant [...] je suis pas encore game de faire ça, là. [...] C'est comme tu vas pas nécessairement l'dire, pis tu vas comme utiliser un autre chemin pour atteindre un but. (P7)

Sortir de la norme, c'est aussi pouvoir **innover**, essayer de nouvelles choses. « Je voudrais être dans un milieu où on me donne cette opportunité-là aussi, de dire regarde, t'sais, est-ce qu'on n'essayerait pas ça? Est-ce qu'on pourrait... Et j'trouve que ça, c'est un vrai facteur de changement social aussi, que le travail social soit innovant un petit peu » (P3). Ainsi, les participantes soulignent l'importance de pratiquer dans un milieu qui soutient et est favorable et ouvert à l'innovation.

Enfin, la dernière catégorie qui est apparue est **les actions auprès de petits groupes** soulignées de façon plus marginale dans les entrevues. Pour les participantes, ce type d'intervention, qui renvoie au mode d'intervention de groupe en travail social, permet aux membres d'un groupe de se sentir moins seuls. Le groupe permet également aux BTS de sensibiliser et conscientiser les personnes participantes afin de changer leur perception d'une problématique et changer leurs comportements. Pour elles, c'est tendre vers le changement social, comme l'explique une répondante :

Oui, oui, parce que y'aurait de la conscientisation, euh de la participation citoyenne, enfin déjà de se sentir moins seul, d'arriver à, à l'étape de on conscientise. Okay on est, on est tout, je sais pas, j'ai beaucoup parlé des femmes, mais ça pourrait être des hommes okay, on est tous des hommes qui, je sais pas, qui vivons avec tel problème de dépendance, tel problème au travail ou tel problème et là, j'trouve qu'on a déjà, on accède à autre chose. (P3)

Les échanges entre participantes d'un groupe et le fait que le groupe prend de l'autonomie tendent vers le changement social.

Parce que techniquement, c'est le groupe qui doit prendre toute la place et tout, pis c'est ce qui s'est passé. Nous, on était quand même vraiment en retrait, on répondait aux questions, pis on donnait la théorie parce qu'il faut les informer et tout, mais on les voyait aller, pis c'était beau à voir, c'est wow, j'ai dit, t'sais, ça part de là aussi au niveau du changement social. (P9)

Enfin, il est ressorti que l'intervention de groupe peut aussi mener à la participation citoyenne. Toutefois aucune information ne s'est dégagée des propos permettant d'expliquer comment l'intervention de groupe favorise la participation citoyenne.

4.2.5 Les objectifs du changement social

Parmi les composantes du changement social identifiées par les participantes, il ressort que les buts poursuivis par ce concept sont, pour elles, essentiellement de **nature axiologique**. Le changement social s'appuie ainsi sur les valeurs du travail social. La valeur de justice sociale s'observe davantage dans le discours des participantes : « Puis je travaille quand même, j'essaye de travailler avec euh, avec des vrais, des principes qui sont bah c'est ça, je disais la justice sociale » (P3). Les participantes expriment leur souhait d'une société plus égalitaire et équitable. Une société où règne également une paix sociale, ouverte à la diversité et respectueuse de la dignité humaine.

À notre niveau, on peut faire le changement social, faire en sorte que le changement aille dans une direction qui est pour le, le, ben qui selon moi, c'est sûr que c'est nos valeurs qui entrent en jeu, mais selon moi, avec les valeurs que j'ai, qui sont en adéquation avec les valeurs du travail social, ben t'sais moi je trouve que la société serait plus belle si y'avait plus de justice sociale, si on respecterait la dignité des êtres humains, si on croirait que les gens peuvent s'améliorer. C'est ça t'sais, pour moi, le changement social, c'est ça. C'est de travailler à ce que le changement aille dans une direction ou une autre. (P8)

Il ressort en outre des entretiens que le but du changement social est de **permettre aux gens d'avoir accès à l'aide** dont ils ont besoin.

Des personnes qui ont clairement besoin d'aide, mais qui, selon les formulaires qui sont remplis, ne cadrent pas dans aucun programme. On l'sait qui y a besoin d'aide, là. C'est flagrant, là, nos yeux pis notre... y'a aucun doute que cette personne-là a besoin d'un coup de main, mais non, y peut pas parce que y'a ça, pis parce que y'a ça. (P10)

Enfin, en intervenant dans une perspective de changement social, le travail social vise aussi **l'amélioration des conditions de vie** : « C'est du changement social déjà de, de d'aider une famille, de changer un petit peu la perception que cette famille a d'elle-même, de d'améliorer, de, de, de l'aider à améliorer ses conditions de vie » (P3).

4.2.6 Les obstacles au changement social

Cette section des conceptions du changement social se finalise avec des obstacles au changement social qui ont émergé lors des entrevues. Ils sont regroupés sous trois catégories : des obstacles liés aux pratiques, liés aux milieux qui emploient les BTS et relatifs aux manques de ressources.

4.2.6.1 Obstacles liés aux pratiques

Un premier regroupement d'obstacles au changement social est associé aux différentes pratiques des BTS. Une première catégorie émerge quant au **mode d'intervention** qui limite ou rend ardu le changement social. Les participantes questionnent notamment le fait qu'il est difficile de faire du changement social lorsque l'on pratique l'intervention individuelle. Pour elles, cette forme d'intervention est en quelque sorte une limite au changement social puisqu'elle se situe davantage dans la microsphère de la personne alors que, pour les participantes, le changement social doit s'opérer dans la macrosphère, soit dans des dimensions plus larges et plus sociales que le réseau et l'environnement proches de cette personne. Deux participantes s'expriment à ce sujet :

On dirait que tout, toute la dimension plus structurelle dont on parle dans les études, je la saisis moins aujourd'hui, j'ai du mal à, j'ai du mal à me positionner comme professionnelle là-dedans et je suis toujours dans dans, dans le micro. Et je concrètement, je suis pas dans le macro donc je, je, je, je sais qu'on peut, on est quand même un, comme on dit les agents de de transformation sociale, mais je trouve que dans le travail social, aujourd'hui y a quand même peu d'opportunités de, de s'engager. (P3)

Mais on dirait que j'trouve que c'est plus difficile de le faire individuel que quand c'est un regroupement là. T'sais, j'ai l'impression, mettons, moi toute seule, je peux à toutes les jours faire un petit changement dans la vie des gens. Mais, j'ai l'impression que ça va pas nécessairement amener un changement social. (P7)

À cela, des participantes ajoutent l'obstacle lié au fait qu'il n'y a pas d'intervention de groupe qui se pratique dans les organismes plus institutionnels. Ce mode d'intervention permettrait selon elles de s'approcher davantage d'une perspective de changement social, notamment par le fait de briser l'isolement social des membres et de les amener vers une conscientisation vis-à-vis leur situation problème.

Au sein du mode d'intervention collective, certaines répondantes soulignent que c'est la difficulté de rassembler, de mobiliser des actrices autour d'un projet d'intervention de nature plus collective qui freine le changement social. L'un des facteurs expliquant cette difficulté serait la surcharge de travail, comme le mentionne une participante :

la mise en action, c'est très, très, très complexe, peu importe quel genre de changement on veut faire ou quel genre de ressource on veut créer ou que... Parce que on a des bâtons dans les roues souvent, c'est des ressources financières, ou c'est on a envie de partir quelque chose, mais on est les seuls à vouloir embarquer dans la... Ah oui, c'est des bonnes idées, allez-y. Tout le monde appuie l'idée, pis tout le monde... mais y'a pas personne qui met la main à la roue, faque finalement, tu te ramasses seule avec 50 000 projets. Faque t'sais des idées, on en a des tonnes, mais c'est dans la mise en action j'pense que c'est plus... Que ça devient plus complexe, pis on est actuellement dans une période où est-ce que tout le monde est débordé. (P10)

Il ressort également un autre obstacle lié à **des aspects de la pratique**, notamment, l'intervention que l'on souhaite réaliser auprès des personnes en situation d'exclusion, marginalisées. D'une part, il semble difficile de rejoindre ces groupes de personnes par les organisations qui offrent des services sociaux. D'autre part, selon une participante, l'intervention plus formelle, en référence à l'intervention qui est enseignée à l'université, est moins adaptée pour les personnes en situation d'exclusion ou de marginalisation.

Pour aider quelqu'un, c't'une relation humaine que t'as de besoin. T'sais t'as besoin d'une relation, pis t'sais, pas aidant aidé, une relation humaine. On est deux personnes ou trois ou dix ou vingt, mais t'sais, moi j'pense que l'entraide communautaire, là, de il y a cinquante ans, y avait rien de plus puissant que ça, là. T'sais, des personnes qui vivent ensemble, pis qui veulent se donner un coup de main. Pas moi, j'ai fait un cours, pis là, j'vais te dire je vais te dire quoi faire pour t'en sortir, t'sais. J'y crois un peu moins. Mais, j'voulais avoir le titre pour me permettre d'aider les gens, mais t'sais, c'est ça moi j'ai l'impression que tout qu'est-ce qui est très formel, c'est... semi-efficace. Moi j'ai l'impression que tout ce qui est très formel, c'est... C'est semi-efficace. Ben c'est ce que je pense. Mais peut-être pas avec toutes les clientèles, t'sais, mais les personnes justement peut-être un peu plus marginalisées, puis... Qui ont pas un parcours régulier. (P10)

Des aspects de la pratique, il ressort également que certaines d'entre elles entraînent une forme « d'étiquetage » des personnes qui nuit au changement social.

Des fois, on enferme les gens dans les évaluations qu'on fait [...] Notamment avec les personnes qui ont un trouble de la personnalité limite. En ce moment, on entend des choses dans les réunions, ben à partir du moment où la personne elle a un TPL, ah ben elle est comme ça, puis on n'y arrivera, on s'en sortira pas [...] Même les personnes après elles se l'approprient et c'est ah ben non, mais moi j'suis TPL, mais moi j'ai un TAG donc ça t'enferme dans cette identité. J'trouve comme travailleur social, travailleuse sociale on a, on a un rôle à jouer là-dedans, de se décaler, c'est ce qu'on nous apprend quand même, t'sais de prendre du recul par rapport à toutes ces étiquettes. C'est euh, et là, il y aurait du changement social aussi quand même. Toujours de se décaler, de se décaler, de se décaler, de faire bouger les lignes. (P3).

Dans les aspects de la pratique, les BTS seraient aussi limitées à faire du changement social si elles ne souhaitent pas s'impliquer au plan de la politique, pour faire changer des lois ou des politiques sociales notamment.

Enfin, le fait de pratiquer dans une société où les médias désensibilisent la population aux problèmes sociaux est mentionné par une participante.

Pis j'ai l'impression qu'on en entend tellement que c'est comme si ça, ça devient pire, dans le sens que c'est comme si là, on dirait que c'est comme la guerre, ah aujourd'hui, y'a eu tant de morts, un peu comme durant la pandémie là. On dirait que ça banalise, pas que ça banalise, mais oui un peu. On dirait qu'on entend tellement parler que c'est comme [...] On dirait qu'on est tellement habitué de voir des chiffres qu'à un moment donné, c'est comme, tu te désensibilises. (P7)

4.2.6.2 Obstacles liés aux milieux qui emploient les BTS

Selon les participantes, le milieu qui emploie les BTS pourrait être un obstacle au changement social. Ce peut être par les **valeurs ou la culture que l'organisation** porte qui ne sont pas alignées avec une mission liée au changement social. Elles font référence principalement aux institutions publiques, en opposition au milieu communautaire, lequel permettrait davantage de viser le changement social. Par exemple, elles mentionnent que « à part peut-être dans le communautaire, mais dans, dans, dans, dans les institutions publiques, est-ce qu'on défend vraiment, pour le coup, des, des vrais principes de justice sociale, d'*empowerment*? Là, je suis pas sûre non plus » (P3). Une autre BTS abonde dans le même sens en mentionnant :

si je travaillais, par exemple, dans un organisme communautaire, j'ai l'impression que je le sentirais plus que je fais un changement social. Parce que souvent, y'ont un petit peu plus la mentalité justement de t'sais faire des manifestations. T'sais, y'ont comme, je sais pas comment expliquer ça, mais ils ont un petit peu plus le côté... d'*empowerment* versus le réseau. J'ai plus l'impression que c'est différent la mentalité. (P7)

Le gouvernement est mentionné à quelques reprises comme ayant un impact sur les milieux de travail. D'abord, sur **l'organisation du travail**, par la nouvelle gestion publique. Ce dernier est nommé comme un élément nuisant au changement social, notamment, le fait que les décisions sont prises « en haut »; la bureaucratie et la standardisation des pratiques viennent mettre une pression sur les intervenantes et les limitent dans l'aide qu'elles peuvent apporter. L'aspect administratif ou bureaucratique de la pratique serait un frein au changement social parce qu'il engendre un manque de temps pour faire des analyses critiques. Évaluer les situations des personnes en tenant compte de l'ensemble des facteurs qui ont un impact exige du temps. Or, comme l'expriment ces deux participantes, les conditions de pratique des BTS, notamment influencées par la nouvelle gestion publique, ne leur permettent pas de mettre en œuvre le changement social :

c'est beaucoup de, de bureaucratie, de standardisation de pratique, pis je touche moins aux jeunes que peut-être qu'avant. C'est, c'est sûr, changement social, t'sais, je pense aux adolescents qui sont de plus en plus là enclins à vivre la dépression, de l'anxiété. Comment qu'on peut faire pour les aider à prendre soin de soi. Pis, c'est beaucoup dans la gestion là de feux là, c'est beaucoup ça, on n'est pas dans la prévention, on est comme dans la gestion de crise là. C'est sûr, j'suis pas dans la, dans le changement social puis de me questionner, chu plus dans le, faut intervenir, faut que je fasse ma job. Il faut que, faut que je sois efficace, donc y a cette pression-là. (P2)

je me questionne vraiment sur mes pratiques, pis, j'comme quand est-ce que j'vas pouvoir faire du changement social si j'ai les mains liées autant que ça par, par ma pratique professionnelle. Tu comprends-tu ce que je veux dire? Parce que moi au final c'que j'aime, c'est aider les gens pis changer les structures qui créent des oppressions. Pis ça, ça serait mon rêve idéal, dans un monde, dans un monde utopique, j'serais en train de déconstruire tout ce qui crée des préjudices aux gens de façon macro là, macro. Mais dans les faits, j'te dit salut, j'ai, j'ai un éval à pondre, j'ai un plan d'intervention à pondre, j'ai des notes à faire, pis j'ai un minimum de patients par jour à voir, sinon j'y arriverai pas. (P1)

Ensuite, le fait que l'État soit le principal **bailleur de fonds** des milieux de travail des BTS est apparu comme un élément contraignant le changement social qu'elles peuvent déployer. Les participantes ont mentionné que le financement entraîne des orientations et des mandats qui ne vont pas nécessairement dans le sens du changement social. Elles soulignent que la reddition de comptes exigée aux BTS, qui est de l'ordre du

quantitatif, va à l'encontre d'actions visant le changement social, ces dernières étant plus difficiles à chiffrer et qu'il est ardu d'obtenir des fonds pour ces types d'intervention.

T'sais, le gouvernement, y essaye de chiffrer ça comme en santé. En santé, c'est facile de chiffrer ça. En travail social, comment tu veux que je chiffrer ça? Chu comme, apporte-moi des preuves que ça a changé de quoi? Ben oui, mais j'peux pas te donner ça dans un mot là. T'sais, c'est ça, y a très peu de place pour du changement. (P4)

Enfin, puisque le gouvernement est responsable des lois et des politiques sociales que les BTS souhaiteraient changer, il devient difficile de le **confronter, puisque c'est également cette instance qui les emploie** : « Faire du changement social, ça serait attaquer la personne même qui donne le financement au CISSS. Faque faire du changement social, c'est attaquer le gouvernement du Québec pis ses politiques, mais comme... Je peux perdre mon emploi en tant que TS si j'dis juste un affaire de travers sur le CISSS » (P1).

4.2.6.3 Obstacles liés au manque de ressources

Les résultats soulignent également des obstacles au changement social liés à des enjeux de ressources. D'abord, des **ressources de nature financière**. Afin de pouvoir innover ou pour faire un projet collectif qui répond à un besoin, les répondantes ont mentionné qu'il faut avoir accès à du nouveau matériel ou à du financement. Également, les participantes font référence au **manque de personnel** dans les organismes pour répondre aux besoins des personnes qui font des demandes d'aide et pour que les intervenantes puissent se concerter. Ce manque de personnel est plus problématique dans certaines régions et cela nuit à l'accompagnement et à l'aide que peuvent apporter les BTS.

Évidemment, demande pas ça dans l'est à [ville] ça marchera pas... En tout cas, t'sais c'est tout dépendant aussi, y'a peut-être ça aussi au niveau social, c'est que dans les grandes villes, j'te dirais comme peut-être Rouyn centre urbain, même Montréal, t'sais dans les grands centres urbains, des fois, c'est peut-être un peu plus facile d'avoir du personnel pour faire, a mettons, comme une table de concertation. Mais quand t'es intervenante dans l'est du [secteur], pis y faut que tu trouves des services, y'a personne pour offrir le service. (P4)

Enfin, le **manque d'opportunité** de faire du changement social, notamment par des projets collectifs, semble aussi lié à la région.

Ben concrètement, je trouve que je manque de, je manque d'opportunités vraiment structurelles pour le faire, c'est-à-dire que moi aujourd'hui comme travailleuse sociale à

Rouyn-Noranda hum je, je, je, je suis avec les personnes, mais je, je, j'ai pas de je, je sens que j'ai pas beaucoup de pouvoir en fait c'est ça, j'ai pas beaucoup de pouvoir finalement pour, pour changer les choses. [...] Ça, c'était du changement social et ça faisait un peu rêver, mais en fait, quand t'arrives sur le terrain, c'est OK c'est merveilleux, mais comment le... c'est, c'est difficile de le traduire en, mais je me dis, c'est peut-être parce que on est, on est à Rouyn-Noranda, je me dis peut-être à Montréal, y'a plus d'opportunités. Je sais pas, je me demande si c'est pas aussi le fait d'être en région. (P3)

Les conceptions du changement social des participantes venant d'être décrites sont synthétisées dans le tableau suivant. La prochaine section expose les composantes du baccalauréat en travail social qui ont participé au développement de ces conceptions.

Tableau 4.2 Synthèse de changement social

Le changement social		
Une définition générale	Changement	Transformation Évolution Amélioration Progression Déconstruction Travailler
	Social	Société Collectif
La pierre angulaire du travail social	Rôle de la BTS	Vecteur de changement Canalisateur Acteur de changement
	Fondement du travail social	Valeurs du travail social Actions du travail social Interventions du travail social
Les origines du changement social (pourquoi)	Nature macro	Exclusion sociale Oppression Inégalité Valeurs traditionnelles Vision hétéronormative
	Nature micro	Environnement proche
Agir le changement social (comment)	Des approches	Féministe (intersectionnelle) Systémique Inspirées de l' <i>empowerment</i> Critique Interculturelle Écologique Structurelle « Faire avec »
	Des actions de nature sociale ou collective	Action politique Rassembler des gens Création de ressources

		Sensibiliser Agir sur les instances Défense de droits
	Des actions de nature individuelle ou familiale	Changements chez la personne ou la famille Conscientisation et sensibilisation Réseautage
	Des actions de nature organisationnelle	Changements de pratiques Changer la perspective des autres membres du personnel
	Des actions qui sortent de la norme	Faire autrement Réfléchir autrement Aider autrement Travailler dans un milieu ouvert
	Des actions auprès de petits groupes	Briser l'isolement social Sensibiliser Conscientiser Autonomie Participation citoyenne
Les objectifs du changement social (dans quel but)	Nature axiologique	Justice sociale Égalité Équité Paix sociale Ouverte à la diversité Respectueuse de la dignité humaine
	Accès à l'aide dont les gens ont besoin	
	Améliorer les conditions de vie	
Les obstacles au changement social	Liés aux pratiques	Modes d'intervention Aspects de la pratique
	Liés aux milieux qui emploient les BTS	Valeurs et culture de l'organisation Organisation du travail Bailleur de fonds « S'attaquer » à celui qui nous fait travailler
	Liés au manque de ressources	Manque de ressources financières Manque de personnel Manque d'opportunités

4.3 Composantes de la formation

Cette partie des résultats vise à répondre au troisième objectif de cette recherche, soit de dégager les composantes de la formation qui ont fait évoluer les conceptions du changement social des BTS. À titre de rappel, ces composantes ont été analysées à partir des deux derniers points d'ancrage de la construction de l'identité professionnelle de Barbier (1996) repris par Bélanger et Genest Dufault (2017). D'un côté, les

savoirs théoriques et méthodologiques font référence aux contenus des cours, aux valeurs de la profession qui sont transmises au cours de la formation, à la diversité des pratiques et à l'équipe professorale. De l'autre, les savoirs d'action ou les savoirs pratiques qui sont faits par les contacts directs avec le « terrain », que ce soit par des stages, du bénévolat et des projets académiques avec la communauté. Toutefois, certaines composantes ont émergé sans distinction aux savoirs théoriques, méthodologiques, d'action et pratiques. Elles ont alors été regroupées sous le thème d'« un regard global » sur la formation qui introduit cette section.

Avant de présenter les résultats de cette section, il est important de rappeler que les participantes de cette recherche ont réalisé leur parcours académique pendant la période de la pandémie reliée à la COVID-19. Elles le mentionnent dans les entrevues, car elles soulignent que cela a pu avoir un impact sur leurs apprentissages. Elles ont suivi des cours à distance, lesquels étaient habituellement dispensés en présentiel, ce qui a pu exercer une influence sur l'acquisition des connaissances, notamment par les échanges et les réflexions en groupe qui étaient plus limités.

Moi j'ai faite mon bac pendant la COVID hein. Faque j'ai été beaucoup à distance dans mon sous-sol. Faque t'sais, j'pense qu'on a peut-être pas eu le... comment je pourrais dire ça. Pas l'engouement, mais t'sais, le... Ben le feeling de groupe là, tu sais, quand t'es toute assis d'une classe pis t'sais, les questions qui se posaient, on n'était pas toutes là, pis en tout cas c'était... Faque t'sais, j'pense qu'on a peut-être manqué des belles occasions de discuter pis de justement créer... Ouvrir la réflexion, t'sais, qu'on a quand même tout de même faite là, mais peut-être pas à un niveau aussi... Aussi intense. T'sais, ça aurait pu l'être si on avait été là toute ensemble. (P10)

De plus, selon certaines, le mode à distance des cours de méthodologie de l'intervention a limité la pratique du travail social. « Bon, puis je pense que le fait que moi, j'étais en pleine pandémie, donc les cours d'intervention, on a un peu, je pense, il y a beaucoup de choses qu'on a fait à distance. Du coup, je pense que j'ai pas eu tout le, j'ai pas reçu tout le potentiel des cours d'intervention aussi » (P3).

Comme mentionné dans la section sur les limites de la recherche, il est important de rappeler que les composantes de la formation évoquées par les participantes peuvent être reliées au changement social ou au travail social. La construction du guide d'entretien et le fait que les trois années de formation ne sont pas exclusivement centrées sur la notion de changement social ont amené les participantes à se prononcer sur les deux concepts, quelquefois de manière interchangeable, ce qui a parfois été confondant dans l'analyse. Cette partie doit donc être lue en tenant compte de cette limite.

4.3.1 Un regard global sur la formation

À différents moments lors des entrevues, les participantes posent un regard global sur le baccalauréat en travail social, sans distinction aux savoirs théoriques, méthodologiques, d'action et pratiques. Ce point de vue général permet de dégager ce qui, selon elles, a été significatif en termes d'apprentissage de la profession et des composantes du travail social. Ce qui ressort davantage est le **développement d'un savoir-analyser** qui semble se construire tout au long du baccalauréat. La formation donne différents outils cognitifs qui permettent aux finissantes de porter un regard critique sur le social, de comprendre le monde autrement, de porter un regard différent sur des problématiques sociales, d'ouvrir leur esprit à différentes analyses d'une situation problème.

Je me sens privilégiée d'avoir fait ce programme parce que je trouve que ce soit sur le plan personnel ou professionnel, je trouve qui a eu de gros changements au niveau de ma perception des choses, de la compréhension des choses et de la façon dont j'aborde des situations ou des problématiques en ce moment. Oui, y'a eu des situations pendant mon bac qui m'ont permis de comme réaliser certaines choses. (P6)

Les répondantes estiment que la formation les amène à faire leur propre analyse et leur propre réflexion de différentes situations problématiques. Comme mentionné par une participante, le baccalauréat et le travail social sont généraux, ne sont pas concrets et n'apportent pas de réponse unique à des situations complexes. Ainsi, il leur apparaît important d'être capables de se questionner. Cette compétence d'analyse, cette capacité à évaluer une situation, serait propre aux études universitaires, comme le signale une bachelière : « le bac m'enseigne à être principalement critique, t'sais on a des cours d'intervention, mais on m'enseigne principalement à développer mon esprit critique qui est le but de l'université » (P1) et caractéristique du travail social.

T'sais on a de la misère à définir c'est quoi être travailleur social, même en tant que TS. T'sais j'aimais ça la différence de, t'sais, la partie papier pis évaluation pis analyse, c'est ce que j'avais pas en éducation spécialisée. J'écris mes notes de qu'est-ce qui s'est passé avec telle personne dans journée, mais y'a pas d'analyse de comment on fait pour, justement, j'en faisais pas de plan d'intervention à l'hôpital. C'est pas euh, c'est pas que j'aime beaucoup faire les plans d'intervention, mais c'est que c'est mon grain de sel que je mets dans ce dossier-là pour améliorer la situation de la personne. C'est ça que j'ai vraiment apprécié du bac. (P5)

Ce même savoir-analyser entraîne un changement de posture chez une participante vis-à-vis la profession. Elle délaisse la figure de sauveuse « qui vient comme régler toutes les situations » (P6) pour endosser une posture plus réflexive :

il faut s'arrêter, se questionner, vraiment, et ne pas juste dire, ben, je suis un héros et je vais tout régler, mais s'arrêter et se dire, bon, t'sais se faire un plan de match. Comment je fais? Ne pas juste plonger dedans et comme vouloir tout régler. Moi, je pense que ça, je reviens à l'analyse, je pense que ça prend de s'arrêter et d'analyser avant de se lancer. (P6)

En modifiant leur vision du monde et leurs perceptions, il ressort des réponses que la formation a également créé des ouvertures sur les multiples façons de changer les choses, notamment celles liées aux injustices, et sur le fait qu'il n'y a pas qu'une bonne façon de faire de l'intervention, mais plusieurs possibilités.

Enfin, certaines particularités de la formation ont teinté l'expérience des participantes. D'une part, il est souligné que la formation met **l'accent sur l'intervention individuelle** :

je trouve que on est vraiment poussé dans notre bac à comme spécialiser nos rencontres interpersonnelles, nos, nos rencontres individuelles, familiales, etc., faque j'pense qu'on devient comme, on nous enseigne bien à faire de la thérapie ish là on s'entend on fait pas de la thérapie là, mais on nous enseigne vraiment à faire du travail social pis de l'intervention. (P1)

D'autre part, une participante mentionne que le baccalauréat est **cohérent avec le changement social** puisque, dans sa situation personnelle, le programme a été en mesure de s'adapter en mettant en place des formes de conciliation famille-études afin qu'elle puisse compléter ses études.

4.3.2 Savoirs théoriques et méthodologiques

Cette partie présente les savoirs théoriques et méthodologiques qui se sont dégagés des entretiens et qui ont eu une influence sur les conceptions des participantes à l'égard du changement social. Ceux-ci font référence aux contenus des cours, aux valeurs de la profession qui sont transmises au cours de la formation, à la diversité des pratiques et à l'équipe enseignante (Bélanger et Genest Dufault, 2017).

4.3.2.1 Les cours

Dans un premier temps, lorsque questionnées sur les composantes de la formation qui ont eu une incidence sur leur conception du changement social, plusieurs cours ont été nommés par les participantes. Cette section expose les cours qui ont été marquants, alors que les apprentissages faits par les participantes qui y sont reliés seront présentés dans la partie suivante. Toutefois, à titre informatif et pour mieux saisir la référence à certains cours du programme à l'UQAT, il est possible de se référer au tableau

4.3, qui suit cette section, afin de prendre connaissance des objectifs des cours qui ont été relevés par les participantes. Au niveau des **cours théoriques**, les trois cours qui les ont le plus marquées en lien avec le concept de changement social sont *Forces et mouvements sociaux au Québec*, *Citoyenneté et inégalités socioéconomiques* ainsi que le cours d'*Introduction et initiation au travail social*. Les cours *Analyse des problèmes sociaux*, *Politique sociale et services sociaux*, *Organisation et conditions de pratique* sont également ressortis dans les échanges avec les participantes. Enfin, deux participantes n'ont pu se rappeler le titre du cours, mais ont pu dire qu'ils étaient de nature sociologique.

Au niveau des **cours méthodologiques**, soit les cours où les bases de l'intervention sociale dans les différents modes sont enseignées, pratiquées et apprises, ceux ayant le plus marqué les participantes sont les deux cours liés à l'intervention collective. Dans le programme de baccalauréat de l'UQAT, il y a effectivement deux cours obligatoires en lien avec ce mode d'intervention, *Pensée critique et intervention collective* ainsi qu'*Intervention sociale auprès des collectivités II*. Une participante a fait référence spécifiquement au cours de *Pensée critique et intervention collective*, alors que les autres font référence aux cours d'intervention collective sans distinction. Dans une moindre mesure, les deux cours reliés à l'intervention sociale auprès des petits groupes ont été relevés, dont une participante fait davantage référence au cours d'*Intervention sociale auprès des petits groupes I*.

Enfin, trois cours optionnels ont été soulignés comme ayant été significatifs dans l'évolution de la pensée en lien avec le changement social, soit *Environnement social autochtone*, *Théories du développement local et régional* et *Santé mentale, intervention et collaboration*.

Certaines participantes nomment que ce sont les cours théoriques qui ont davantage fait évoluer leurs conceptions du changement social parce qu'ils ont été plus marquants : « En fait, les cours théoriques m'ont plus marquée que les cours pratiques » (P3).

Tableau 4.3 Objectifs des cours théoriques, méthodologiques et optionnels

Cours théoriques	
Forces et mouvements sociaux au Québec	Identifier les principaux courants, forces et mouvements sociaux du Québec moderne. Analyser les facteurs de changement social dans une perspective critique.

Citoyenneté et inégalités socioéconomiques	Acquérir une vision critique de la citoyenneté et reconnaître les inégalités socioéconomiques : marginalité, exclusion, oppression, discrimination, racisme, etc. Formuler les liens entre les droits de citoyens, le bien commun et les conditions de vie des individus, à prendre en considération lors de l'analyse des besoins, base de l'intervention sociale.
Introduction et initiation au travail social	Se familiariser aux divers aspects du travail social. S'initier à l'objet, à la nature et aux fondements du travail social. Se situer face à la pluralité du travail social et de ses sources. Connaître les divers champs de pratique, les types d'intervention ainsi que la diversité des lieux de pratique et des clientèles du travail social. Identifier et différencier les modes d'intervention sociale du travail social (personnes, familles, groupes, collectivités), ses diverses méthodes et ses principaux modèles. Identifier les composantes de la pratique professionnelle du travail social et situer cette pratique dans ses contextes politique, économique et social à travers son histoire. Se situer personnellement par rapport au travail social.
Analyse des problèmes sociaux	Distinguer les principales théories et méthodes d'analyse utilisées dans l'explication des problèmes sociaux et leurs liens avec les solutions proposées par différents groupes de la société. Analyser différents problèmes sociaux contemporains en reliant les problématiques individuelles avec les enjeux collectifs. Appliquer une méthode d'analyse à un problème social contemporain.
Politique sociale et services sociaux	Savoir identifier les services sociaux, les politiques et les législations sociales et sanitaires au Québec et au Canada, ainsi que leurs contextes d'émergence. Comprendre les conceptions économiques, politiques et sociales à la base de l'organisation des systèmes de sécurité sociale. Comprendre les institutions et processus politiques et sociaux qui influencent l'élaboration et la mise en œuvre des politiques sociales.
Organisation et conditions de pratique	Connaître les fondements historiques, sociaux, politiques et juridiques des organisations qui interviennent dans l'action sociale et dispensent des services sociaux. S'initier à l'analyse de la structure et des dynamiques de ces organisations.
Cours méthodologiques	
Pensée critique et intervention collective	Comprendre la pensée critique à la base des fondements théoriques, méthodologiques et éthiques de l'intervention collective afin de développer une pratique citoyenne réflexive. Se positionner dans une dynamique communautaire et développer une capacité d'analyse des besoins et des tensions présentes dans une collectivité en prenant en considération la pluralité des points de vue des acteurs sociaux. Identifier les liens entre les problèmes individuels et les problèmes collectifs ainsi que les liens entre le local et le global.
Intervention sociale auprès des collectivités II	Comprendre le processus de développement communautaire ainsi que les différentes dimensions de celui-ci. Analyser de façon critique comment la participation des membres d'une communauté à un projet communautaire facilite ou non l'appropriation de leur pouvoir citoyen. Développer un savoir-faire de la mise en marche des grandes étapes d'un projet d'intervention communautaire.
Intervention sociale auprès des petits groupes I	Connaître les fondements historiques et théoriques du travail social des groupes. Acquérir des connaissances théoriques sur les groupes restreints et leur dynamique. S'initier à l'animation de groupe et à la résolution de conflits.

Intervention sociale auprès des petits groupes II	Être familier avec les petits groupes en intervention sociale, en vue de générer des changements individuels et sociaux. Développer ses aptitudes à l'utilisation des techniques et des conditions particulières à l'utilisation des groupes en travail social. Connaître les expériences concrètes d'intervention de groupes en travail social dans les secteurs institutionnels et non institutionnels. Être habilité à structurer un programme d'intervention de groupe en tenant compte des différents contextes et des codes de déontologie et d'éthique.
Cours optionnels	
Environnement social autochtone	S'initier à l'analyse des facteurs et des environnements sociaux, culturels et organisationnels qui caractérisent les Peuples autochtones au Québec et au Canada. Distinguer les principales théories et les stratégies de recherche qui permettent d'analyser la situation des individus, des groupes, des communautés et des Peuples autochtones. Explorer, en regard des théories et des stratégies de recherche abordées, des phénomènes sociaux contemporains. Identifier les pouvoirs formels et informels des communautés et des nations autochtones à l'aide de notions telles que droit autochtone, justice réparatrice, éthique en contexte autochtone, enfance et guérison.
Théories du développement local et régional	Se familiariser avec les théories et les modèles relatifs au développement local et au développement régional. Se familiariser avec les politiques publiques exerçant une influence sur le développement local et sur le développement régional. Développer la capacité d'analyse et de critique des théories et des interventions dans ces domaines.
Santé mentale, intervention et collaboration.	Favoriser une réflexion critique au sujet de la santé mentale et de la maladie mentale en tenant compte des aspects bio-psycho-sociaux-culturels-spirituels et politiques. Intervenir en contextes de multidisciplinarité et interdisciplinarité. Acquérir des connaissances de base en santé mentale touchant diverses problématiques que vivent des enfants, adolescents, adultes et aînés. Introduire aux approches d'intervention sociales, ainsi qu'aux contextes de pratique en travail social dans le domaine de la santé mentale auprès des individus, des groupes et de la collectivité. S'initier aux aspects sociaux, éthiques et légaux de la demande d'ouverture de régime de protection.

Source : Adapté de UQAT (s. d.).

4.3.2.2 Les apprentissages

Au sein des cours théoriques et méthodologiques précédemment mentionnés, les participantes ont nommé des apprentissages qu'elles ont faits en lien avec le changement social. Ceux-ci ont été divisés par types de savoirs. Au nombre de trois, ceux-ci consistent au **savoir** qui se rapporte aux nouvelles connaissances acquises par les participantes, au **savoir-analyser** qui renvoie à la capacité d'utiliser des outils cognitifs pour réfléchir, analyser et questionner et, enfin, au **savoir-être** qui fait référence au monde affectif, aux attitudes, à la capacité à établir et à maintenir une relation empreinte de respect avec d'autres et à la capacité d'introspection.

C'est au niveau du **savoir** que les participantes ont fait le plus d'apprentissages leur ayant permis de faire évoluer leur pensée en lien avec le changement social. Leurs conceptions du travail social de départ ont été élargies progressivement par l'acquisition de nouvelles connaissances, notamment par la découverte que le travail social peut se réaliser par **d'autres modes d'interventions que l'individuel**. En effet, elles se sont familiarisées avec les modes d'intervention de groupe, d'intervention auprès des familles et, de façon plus marquante, d'intervention collective qui, selon elles, permet le changement social. À l'apprentissage de l'intervention collective est apparu se rattacher la découverte du **milieu communautaire** comme lieu de pratique : « Il y avait [nom de la personne du corps enseignant] aussi, que lui, il travaillait beaucoup en communauté, plus communautaire. C'est un autre monde. Je savais même pas moi, c'était quoi un organisateur communautaire, qu'est-ce que ça faisait, que... Je savais même pas que ça existait » (P5). Une participante associe la découverte du milieu communautaire à la **découverte des ressources d'aide en travail social**, dont fait partie aussi le réseau de la santé et des services sociaux.

Par la suite, les apprentissages reliés aux **fondements du travail social**, notamment les différentes écoles de pensées qui ont structuré le travail social, ont été dégagés par les participantes.

Comment on dit, l'approche par cas. Oui, *casework*, c'est ça? Ou vraiment, on dit une approche très individuelle, qui plutôt responsabilise beaucoup l'individu, puis une approche plus communautaire, où on prend en compte, au contraire, tous les euh tous les systèmes, et puis le... ça déresponsabilise un petit peu plus la personne, puisqu'elle est aussi, pas victime, mais en tout cas, est prise dans plein de... pleins d'autres, comment dire, déterminants sociaux en fait. (P3)

Les fondements ont permis aux bachelières de comprendre la place du changement social au sein de la profession. Aux écoles de pensées fondatrices s'ajoutent également les connaissances des différentes **approches favorisant le changement social** vues précédemment dans la partie 4.2.4.1 (féministe, systémique, inspirée de l'*empowerment*, critique, interculturelle, écologique, structurelle, *faire avec*). Sur le plan des savoirs, les participantes font également référence aux **mouvements sociaux**, ce qui leur a permis de faire des apprentissages sur des mouvements et la naissance d'organisations communautaires qui ont apporté des changements dans la société. Également, des notions qui permettent de mieux comprendre le social telles que les **déterminants sociaux de la santé** et les **inégalités sociales** ont été évoquées. Enfin, une participante ressort également l'importance d'avoir eu des connaissances sur la notion du **politique** afin d'être en mesure de se questionner sur les changements qui doivent y être apportés.

Pour moi, j'trouve ça important parce qu'il faut savoir comment que ça fonctionne là. T'sais autant que j'ai dit, j'irais pas travailler pour les politiques, pour changer toute ça, mais les politiques sociales, il faut les connaître. Il faut savoir d'où ça sort, pis c'est quoi notre budget, pis comment est-ce que notre gouvernement fonctionne. (P5)

Ensuite, le **savoir-analyser** apparaît de nouveau dans cette section consacrée aux apprentissages, comme il le faisait déjà dans la partie précédente portant sur la formation dans son ensemble. La différence, toutefois, réside dans le fait que les participantes ont directement associé ces apprentissages liés au savoir-analyser aux savoirs théoriques et méthodologiques transmis durant la formation. D'abord, les participantes expliquent qu'elles ont appris à faire l'analyse d'un problème social, ce qui constitue pour elles le premier pas vers le changement social : « Fait qu'il expliquait le prof comment que, comment tu veux, admettons, faire un changement social si t'arrives pas à analyser les problèmes sociaux, pis à analyser pour voir comment ça s'influence entre eux » (P9). Elles estiment avoir également développé une capacité à être critiques, notamment face aux conditions de pratique des BTS. Ces cours les ont également amenées à voir plus large autour des personnes à qui elles viennent en aide, à avoir une vision plus macro, et ce regard plus global leur apparaît une composante essentielle du changement social.

Enfin, deux éléments ont été soulignés dans le **savoir-être**. Une participante mentionne la capacité de questionner ses propres préjugés.

Mais j'ai pu comme travailler sur ces préjugés-là parce que j'ai pu comprendre le vécu de ces personnes-là, pis j'ai pu comprendre qu'est-ce qui a fait en sorte qu'ils se trouvent dans telle et telle situation. On dirait comme dans mes interventions avec eux, toujours en lien avec le changement social et tout, j'étais comme plus ouverte d'esprit. (P9)

Il est également soulevé par une autre participante que ces cours lui ont permis de prendre conscience que ses valeurs sont progressistes et en cohérence avec le travail social.

4.3.2.3 Des membres du corps enseignant marquants

Au cours de la formation, les participantes font référence à des membres du corps enseignant qui ont été marquants dans leur cheminement en lien avec le changement social. Le terme membre du corps enseignant englobe autant les professeures que les chargées de cours que les bachelières ont pu côtoyer pendant leur formation. D'abord, deux éléments se démarquent davantage. Le premier fait référence à des membres du corps enseignant qui **approfondissent la réflexion et la critique**. Ceci est observé lorsque celles-ci amènent les étudiantes à pousser leur réflexion plus loin, notamment en les questionnant, ou

encore lorsqu'elles « t'ouvrent à de nouvelles manières de penser » (P10). Une façon d'enseigner qui est parfois choquante, déroutante, qui heurte, car elles confrontent des façons de penser en ouvrant d'autres perspectives et invitent à se remettre en question.

J'ai aimé sa manière de donner [le cours de] santé mentale. Moi, je pensais que j'allais m'assir pis lire le DSM-5, là, t'sais, que ça allait être beaucoup plus structuré, pis t'sais, c'est ça les maladies, c'est ça les symptômes, c'est ça qu'on fait, pis non, pas du tout. On était vraiment dans une, c'était éclaté, là, t'sais, comme manière de voir la santé mentale, pis t'sais, à un point tel que c'est tu un trouble ou c'est une condition que la personne a? Pis est-ce que c'est la société qui fait en sorte que c'est un trouble? Moi, j'aimais ça, je disais ah, t'sais, tu m'ouvres l'esprit là. Selon moi, y'a pas si tort. Fait que, ouais je trouve qu'il nous amenait vraiment à... Pis, t'sais, il était choquant à l'occasion pour certaines personnes. T'sais, il n'avait pas peur de nommer certaines choses qui venaient, qui venaient des fois grafigner. T'sais, mais je me dis, c'est ça, on peut-tu nommer les affaires pis en jaser? Oui, c'est ça. Peut-être que toi ça te grafigne. Pourquoi ça te grafigne? (P10)

Également, la manière d'aborder des notions telles que la pauvreté, la marginalité ou encore la santé mentale évoquée dans le dernier extrait a pu sensibiliser des participantes à des composantes du changement social. Des membres du corps enseignant ont aussi mené les étudiantes à réfléchir par le fait de leur partager leur propre façon de percevoir une situation et de la critiquer.

C'était la façon dont eux ils percevaient les choses, la façon dont eux ils analysent les situations. Pour vrai, c'est des cours qui m'ont beaucoup, beaucoup apporté, beaucoup, vraiment. Donc, je pense que ces cours-là, on devrait les multiplier. On devrait, je ne sais pas comment dire, mais qu'un cours comme ça soit présent à chaque, à chaque session pour comme éveiller cet esprit critique chez les étudiants. (P6)

Le deuxième élément marquant est celui d'avoir eu des **membres du corps enseignant qui « sont communautaires »**. Ce sont des personnes qui ont elles-mêmes pratiqué dans le milieu communautaire ou ont pratiqué l'intervention collective et ont partagé leurs expériences aux étudiantes. Cela a permis de développer une vision du travail social qui se situe davantage dans l'accompagnement des personnes vers leurs propres réponses plutôt que dans un rôle d'experte. La transmission de ces expériences a été significative et a permis de rendre concrètes des interventions qui apportent du changement social.

Et pis qu'y avait faite des programmes avec du par et pour communautaire, avec un, je ne me rappelle plus il était combien là, mais c'était un bon groupe de personnes pas âgées, mais relativement là, que y voulaient monter leur propre, leur propre coop. Fait que lui y'a monté ce projet-là en collaboration avec la Caisse pis avec eux pour faire un projet de coop. Fait que ça, ça m'avait, ça m'avait éblouie. C'est pas quelque chose que je ferais, mais j'avais trouvé ça vraiment intéressant de, mon Dieu, on va sauver le monde pour vrai. (P5)

Dans un second ordre, les membres du corps enseignant qui **donnent des exemples** pour soutenir la théorie et ont une capacité de **vulgariser des notions** pour bien comprendre ont été soulignées.

4.3.2.4 Des méthodes pédagogiques

Enfin, dans une moindre mesure et pour terminer cette partie sur les savoirs théoriques et méthodologiques, des **méthodes pédagogiques**, en référence à des outils, des approches, des activités qui permettent de soutenir les apprentissages, ont surgi dans les discours des participantes. D'abord, il est question des méthodes pédagogiques qui permettent **les échanges entre pairs**. Par exemple, les discussions en classe et les débats d'idées et d'opinions sur des sujets controversés ont permis, entre autres, de se forger une opinion, de développer des arguments et d'organiser sa pensée. Ces activités ont également permis de se situer par rapport au groupe en lien avec le changement social.

Mais dans cette cohorte-là, t'sais, je voyais toute une panoplie d'opinions politiques ou environnementales, ou peu importe, t'sais, différentes. Fait que t'sais, ça m'a fait réaliser que il reste... Oui, le changement se fait en société, mais on a du chemin à faire, pis on a du chemin à faire même en tant... Même dans le cours de travail social, fait que t'sais, je vois que, t'sais, j'ai vu où est-ce qu'on en était un peu dans le changement. (P8)

L'utilisation **d'intermédiaires avec le terrain** comme méthode pédagogique a aussi été soulignée. Par exemple, on mentionne des exercices de jeux de rôles qui permettent de mettre en pratique des modes d'interventions ou d'inviter en classe des intervenantes afin de venir expliquer leur travail et « parler du changement qu'ils font dans leur milieu de travail » (P9). Enfin, des méthodes pédagogiques qui prennent la forme de **travaux et de lectures**, notamment d'articles scientifiques, ont permis de faire évoluer les conceptions du changement social.

4.3.3 Savoirs d'action ou savoirs pratiques

Cette partie fait référence aux savoirs d'action ou savoirs pratiques. Ces derniers permettent de développer des compétences et habiletés en lien avec la pratique du travail social. Ces savoirs se développent par les contacts directs avec le « terrain » et la réalité de la pratique, que ce soit par des stages, du bénévolat et des projets académiques avec la communauté.

4.3.3.1 Les cours

Les participantes ont relevé des cours qui leur ont permis d'être en relation directement avec le terrain. Ces contacts ont été marquants et ont fait évoluer leurs conceptions du changement social. Les

participantes ont souligné des expériences terrain dans le cadre du cours de *Stage (I, II)*, du cours d'*Intervention auprès des collectivités* (voir le tableau 4.3 pour les objectifs de ce cours) et, dans une moindre mesure, du cours *Séminaire d'intégration des savoirs (I, II)*. Ce dernier cours a été joint aux savoirs pratiques puisque les apprentissages soulevés faisaient référence aux échanges entre pairs, qui avaient lieu dans ce cours, sur des expériences terrain qui étaient rattachées à leurs stages. Pour une meilleure compréhension de ces cours, le tableau suivant expose leurs objectifs.

Tableau 4.4 Objectifs des cours pratiques

Cours pratiques	
Stage I	Développer des connaissances, des habiletés et des attitudes requises en intervention sociale dans un milieu de pratique, en expérimentant les trois modes d'intervention (individuel, groupe et collectif). Développer progressivement l'autonomie nécessaire en intervention. Développer la capacité d'analyse et d'évaluation d'une situation problème de même que la capacité à actualiser le processus d'intervention sociale que ce soit en contexte volontaire, en contexte d'autorité ou en contexte de discrimination ou d'oppression de personnes ou de population. Démontrer une conscience éthique et une capacité de jugement professionnel et déontologique. Développer la capacité d'analyse réflexive de sa pratique et de soi comme professionnel.
Stage II	Développer l'assurance professionnelle nécessaire à la pratique professionnelle. Maintenir l'autonomie professionnelle en consolidant les apprentissages de l'intervention sociale amorcée en stage I. Maîtriser les étapes du processus d'intervention sociale selon le mode utilisé en stage (individuel, groupe ou collectif). Savoir agir dans des contextes et situations variés d'intervention (ex. volontaire, en autorité, en partenariat, en milieu de vie; contexte d'oppression, de discrimination). Être capable de référer à un cadre théorique, à des approches d'intervention, à des règles éthiques et déontologiques. Exercer un jugement professionnel. Exercer une pratique éthique, critique et réflexive du travail social. Affirmer son identité professionnelle.
Séminaire d'intégration des savoirs I	Analyser les pratiques d'intervention en lien avec les problématiques sociales. Comprendre le choix des approches d'intervention dans les milieux. Analyser les phénomènes sociaux influençant les pratiques sociales. Développer le sens éthique et critique. Analyser le cadre légal de la profession. Comprendre l'influence des valeurs, idéologies et orientations politiques sur les problématiques sociales et la pratique du travail social.
Séminaire d'intégration des savoirs II	Réaliser des analyses critiques des conditions de pratique du point de vue organisationnel, institutionnel sociopolitique et culturel communautaire en tenant compte de la perspective de l'individu, des groupes et des populations concernées. Analyser les pratiques interdisciplinaires, intersectorielles, interculturelles, partenariales. Analyser les impacts du contexte environnemental sur les conditions de vie de la population. Analyser ses compétences professionnelles de travailleuse sociale.

Source : Adapté de UQAT (s. d.).

4.3.3.2 Expérimenter le changement social par l'action

Au cours de leur formation, les participantes ont pu expérimenter le processus **d'intervention collective** par la réalisation d'un projet avec la communauté. Cette expérience a été significative pour elles, car elle était concrète : « T'sais il fallait vraiment faire le processus de A à Z de, de... T'sais, il fallait mettre en place un projet pis toute ça. Faque c'est sûr que là, on l'a vraiment vécu. C'est pour ça que je m'en souviens beaucoup là » (P7); « Il nous expliquait c'est quoi la transformation sociale qu'on souhaite, qu'est-ce qu'on peut faire pour amener le changement. Pis on a pu le voir. On a fait comme toute le processus au complet. On a pu le voir jusqu'à la fin » (P9). Cette expérimentation concrète leur a permis de mieux comprendre des notions vues théoriquement, dont les enjeux de mobilisation et l'importance que les moyens déployés répondent aux besoins des personnes pour qui l'intervention est destinée. Une participante a également pu participer à une action collective dans le cadre de son stage.

Pour certaines, **l'intervention individuelle** peut viser le changement social. Ce mode a été expérimenté par quelques-unes, sous la forme d'un accompagnement de personnes issues de minorités et/ou qui sont en détresse. D'une part, c'est par l'analyse de la situation d'une personne qui tient compte des différentes sphères de son environnement que cela prend forme. D'autre part, c'est en prenant le temps d'identifier le vrai problème, qui ne vient pas nécessairement de la personne, mais d'éléments issus de dimensions plus élargies qui l'entourent. Or, d'autres participantes ayant expérimenté l'intervention individuelle ne semblent pas convaincues que ce mode puisse conduire à un changement social. C'est le cas de cette BTS :

Dans mon stage est ce que j'en ai fait ? J'oserais croire que oui parce que [nom de la membre du corps enseignant], mon superviseur pis tout le monde, pis toutes les profs m'ont dit que à l'individuel tu peux faire du changement social. Mais est-ce que c'est assez pour moi? Je sais pas [...] ben pour moi le changement c'est qui faut déconstruire qu'est ce qui fonctionne pas.
(P1)

Des répondantes mentionnent également l'expérimentation de **l'intervention de groupe**, mode d'intervention qui selon elles permet aussi de faire du changement social, même si ce n'est pas en collectif. Du point de vue de certaines, il est possible d'atténuer une problématique sociale par l'intervention de groupe, notamment en modifiant des perceptions et des comportements par l'information donnée et par les échanges entre les membres du groupe. Ce mode d'intervention permet aussi aux membres de développer un sentiment d'inclusion.

J'pense qu'y avaient besoin de ça parce que, en Abitibi-Témiscamingue, OK à ce niveau-là, j'ai l'impression qui se passe pas... T'sais oui il y a des organismes, je veux dire, c'est pas entièrement, t'sais y'a des choses qui se passent, mais c'est pas comme dans les grands centres, on s'entend que la communauté est pas, est pas aussi active. Faque t'sais j'pense qu'y ont besoin de se retrouver entre eux. Ils ont besoin de sentir inclus quelque part. J'pense que ça l'a fait une différence dans leur vie. (P8)

4.3.3.3 Des expériences confrontantes

Une autre catégorie a émergé dans la thématique des savoirs d'action et des savoirs pratiques, soit celle d'avoir connu des expériences confrontantes, au sens où elles ébranlent et remettent en question la vision, la pensée, etc., d'une personne. Ces expérimentations dites confrontantes ont été vécues au contact du terrain. Certaines participantes ont par exemple été confrontées à des **écarts entre la théorie et la pratique**. Lorsque l'on aborde le changement social, les participantes ont en effet souligné avoir fait face à un écart entre ce qui est enseigné au niveau théorique et ce qui se pratique sur le terrain. Par exemple, il ressort des discours que les savoirs théoriques leur ont appris davantage un travail social pratiqué en institution, alors que la réalité terrain est complètement différente lorsque le stage est réalisé dans un milieu communautaire. Un autre choc est également évoqué lorsqu'une même cohorte d'étudiantes ont sensiblement les mêmes idées, « une gang de personnes qui pensent toutes pareil, pis on a toutes envie de changer le monde » (P10) et qu'elles constatent, sur le terrain, que la réalité n'est pas la même, que les idées et les perspectives sont beaucoup plus divergentes. Enfin, la difficulté d'avoir étudié en travail social pour devenir critiques et acquérir une vision macro d'une situation problème et ne pas savoir comment l'appliquer sur le terrain a également été soulignée, comme l'explique une participante :

Mais je trouve que, qu'est-ce que tu fais quand ton travail social est socio macro structurel pis que là, toi c'est ça qui parle pis là, tu étudies pour devenir travailleuse sociale, mais quand t'arrives sur le terrain, t'es comme ben attend-là, j'ai beau expliquer à la personne dans mon stage que c'est pas de sa faute si a vie des politiques transphobes, mais a me regarde quand même des yeux globuleux pis dire, ça règle pas mon problème, c'est gentil de, ça me normalise ça me valide mais, règle mon problème, t'sais. (P1)

Une incohérence avec la pratique plus critique du travail social et les besoins des personnes pour qui l'aide est destinée est ainsi remarquée.

Rencontrer **des obstacles au changement social en expérimentant la pratique** mène aussi à des apprentissages, à réfléchir au changement social. Certains obstacles aux changements sociaux qui ont été présentés précédemment émergent d'expérience dans les stages; une forme de choc qui amène les

participantes à se questionner. Des exemples ont été identifiés, comme être dans un milieu de stage qui n'a pas un mandat permettant d'aller vers des pratiques qui favorisent le changement social, mais plutôt vers du contrôle social ou encore le fait de rester dans des pratiques d'aide individuelle et non pas s'orienter vers des pratiques qui modifient le social. Faire son stage dans un milieu plus rigide et bureaucratique freinerait également le désir de vouloir changer des choses. Enfin, une bachelière a vécu une situation en stage qui l'amène à se questionner sur les structures de pouvoir, un obstacle dans l'aide qu'elle voudrait apporter.

J'ai eu beaucoup de difficultés avec ça dans mes stages parce que je disais non, non, ça fait pas de sens. C'est là où moi je parle du modèle critique et que moi je suis tout le temps en train de me questionner, mais les structures de pouvoir en place ne donnent pas accès des fois à l'intervenant pour accompagner ces personnes qui sont dans le besoin. Moi ça m'amène, moi, je dirais que ça amène des inégalités au niveau social, dans la mesure où un jeune, par exemple, qui vient d'une famille nantie peut ne pas avoir accès à certaines choses versus un jeune qui vient d'une famille démunie, qui a accès à certaines choses, mais qui a d'autres problématiques. [...] Il y a tellement de situations qui font que, de mon point de vue, je pense qui peut, il doit y avoir une transformation. Je pense qui peut avoir une transformation au niveau des structures de pouvoir. (P6)

4.3.3.4 Des membres du corps enseignant marquantes

Tout comme dans les savoirs théoriques et méthodologiques, mais dans une moindre mesure, il y a des membres du corps enseignant qui ont été marquantes pour les participantes. Le terme membre du corps enseignant englobe toujours autant les professeures que les chargées de cours. Il aurait aussi compris les superviseuses de stage ainsi que les personnes accompagnatrices dans les stages, lesquelles sont vues aussi comme des personnes-ressources qui donnent une forme d'enseignement. Cependant, il n'y a pas eu de référence à ces personnes-ressources dans le discours des participantes. Ainsi, les membres du corps enseignant ayant été significatives l'ont été parce qu'elles ont soutenu **les participantes dans la mise en pratique de la théorie** : « J'aurais pu nommer énormément de professeurs, je pense que [nom de la membre du corps enseignant], pendant toute, toute le stage qui nous a aidés, en tout cas qui m'a aidée moi personnellement, à canaliser ma façon de réfléchir structurelle pour la canaliser, pour qu'elle devienne pratique » (P1). Elles les ont également aidées à **pousser plus loin leur réflexion** comme le mentionne une participante : « [nom de la membre du corps enseignant] aussi, avec son *mais encore, mais encore*. Oui, il y avait tout le temps, il fallait tout le temps aller plus loin, faque elle poussait notre analyse » (P5). Enfin, le fait d'être une **membre du corps enseignant avec une vision communautaire** a été aidante pour développer le type d'accompagnement souhaité dans le stage.

Ma prof de stage, c'était [nom de la membre du corps enseignant] aussi, très, très axée sur le communautaire, pis faque, t'sais, j'me suis toujours sentie bien confortée dans cette manière de penser-là, t'sais, j'me suis pas sentie confrontée ou... Faque je... Oui, pour ma part, j'ai senti que c'était la voie à suivre. (P10)

Le tableau suivant présente une synthèse des composantes de la formation qui ont fait évoluer les conceptions du changement social chez les participantes.

Tableau 4.5 Synthèse des composantes de la formation

Composantes de la formation (influencées par la pandémie de la COVID-19)		
Un regard global sur la formation	Savoir-analyser	
	Particularités	· Accent sur l'intervention individuelle · Cohérence avec le changement social
Savoirs théoriques et méthodologiques	Les cours	· Théoriques · Méthodologiques · Optionnels
	Les apprentissages	· Savoir · Savoir-analyser · Savoir-être
	Des membres du corps enseignant marquantes	· Qui poussent la réflexion et la critique · Qui « sont communautaires » · Qui donnent des exemples · Qui vulgarisent des notions
	Des méthodes pédagogiques	· Échanges entre pairs · Intermédiaires avec le terrain · Travaux et lectures
Savoirs d'action ou savoirs pratiques	Les cours	· Stages · Intervention auprès des collectivités · Séminaires d'intégration des savoirs
	Expérimenter le changement social par l'action	· L'intervention collective · L'intervention individuelle · L'intervention de groupe
	Des expériences confrontantes	· Écarts entre la théorie et la pratique · Des obstacles au changement social en expérimentant la pratique
	Des membres du corps enseignant marquantes	· Soutenir les participantes dans la mise en pratique de la théorie · Pousser plus loin les réflexions · Avoir une vision communautaire

Les composantes de la formation étant maintenant mises en place par un regard global sur toute la formation et, dans un deuxième temps, plus spécifiquement sur les savoirs théoriques et méthodologiques,

ainsi que sur les savoirs d'action et pratiques, la prochaine section présente les résultats faisant référence aux composantes post-formation qui ont pu influencer les conceptions des nouvelles bachelières à l'égard du changement social.

4.4 La post-formation

En guise de conclusion des entretiens, les participantes ont été questionnées sur leurs conceptions du travail social et sur la façon dont elles se définissent comme BTS. L'objectif était d'explorer si ces conceptions ont évolué en cours de formation et si des notions de changement social s'ajoutaient à elles.

4.4.1 Le travail social après la formation

Dans un premier temps, lorsqu'il s'est agi d'évoquer leurs conceptions de la profession, une **difficulté à définir** concrètement le travail social est ressortie chez quelques participantes, et ce, à deux niveaux. D'une part, elles estiment que les contours du travail social sont difficiles à saisir, car le travail social est large : « Il y a mille et une façons de faire du travail social » (P3). D'autre part, il leur apparaît que le travail social « reste encore nébuleux » (P5) en fin de formation.

J'me souviens, avec beaucoup des collègues, on se questionnait encore étroitement comme, mais c'est quoi notre profession ? C'est quoi notre job? Pis qu'est-ce qu'on fait? Pis comment ça se fait qu'on a fait des éval du fonctionnement social juste deux fois alors qu'on devrait en faire... T'sais que c'est notre profession, c'est d'en faire tout le temps t'sais » (P1).

Dans un deuxième temps, les réponses ont été divisées en trois catégories afin de mettre en évidence les conceptions du travail social des participantes. Lorsqu'elles ont défini la profession, elles ont évoqué trois composantes, à savoir 1) **qui** est rejoint par le travail social, 2) **comment** le travail social se déploie et 3) dans quel **but** le travail social est pratiqué.

La catégorie **qui est rejoint par le travail social** renvoie aux populations du travail social, aux destinataires de l'aide ou encore aux personnes qui recourent aux services sociaux. De manière importante, les termes utilisés par les participantes font référence à des individus et des personnes. D'abord, ces personnes **sont qualifiées** de gens vivant des difficultés : « J'avais dit que c'était d'écouter pis d'essayer de comprendre les gens qui vivent des situations difficiles, pis de les accompagner pis de les aider du mieux qu'on peut » (P8). Ensuite, elles sont désignées à partir du groupe de personnes auprès de qui la BTS travaille, par exemple, des personnes âgées, des enfants, des détenus, des personnes autochtones : « On est là pour, dans le fond,

le bien de peu importe là, moi c'est le bien des enfants, protéger les enfants, là, je vais donner l'exemple dans le cadre de mon travail » (P2). Enfin, des qualificatifs tels que personnes isolées, en besoin, qui vivent des discriminations, issues de minorités sont également apparus. Le qualificatif *vouloir s'aider* est également ressorti : « le travail social, pour moi, c'est d'aider les personnes dans leur difficulté, pis d'essayer, puis des sortir, dans la mesure du possible, de la difficulté, quand qui veulent s'aider » (P4). Or, même si les qualificatifs s'appliquent parfois à un groupe de personnes ou à des personnes au pluriel, les participantes font référence majoritairement à une forme d'aide individuelle, le fait d'aider une personne à la fois à l'intérieur de ces groupes. Ensuite, et dans une moindre mesure, certaines participantes évoquent des personnes, des individus, des usagers, des clients au sens générique, c'est-à-dire **sans ajout de qualificatif** : « On est vraiment dans l'accompagnement des personnes dans leur vie » (P10). Enfin, une participante réfère à la fois à l'individu, au groupe, à la famille et à la collectivité dans sa définition des populations du travail social.

Ensuite, dans leur définition du travail social, les participantes ont fait référence à **comment le travail social se déploie**, à la façon dont il s'exerce concrètement par les BTS. De manière importante, c'est par le déploiement de **compétences relationnelles**. Ce type de compétences renvoie aux moyens que la BTS va utiliser afin de créer un lien avec la personne aidée. Dans cette catégorie, en premier lieu, la majorité des participantes soulignent l'écoute. Ensuite, elles mentionnent l'importance de la création d'un lien de confiance et de ne pas brusquer la personne, mais lui laisser l'opportunité de s'ouvrir lorsqu'elle se sentira prête à le faire. Enfin, l'empathie, le respect de la personne, le soutien et l'importance de prendre le temps de se parler sont évoqués parmi les compétences relationnelles.

Il faut être empathique aussi par rapport à ce qu'elle vit si tu veux bâtir ton lien de confiance avec, pis si tu veux vraiment l'aider par rapport à la problématique. Il faut que la personne se ressente, se sente écoutée, pis en confiance. Si elle ne se sent pas en confiance avec toi, ton intervention, ça va aller nulle part. (P9)

Selon les participantes, le travail social ne s'arrête pas à déployer des compétences relationnelles. Sur un même pied d'égalité, des compétences d'**analyse**, des compétences **administratives et techniques** ainsi qu'un rôle de **médiation** doivent être présents chez les BTS. Au niveau des **compétences d'analyse**, deux angles émergent. D'abord, il y a l'angle d'analyse à partir de la personne. Les participantes font référence à l'importance d'analyser la situation de la personne afin d'être en mesure de l'aider, notamment par l'observation de la personne elle-même, ses comportements, son verbal et son non-verbal. Poser des questions afin de mieux comprendre la situation apparaît aussi essentiel : « Au début, on essaie, t'sais on

pose plein de questions, on fait notre analyse. Pis à partir de ça ben, on fait un plan d'intervention et tout. Mais t'sais en premier lieu, c'est vraiment d'écouter pis d'analyser. J'pense que c'est comme ça qu'on réussit à faire un bon travail » (P8). La seconde entrée fait davantage référence au social; l'importance de réfléchir à ce qui nous entoure, de se questionner, de critiquer.

Il faut garder l'œil ouvert, pis la réflexion en constante... Perpétuel changement là t'sais, il ne faut jamais arrêter de, de, de réfléchir pis de questionner ce qu'on voit pis de toujours tenter de comprendre les, les processus pour mieux pouvoir les... je veux pas dire les déjouer... les utiliser. Hum parce que, t'sais, clairement que, c'est ça, on peut pas changer le monde demain. Faque si on veut aider nos personnes, puis les accompagner, ben il faut essayer de trouver le meilleur raccourci pour qui puissent s'en sortir. (P10)

Au niveau des **compétences administratives et techniques**, les participantes évoquent le fait que les BTS donnent des outils à la personne afin de l'aider et vont trouver des solutions aux difficultés. Il s'agit en quelque sorte, d'une forme d'enseignement ou d'éducation.

J'essaie de voir un peu avec elle t'sais c'est quoi ses besoins et tout ça, puis essayer de l'outiller par rapport à ça. Ouin, faque ça soit justement de, de, de travailler avec elle pour, exemple, je sais pas moi, a dit qu'elle fait de l'anxiété, ben essayer de travailler avec elle, t'sais essayer de comprendre un peu ça part d'où tout ça, qu'est-ce que je peux y donner comme outil pour ça. (P7)

Ces mêmes compétences font également référence au fait d'aider une personne à gérer son budget, à organiser son épicerie, prendre des rendez-vous pour elle et gérer des remboursements de transport.

Quant au rôle de **médiation**, il renvoie au rôle de la BTS qui est de mettre la personne aidée en lien avec des ressources externes. Les participantes évoquent le fait de structurer des services autour de l'individu, de le « réseauter », de mettre « des éléments autour de lui qui vont être protégeants » (P7).

Fait que souvent, soit que je mets des services en place, des services correctionnels, psychosocial ou sinon on appelle l'Info-Social ensemble, on fait les démarches pour avoir une TS, pour avoir un médecin, pour avoir n'importe quel genre de service qu'y a de besoin, que ce soit santé mentale, que ce soit juste psychosocial pour l'adaptation en communauté. (P5)

Une participante souligne également le fait de mettre la personne en lien avec d'autres personnes ayant une réalité similaire : « Par exemple, j'animais des cafés parents où c'était intéressant parce que je faisais du travail social à ce moment-là. Je...On créait du soutien social, les personnes pouvaient partager des choses entre elles, on avait vraiment des dynamiques intéressantes » (P3).

Ensuite, les participantes ont souligné un **rôle d'accompagnement** et **l'importance de prendre soin de soi** comme professionnelle. D'abord, le **rôle d'accompagnement** où, à l'inverse d'un rôle d'expert, fait référence à une BTS qui va aider l'autre à trouver elle-même ses réponses, ses propres solutions : « On est juste des personnes qui peuvent accompagner l'autre vers ses propres réponses » (P10). Quant à l'importance de **prendre soin de soi comme professionnelle**, les participantes expliquent que sans une telle pratique, il leur apparaît impossible de pouvoir exercer le travail social. Cette pratique devient donc une composante inhérente à la façon dont se déploie le travail social : « On est notre propre outil aussi, ça aussi là c'est important que, on se l'est fait souvent dire dans le cadre de notre bac, on est notre outil là, on doit être en forme, prendre soin de soi parce que après ça c'est toi qui écope » (P2).

Un autre thème ayant émergé consiste au fait que le travail social se déploie aussi par le recours à des **approches spécifiques**, particulièrement axées sur le présent. C'est le ici et maintenant qui intéresse le travail social et non le fait de creuser dans le passé des personnes. Une participante mentionne également les pratiques brèves du travail social : « Pis pas que on enlève des psychologues, mais c'est juste une autre vision. On n'est pas obligé d'avoir un suivi qui dure des années non plus. On est capables, on est bonnes dans l'intervention brève, ça apporte beaucoup de choses en si peu de temps » (P5).

Enfin, une participante identifie un **rôle de défense de droits** comme moyen de déployer le travail social. Défendre des personnes, qui, par exemple, vivraient des discriminations au travail. Elle mentionne que dans ces cas, il faut intervenir et faire en sorte que la situation change.

Pour donner suite à *qui est rejoint par le travail social* et *comment le travail social se déploie*, la troisième composante se réfère au **but du travail social** tel que défini par les participantes. Cela renvoie à ce qui est visé par la pratique de cette profession. Les participantes soulignent d'abord des **changements d'ordre individuel**. Elles indiquent, par exemple, que le travail social vise le bien-être des personnes, leur rétablissement et une progression dans leur situation : « Moi, je suis très réinsertion sociale, puis rétablissement de la personne, puis son bien-être. Fait que c'est vraiment ça le travail social pour moi, là, maintenant » (P5). Comme la dernière participante vient de l'énoncer, les répondantes parlent aussi de réinsérer la personne dans la société. Enfin, des participantes disent viser une forme d'*empowerment*, souhaitant que la personne devienne autonome et qu'elle n'ait plus besoin de l'aide de la BTS : « Ça me fait penser à l'*empowerment* aussi là que j'ai appris dans le cadre de mon bac. La reprise de pouvoir de la personne, puis qu'on est là au début, mais après ça, pour que la personne vole de ses propres ailes, pis

qu'elle soit outillée pour vivre par elle-même » (P2). Dans une moindre mesure, les participantes font référence à **des valeurs humaines et sociales** dans les objectifs du travail social. Il est ressorti des valeurs telles que la justice sociale, le fait de redonner de la dignité aux personnes en les amenant à se distancer de leur problématique et à ne pas définir leur identité à partir de celle-ci ainsi que la protection sociale : « Si on aide ces personnes-là, qui ont fait des choses qui sont atroces, ben aussi on réduit le nombre de victimes. Faque en bout de ligne, c'est ça mon but. Oui, j'aide, c'est la sécurité de la communauté » (P5). Enfin, viser des **changements au niveau social** est évoqué. Ceux-ci visent des éléments plus structurels, comme les politiques sociales, les institutions, les mentalités, les dispositifs d'intervention publique, etc.

Cet accompagnement-là et cette réflexion-là vont donc amener un changement au niveau social parce que, qu'on le veuille ou pas, c'est en se frottant à cette difficulté, c'est en se frottant à tout ce défi, que le travailleur social rencontre tous les jours qu'il finit par apporter un changement qui est visible au niveau social. (P6)

Pour terminer les conceptions du travail social des participantes, certaines ont fait ressortir que c'est **une profession en mal de reconnaissance**. D'abord, **de la part de l'État**. Une BTS explique qu'il serait difficile de mettre des BTS dans des postes décisionnels : « les TS on est tellement peu valorisés aux yeux des États, ben de l'État général genre l'État avec un le, le, la politique, le gouvernement, le gouvernement qui a un gros G majuscule. On est tellement peu valorisés, fait que y vont prendre le psychologue avant de me prendre, y vont prendre l'avocat avant de me prendre » (P1). Elles évoquent aussi le manque de reconnaissance de la pratique du travail social **par rapport à d'autres professionnelles** comme les médecins et psychiatres dont la pratique est mieux reconnue socialement. Ensuite, elles nomment un manque de **reconnaissance de la part de la société**, un travail social qui ne serait pas reconnu à sa juste valeur par la population. Enfin, elles signalent le fait qu'il y ait des **milieux de pratique** qui ne reconnaissent pas la subjectivité des BTS, laquelle renvoie au fait que chaque professionnelle du travail social est différente et insuffle sa propre couleur dans sa façon d'être et d'intervenir. À ce propos, une participante mentionne de

leur laisser une chance d'être ce qu'elles sont, peut-être aussi une travailleuse sociale euh pouvoir se réinventer un peu quand même ou de pouvoir avoir une chance de, je l'ai déjà dit, mais de donner sa propre couleur. [...] des fois j'me sens différente et est-ce que j'ai vraiment l'opportunité d'exprimer ma différence? T'sais on rentre beaucoup dans des... Ça, c'est peut-être parce que ma dernière expérience, c'était dans le public, en fait au CLSC, on rentre vraiment dans des cases et en fait on perd beaucoup le potentiel des professionnelles comme ça, parce que chacune est différente. (P3)

4.4.2 Se définir comme praticienne du travail social

Après avoir défini ce qu'est le travail social, les participantes ont été amenées à s'exprimer au sujet de leur identité professionnelle. Deux premières catégories émergent des résultats, toutes deux faisant référence à une façon de se définir comme BTS. L'une consiste à **s'identifier à un groupe** et l'autre est, au contraire, de **se définir à partir de leur différence** par rapport aux autres BTS. D'abord, la notion de se définir en **s'identifiant à un groupe** renvoie au fait de se reconnaître dans les caractéristiques d'un groupe de référence ou encore avec lequel la BTS partage certaines valeurs, idéaux ou façons de faire. Par exemple, certaines ont souligné la fierté d'appartenir à un ordre professionnel. Des répondantes se définissent comme des militantes et, à l'opposé, d'autres se définissent comme étant non militantes. Pour elles, le militantisme apparaît comme une composante du travail social et les BTS en font partie ou non. Se dessinent donc deux groupes identitaires distincts, le groupe des militantes :

Je suis vraiment axée au niveau de la défense, de la défense des droits et tout. C'est comme ça que je me définirais comme personne. Pour moi, les injustices, tout ce qui est injustice, tout ce qui est... Dès que j'entends ça, là, ça me fait... Je me dis oh non, non, c'est pas possible. Je suis toujours quelqu'un qui, même si j'suis pas dans un contexte de travail, si j'entends que quelqu'un parle d'une situation ou a des préjugés par rapport à un groupe de personnes, je suis toujours le genre de personne, il faut pas que je l'entende. Si je l'entends, je vais venir, on va en parler ensemble, pis je vais dire non, non, non, la manière que tu comprends, ça se fait pas comme ça, pis c'est pas comme ça. Pis, dans mon entourage, on me dit toujours, genre, t'sais, j'aimerais ça parler avec [nom de la participante] et non la travailleuse sociale. Mais des fois, c'est compliqué, c'est difficile de juste laisser de côté, surtout quand j'entends les gens parler ou a des préjugés. Fait que je me définirais comme ça, comme étant une personne militante. (P9)

et le groupe des non-militantes : « Le changement social c'est important pour moi, mais j'ai pas une âme vraiment de militante qui irait représenter des causes et ne faire que ça, par exemple. J'ai besoin d'être aussi auprès des personnes » (P3).

Quant à **s'identifier par sa différence**, cette notion est vue comme une spécificité de la personne qui va faire en sorte qu'elle ne sera pas comme les autres BTS ou n'agira pas comme ces dernières. D'abord, le fait de **ne pas être rattachée à une pratique qui est formelle**, par exemple, en opposition à une pratique du travail social qui est réalisée dans un bureau, avec des objectifs bien précis et une tenue de dossiers à respecter a été nommé comme élément de distinction. Une pratique davantage guidée par l'intuition qualifierait ainsi une forme de travail social différente que celle, plus classique, du réseau public. Un autre élément fait référence à **l'expérience de vie** de la participante. Le fait de débiter une profession à un âge

plus avancé que les autres ferait d'elle une BTS différente, puisqu'elle pourra s'appuyer sur son expérience de vie. Une autre façon de se définir autrement est par **l'utilisation d'approches alternatives** : « tout ce qui est approche par les forces ou une approche un peu alternative, une approche, des approches participatives, ça c'est vraiment, je trouve que si je devais définir, si moi je devais définir ma profession, j'aimerais en tout cas m'affilier à ça plus » (P3). Enfin, se définir par le **refus d'accoler des étiquettes** aux personnes destinataires de l'aide à partir de la problématique vécue, contrairement à ce que la participante a vu comme pratique dans les institutions publiques, a aussi été mentionné.

Deux autres catégories ont émergé en lien avec la définition de leur identité professionnelle chez les BTS rencontrées, mais en moins grande importance, soit celles de se définir en s'identifiant à **un milieu de pratique** et en s'identifiant par la **portée de sa pratique**. À l'intérieur de l'identification **par un milieu de pratique**, le seul milieu à avoir été nommé est le milieu communautaire. Des participantes se reconnaissent davantage dans les pratiques des milieux communautaires que dans celles réalisées dans d'autres milieux, notamment les organisations du réseau public. Par exemple, si elle travaillait dans le communautaire, une participante mentionne « ben on dirait que je me verrais plus comme une travailleuse sociale, je sais pas comment dire. Comme si j'aide plus mettons, comme si j'aiderais plus que en ce moment » (P7). Une autre souligne :

Je pense que le communautaire, en tout cas, est peut-être plus... plus indiqué pour moi. Je vais peut-être... oui... Ben en tout cas, je pense que, vu la vision que je me fais du travail social, c'est du travail social qui est dans le communautaire. Justement, avec cette visée de changement social, la notion aussi d'être créatif. (P3)

Enfin, la dernière catégorie, celle de **s'identifier par la portée de sa pratique**, fait référence aux résultats de l'intervention réalisée, aux impacts de leurs actions sur la population, aux changements observés de manière concrète. Deux participantes le nomment ainsi : « j'aimerais vraiment être une travailleuse sociale qui soit en mesure d'apporter un réel changement efficient auprès des personnes pour lesquelles je vais travailler » (P6) et « je changerai pas le monde, mais à mon niveau, je vais changer la vie de certaines personnes c'est sûr » (P8).

Le tableau suivant conclut les composantes post-formation et en présente une synthèse. Elles sont issues des conceptions du travail social des participantes ainsi que des composantes de leur identité professionnelle en fin de parcours académique. Plusieurs éléments liés au changement social ont été soulignés.

Tableau 4.6 Synthèse des composantes post-formation

Composantes post-formation		
Le travail social après la formation	Difficile à définir	· Le TS est large · Le TS est encore nébuleux
	Qui est rejoint par le travail social	· Qualificatifs : (population) en difficulté, selon un groupe de la population, isolée, discriminée, dans le besoin, issue de minorités, qui veut s'aider · Des personnes, des individus, des usagers, des clients
	Comment le TS se déploie	· Par des compétences relationnelles · Par des compétences d'analyse · Par des compétences techniques et administratives · Par un rôle de médiation · Par un rôle d'accompagnement · Par l'importance de prendre soin de soi · Par le recours à des approches spécifiques · Par un rôle de défense de droits
	Dans quel but le TS est pratiqué	· Changements d'ordre individuel · Porter des valeurs humaines et sociales · Changements au niveau social
	Une profession en mal de reconnaissance	· Par l'État · Par rapport à d'autres professions · Par la société · Par le milieu de pratique
Se définir comme praticienne du travail social	En s'identifiant à un groupe	· Ordre professionnel · Militante · Non militante
	En s'identifiant par sa différence	· Pratique informelle · Expériences de vie · Utilisation d'approches alternatives · Refus d'accoler des étiquettes
	En s'identifiant à un milieu de pratique	Le milieu communautaire
	En s'identifiant par la portée de sa pratique	« Changer la vie de certaines personnes »

En conclusion de ce chapitre, celui-ci visait la présentation des résultats. Afin de répondre aux trois objectifs de cette recherche, les conceptions du changement social de nouvelles BTS ont été exposées, ainsi que les composantes antérieures et les composantes du baccalauréat en travail social qui ont participé au développement de ces conceptions. Enfin, des composantes post-formation ont également

été explorées. Une discussion de ces résultats suit dans le prochain chapitre. Celle-ci permettra de soulever certains enjeux découlant de ces résultats à la lumière d'éléments de la documentation scientifique.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Dans ce chapitre, il sera question de la discussion des résultats en lien avec les trois objectifs de cette recherche. Dans le but d'explorer quelles étaient les conceptions du changement social chez les BTS nouvellement diplômées de l'UQAT, les trois objectifs étaient, à titre de rappel, de dégager les conceptions du changement social chez les nouvelles BTS, de dégager les composantes antérieures à la formation qui participent à leurs conceptions du changement social et de dégager les composantes de la formation qui font évoluer leurs conceptions du changement social. Ce chapitre de discussion est divisé selon ces objectifs. Pour chacun de ceux-ci, certaines observations et certains enjeux s'étant dégagés des résultats sont soulignés et mis en lien avec des écrits issus de la communauté scientifique.

5.1 Les conceptions du changement social chez les nouvelles BTS

Le premier constat qui émerge des résultats repose sur le fait que les participantes ont d'abord défini le **changement social par des actions permettant de le mettre en œuvre**, plutôt que par des éléments visant à le décrire de manière plus théorique, par exemple par l'identification de la source des problèmes sociaux ou par la référence aux buts poursuivis par ce dernier. Certes, des éléments liés aux origines des problèmes sociaux motivant le changement social ont été soulevés dans le discours des répondantes. Par exemple, des références à l'exclusion sociale, à l'oppression, aux inégalités, aux valeurs conservatrices et à l'environnement proche de l'individu ont été dégagées. D'ailleurs, ces notions sont en concordance avec certains travaux sur le fait que le changement social est souhaité lorsque l'organisation de la société fait en sorte, notamment, que des personnes sont victimes d'oppression et que des groupes en sont exclus (AIETS, 2014; Gaudreau, 2021). Par ce discours, et même si le changement social est d'abord associé à des actions, les participantes révèlent avoir développé une analyse des problèmes sociaux mettant de l'avant l'idée que les difficultés d'une personne ne prennent pas source dans ses déficits ou caractéristiques personnelles, mais dans le fait qu'elle vit dans une société qui crée des obstacles à son bien-être, l'empêche de se sortir de situations opprimantes ou la maintient dans de telles situations. Cette même analyse sera développée de manière plus approfondie plus loin dans la section sur les composantes de la formation.

De plus, il est ressorti que **les buts du changement social** ont aussi peu été évoqués dans les discours lorsqu'il s'est agi de définir le changement social. Ils sont surtout présents lorsque les répondantes

mentionnent les valeurs visées par le changement social et le travail social au sens large, notamment la justice sociale de manière plus prépondérante. Ces objectifs du changement social rejoignent aussi les composantes du cadre conceptuel de cette recherche. Ces composantes, des objectifs de nature axiologique, tels que viser une société juste, égalitaire et respectueuse de la dignité humaine, sont aussi partagées par des actrices du travail social (Carignan, 2014) et en cohérence avec les fondements structuraux du travail social développés notamment par Jane Addams (St-Amand, 2003). Il semble donc y avoir une convergence entre les résultats de cette recherche et des travaux de la documentation scientifique autour des visées du changement social et de la profession du travail social.

Alors, ce qui retient principalement l'attention, c'est le fait que les participantes ont **davantage évoqué des moyens pour définir le changement social**. D'abord, il est important de souligner qu'elles ont nommé, en grande majorité, des moyens concrets, qui sont à leur portée, pour incarner des BTS porteuses d'une vision de changement social. Ces moyens peuvent consister, par exemple, en des actions de sensibilisation et de conscientisation, en la création de ressources, au fait de réseauter des personnes et de briser leur isolement social, etc. Ensuite, en se référant au cadre conceptuel, le changement social met de l'avant le fait que des interventions individuelles doivent être menées autant que des interventions politiques. Les interventions individuelles renvoient à celles qui amènent la personne à développer son estime d'elle-même, à lui redonner confiance en ses capacités et la conduisent à prendre conscience du lien entre ses difficultés et le politique (la conscientisation). Quant à elles, les interventions politiques se réfèrent à la transformation des rapports sociaux, à la distribution équitable des richesses et du pouvoir. Il est intéressant de constater que les actions soulevées par les participantes incluent autant les interventions individuelles que les interventions politiques. Pour elles, le changement social va donc dans le même sens que le cadre de cette recherche, dans la mesure où elles conçoivent que, pour agir dans une perspective de changement social, il faut adopter une perspective globale en agissant à la fois sur les plans individuels et politiques et instaurer un mouvement vers les changements dans l'ensemble des sphères entourant les populations. Toutefois, lorsque l'on regarde les résultats de plus près, deux constats émergent quant à ces conceptions.

Le premier constat est relatif à **l'intervention individuelle**, où les participantes soulignent que des changements chez l'individu peuvent notamment l'amener à une meilleure estime de soi et une reprise de pouvoir sur son environnement. Elles évoquent également la conscientisation et la sensibilisation des personnes en lien avec leurs difficultés, ce qui rejoint la notion de conscience critique (Ninacs, 1995). Selon

Ninacs (1995), c'est à travers une succession de trois étapes que la conscience critique se développe. La première est la conscience collective qui renvoie à la prise de conscience que les difficultés sont aussi vécues par d'autres personnes. La deuxième, la conscience sociale, s'explique par le fait de prendre conscience que ce sont les conditions sociales qui participent au développement des difficultés. Enfin, la dernière est le développement de la conscience politique au sein de laquelle les personnes comprennent que la solution doit être une ou des actions politiques pour transformer les éléments du social qui entraînent les difficultés vécues (voir figure 2.2). Toutefois, malgré l'évocation de ces notions de conscientisation et de sensibilisation chez les bachelières rencontrées, elles demeurent floues et ne sont pas expliquées en soi, ce qui ne permet pas de saisir quel est le niveau de conscience critique dans lequel elles se situent. Il est néanmoins permis d'avancer que, pour les BTS, la conscience collective semble prédominer, soit celle de considérer que plusieurs populations du travail social vivent des difficultés semblables, notamment lorsqu'elles évoquent le réseautage qui participe à briser l'isolement social des personnes. Les résultats illustrent en ce sens que la conscientisation cherche surtout à modifier les perceptions et rendre les difficultés moins taboues chez les répondantes. Or, une question demeure, notamment sur l'aspect *social* du changement dans le cadre de cette conscientisation. Si les résultats n'y font pas mention explicitement, il est toutefois pertinent de se questionner quant à la nature des liens entre les problématiques des individus et les composantes du social qui participent à leur émergence et à leur maintien, ce qui permettrait d'élever la conscientisation à un niveau social. Quant à la conscience politique voulant que la solution aux problèmes doive être de nature politique puisque le problème est lié au social, il est intéressant de constater que les participantes ont clairement mis de l'avant des actions s'inscrivant dans ce registre. Ainsi, pour changer le social, elles estiment qu'il faut s'intéresser au politique. Pour elles, agir au niveau politique renvoie à faire des changements dans des lois, mettre sur pied des politiques sociales, des politiques publiques qui vont rendre la société plus égalitaire et empreinte de justice sociale. Elles soulignent également qu'il faut rassembler des gens, susciter une force collective, créer des ressources pour répondre à des besoins vécus par plusieurs. Toutefois, une autre question émerge quant aux populations mobilisées dans ces actions : s'agit-il des personnes aidées, des BTS, d'autres actrices clés du social ou du politique? Là encore, il est difficile d'éclaircir clairement cet aspect, étant donné que les caractéristiques de ces populations sont demeurées floues dans les réponses. Les résultats donnent malgré tout une impression de séparation entre l'intervention individuelle et l'intervention politique, comme si elles n'étaient pas liées par une même perspective du travail social. D'un côté, l'intervention auprès des individus permet de leur apporter du soutien dans une forme de reprise de pouvoir et, de l'autre, l'intervention politique renvoie à des formes d'actions de nature plus collective. Il

ne semble pas y avoir une continuité clairement définie ou encore une « gradation » de l'intervention qui débiterait à petite échelle, par l'intervention individuelle, et qui s'élargirait progressivement en conduisant les personnes à se regrouper pour agir au niveau politique et ainsi développer la conscience critique sur l'importance de la transformation sociale (Shragge, 2007). Pour expliquer cette situation, une piste de réflexion émerge en lien avec les conditions de la pratique qui pourraient nuire à ce continuum. L'organisation des services du réseau de la santé et des services sociaux est principalement construite autour d'une pratique du travail social plus individuelle. En effet, la quasi-totalité des travailleuses sociales employées par le réseau sociosanitaire public pratique uniquement ce mode d'intervention (Bourque, 2024c). Les modes d'interventions y sont également compartimentés (Bourque, 2024c) et les services sont offerts en silo (Bourque *et al.*, 2024). Dans ce contexte, la BTS œuvrant au sein d'un service ou d'un programme déterminé dans l'organisation ne peut effectuer ce continuum avec une personne, la prestation de service individualisée prenant fin généralement dès que la demande ou le besoin initiaux sont satisfaits (Shragge, 2007). La seule option pour elle sera de la référer vers un organisme qui a une mission sociale, comme l'a souligné l'une des participantes. Il devient donc difficile pour les BTS d'actualiser un cheminement « complet » d'*empowerment*, avec ses fondements politiques, auprès des personnes dans une perspective de changement social. Ceci rejoint d'ailleurs certains obstacles évoqués par les participantes. Celles-ci mentionnaient, entre autres, que le fait de se limiter à la pratique de l'intervention individuelle et que l'intervention de groupe ne soit pas favorisée dans le réseau de la santé et des services sociaux est un frein à la pratique du travail social ayant une visée de transformation sociale. Pour favoriser cette pratique transformationniste et à l'instar de Shragge,

les services [pourraient] être conçus comme faisant partie d'une plus vaste stratégie et ils [pourraient] mener à des campagnes ou à une action collective. Les services constituent le point d'entrée pour quelqu'un qui, on l'espère, s'engagera dans d'autres formes de participation. L'offre de services est liée à l'éducation politique, à la défense d'une cause et à l'action (2007, p. 190).

Le deuxième constat s'attarde davantage à **l'intervention politique**. Il a été exposé plus haut que des actions de nature politique ont été évoquées par les participantes. En revanche, ce qui est apparu moins documenté est la cible de l'intervention politique. Sur quels éléments les BTS doivent-elles agir d'un point de vue politique? Quel est l'objectif, pour les BTS, de rassembler et de mobiliser des gens? La sensibilisation qu'elles évoquent poursuit quelle finalité? Qu'est-ce que les BTS veulent changer dans ce social? Au sein de ces interventions politiques, les participantes ont fait peu référence aux objets du changement social tels que décrit dans la figure 2.1 et qui renvoient aux rapports sociaux, aux structures

sociales, aux discours et idéologies qui dominant, aux conditions structurelles, etc. (Carignan, 2014; Gaudreau, 2021; Pullen Sansfaçon, 2013). Ces objets ne sont pas complètement absents des discours, mais peu évoqués. Les résultats font référence aux lois et politiques notamment, mais dans un sens très large et général.

Dans les conceptions du changement social, un autre constat découlant des résultats fait référence au fait que, pour les participantes, ce dernier semble passer par le fait **qu'il faut sortir de la norme**. D'abord, pour les personnes rencontrées, travailler dans une perspective de changement social, c'est faire autrement que ce que la formation et les conditions de pratique offrent comme possibilités, sortir des sentiers battus et des structures trop rigides. Tout se passe comme si le changement social était en porte-à-faux avec la profession ou avec les conditions de la pratique actuelles. Cette tension risque d'occasionner un dilemme éthique chez les BTS lorsqu'elles souhaitent intervenir dans une perspective de changement social alors qu'elles estiment que les conditions de la pratique ne leur permettent pas (Barbe et Bourque, 2019). En effet, les participantes soulignent que les conditions de pratique sont un frein au changement social, particulièrement dans les institutions publiques, où les BTS manquent de temps pour faire des analyses critiques, subissent une surcharge administrative et bureaucratique importante et rencontrent une standardisation de leur pratique. Des répondantes relient directement ces conditions de pratique à la nouvelle gestion publique instaurée dans le réseau de la santé et des services sociaux au sein duquel les BTS doivent être performantes et rendre des comptes (Grenier et Bourque, 2016). L'alourdissement de la bureaucratie et la standardisation des pratiques sont également soulevés par Bourque et ses collègues (2024). Ces préoccupations rejoignent également les résultats d'une étude de Chouinard et ses collègues (2024) qui ont interrogé des finissantes en travail social et pour qui il y a des contradictions entre les modes de gestion des organismes de santé et de services sociaux et la profession du travail social. Elles souhaitent alors se retrouver dans des milieux ouverts et dans des conditions propices à l'innovation, hors du réseau de la santé et des services sociaux, jugé trop rigide, afin de pouvoir poursuivre cet objectif de changement social. Autrement, elles craignent de devoir oser enfreindre les règles, et ce, au risque ultime de mettre leur emploi en jeu. Il n'est pas surprenant dans ces conditions que les nouvelles BTS et la profession elle-même tendent à perdre de vue cette mission de changement social propre au travail social (Dallaire, 2012). La nouvelle gestion publique et la bureaucratie tendent ainsi à restreindre cette vision d'agentes de changement social que la profession et les Écoles de travail social tentent d'actualiser chez les BTS. Il y a donc une tension évidente qui a émergé des conceptions des participantes entre le rôle politique du travail social, celui de changer le social pour répondre aux problèmes sociaux, et les conditions de pratique qui

viennent elles-mêmes influencer grandement la profession et en restreindre le rôle politique. Comment les Écoles de travail social peuvent-elles préparer les étudiantes à garder cette spécificité de la profession tout en tenant compte des limites des conditions de pratique qui ne semblent pas poursuivre les mêmes objectifs? Tout se passe comme s'il fallait pratiquer un travail social plus marginal pour avoir une pratique qui s'inscrit dans une perspective de changement social, tout comme ce fut le cas pour les BTS qui avaient une pratique jugée plus militante au moment de la professionnalisation du travail social et qui ont été considérées marginales (St-Amand, 2017). Ceci amène le prochain constat au sujet de la militance.

Un autre constat se réfère au **lien que les participantes ont fait entre changement social et militantisme**. Ce lien a été apporté notamment en réponse à la question sur leur identité en fin de parcours et semble rapprocher le changement social de l'adoption, chez les BTS, de formes d'actions et de discours militants. Comme le souligne Crête et ses collègues (2015), le vocable par lequel une professionnelle s'identifie n'est pas superficiel car il révèle à quel univers théorique elle se rattache. Ainsi, certaines s'identifient comme militantes parce que la défense de droits, la lutte aux injustices et aux préjugés, la défense d'une cause sont au cœur de leur façon d'être. Alors que d'autres, au contraire, se définissent comme non-militantes car elles associent militance aux actions plus radicales, telles que manifester pour une cause dans les rues ou occuper un travail où l'essentiel est de revendiquer pour des causes. Elles estiment que ces caractéristiques ne les rejoignent pas. Le militantisme semble donc créer une certaine polarisation : d'un côté, celles qui revendiquent une identité militante, et à l'opposé, celles qui refusent de se définir ainsi. Ceci rappelle notamment les tensions classiques des fondements du travail social : un travail social plus institutionnel et un travail social plus communautaire (St-Amand, 2017). Les propos des participantes en lien avec le militantisme, font écho au questionnement de Lapierre et ses collègues (2017) quant à la place de la militance dans la profession du travail social. D'abord, le travail social est intimement lié au militantisme, notamment par la participation des BTS aux luttes pour le changement social (Côté *et al.*, 2017), au fait que le travail social structurel prend racine dans le militantisme (Lapierre *et al.*, 2017) et que la militance est inhérente à l'action communautaire (Jetté, 2017). Or, ce questionnement implique de définir en quoi consiste et ce que représente le militantisme puisqu'une diversité de militantismes existe. Pour Côté et ses collègues, il renvoie à « une gamme d'actions et de stratégies de nature politique permettant de lutter collectivement et solidairement contre les injustices créées par les groupes dominants » (2017, p. 11). De son côté, Jetté relie le militantisme à

une manière d'être et de faire, à une façon de percevoir la réalité et à certaines dispositions de la personne face à cette réalité qui l'amène à s'engager en faveur d'une cause précise pour

défendre les intérêts de collectivités souvent marginalisées. Le militantisme est donc alimenté par des attitudes, des savoir-être et des savoir-faire, eux-mêmes issus de certaines idées ou opinions qu'on pourrait qualifier de politiques dans le sens d'une prise de position affirmée pour une transformation institutionnelle globale ou partielle de la société (règles, politiques, programmes). (2017, p. 29)

Ces définitions rejoignent Cassagnes Breidenbach et ses collègues (2024) quant au fait que les termes *politique* et *militant* sont indissociables dans l'univers du travail social. En résumé, une personne militante s'engage dans différentes actions politiques et collectives de transformation sociale en vue de défendre des injustices subies par des groupes les plus souvent opprimés. Étant donné leur formation en travail social et la propension à dénoncer les injustices sociales, à remettre en question l'ordre établi, les BTS ne sont-elles pas par définition des militantes? De plus, dans le discours des participantes, le militantisme semble plus souvent associé à l'utilisation de stratégies radicales, par exemple les manifestations dans les rues, alors que pourtant, des formes de militances peuvent se pratiquer par des BTS œuvrant dans les milieux institutionnels, notamment par l'utilisation de l'approche structurelle (Côté *et al.*, 2017). Or, malgré le fait qu'elles s'identifient militantes ou non, le changement social semble être un point de référence majeure pour les participantes. Il serait tout de même intéressant d'identifier les façons dont le militantisme est abordé dans les classes des Écoles de travail social. Peut-il être évoqué dans toute sa diversité, partant de la BTS qui lutte à l'intérieur des murs de son institution (Côté *et al.*, 2017) à celle qui sort dans la rue et revendique directement auprès de l'État pour apporter un contre-pouvoir? Étant donné les liens évidents entre changement social, travail social et militantisme, explorer cet aspect serait une voie intéressante pour augmenter les perspectives de changement social chez les futures BTS afin qu'elles puissent se reconnaître et s'identifier à des pratiques militantes. Comme il en sera question dans le prochain paragraphe, pour les participantes, il est ressorti que le militantisme ne peut prendre forme que par un engagement dans des organismes qui ont une mission militante.

Dans les résultats, **le lieu de travail** est évoqué à quelques reprises comme facteur permettant ou non de pratiquer le changement social. Il ressort que des milieux comme les institutions du réseau de la santé et des services sociaux ne constituent pas des lieux propices au changement social sinon, à petite échelle, auprès des personnes destinataires de l'aide. La pratique privée ne le permettrait pas non plus. C'est le milieu communautaire qui est le plus souvent identifié comme lieu de pratique pouvant permettre de faire du changement social, mais encore là, avec quelques nuances. Ce sont plus souvent des milieux qualifiés de militants, comme des organismes en défense collective de droits ou des milieux féministes qui le favoriseraient, de par la mission même des organismes. Pour une participante, certains organismes ont

des activités sociales intéressantes, mais n'ont pas une portée de changement social. Ces éléments en rejoignent d'autres évoqués plus haut où, dans l'esprit des participantes, le changement social ne semble possible que dans certains organismes, hors du réseau public, axés sur des activités militantes de défense de droits et privilégiant des modes d'intervention collective. Le même type de questionnaire peut alors être repris : comment déployer des actions vers le changement social dans des contextes de pratique qui les limitent? Comment assurer l'ensemble du continuum de services, où l'intervention individuelle conduit ultimement à une action politique vers le changement social? Comment rencontrer les mandats de transformation sociale du travail social dans l'exercice du travail social aujourd'hui ? L'accès à des espaces permettant des analyses plus sociales et des critiques plus structurelles apparaît comme essentiel au changement social. Or, pour les participantes, de tels espaces ne semblent pas toujours disponibles dans l'état actuel des conditions de pratique en travail social. D'autant plus que des intervenantes de milieux communautaires estiment que le travail social vise certes le changement, mais ne s'insère pas nécessairement dans des changements au niveau social (Chouinard et Pinard, 2025).

En résumé, les résultats démontrent que le changement social est un concept important en travail social. Quant aux conceptions, elles sont parfois floues, mais définies principalement à partir d'actions concrètes que peut mener la BTS. Même si elle est liée à la profession du travail social, la pratique en vue du changement social doit parfois se pratiquer en marge des pratiques plus habituelles. Des questionnements demeurent quant à savoir si les interventions individuelles relient les problèmes individuels au politique afin de viser, et d'atteindre, le changement social. La prochaine section explore les composantes antérieures à la formation qui ont pu participer aux conceptions du changement social qui viennent d'être exposées.

5.2 Les composantes antérieures à la formation

Dans le but de dégager les composantes antérieures à la formation qui ont participé aux conceptions du changement social des répondantes, deux éléments ont été mis à contribution. D'une part, l'exploration des conceptions du travail social des répondantes avant le début de la formation a permis de mettre en lumière ce que représentait pour elles le travail social. D'autre part, leurs motivations à s'inscrire à une formation universitaire en travail social ont été interrogées. Ces composantes font écho au point d'ancrage des savoirs d'expériences ou de vie (Barbier, 1996, cité dans Bélanger et Genest Dufault, 2017). De ces deux éléments, il a été possible de dégager certaines composantes ayant contribué au développement des conceptions du changement social. Celles-ci résonnent au cœur des écrits scientifiques.

D'abord, avant de débiter le baccalauréat en travail social, il ressort que la profession du travail social est apparue difficile à définir pour une majorité de participantes. Un manque de repères, à la fois disciplinaires et professionnels, a notamment été mis en lumière par les participantes. Les quelques-uns ayant été soulevés sont en lien avec des métiers relationnels, tels que la psychologie, la thérapie et l'éducation spécialisée, avec lesquels il y a des similitudes sur le plan professionnel, notamment le fait de venir en aide. Cette composante d'aide est certes fondamentale au sein du travail social (St-Amand, 2017) et plusieurs actrices conçoivent l'aide comme la forme prédominante de l'intervention des TS (Chouinard et Caron, 2020). Toutefois, certaines interrogations demeurent quant au sens de la notion d'aide chez les participantes. Que signifie aider pour ces dernières? À qui cette aide est-elle destinée? De quelle manière prend-elle forme? Quelles sont ses finalités? Peu d'éléments de réponses dans les résultats permettent d'éclairer cet aspect. Ce flou s'observe également quant à la définition du rôle des BTS. Outre quelques notions à caractère plus social, la BTS est davantage décrite par les participantes comme une experte qui vient en aide à des personnes en situation de difficultés par de l'intervention individuelle au sein du réseau de la santé et des services sociaux. En ce sens, il est possible de rapprocher ce type d'intervention auprès de personnes usagères de plusieurs pratiques réalisées par des intervenantes d'autres métiers relationnels. D'ailleurs, ces résultats rejoignent ceux de Chouinard et Guénette (2025) qui ont interrogé des étudiantes en travail social sur différentes composantes de la profession, dont leurs conceptions des rôles des TS. Ces dernières évoquaient également une forme d'expertise de la BTS par un rôle d'éducation envers des personnes vivant des difficultés. De plus, selon les autrices, un rôle psychoaffectif, à travers lequel un accompagnement personnalisé et la prise en compte des émotions et du vécu de la personne aidée se réalisent, s'est dégagé des résultats, faisant notamment écho à l'intervention individuelle. Cette figure d'expertise professionnelle des BTS axée sur l'accompagnement, l'éducation et la psychoaffectivité, présente avant la formation, n'est pas anodine, car c'est à partir de cette conception de la profession que les participantes ont choisi de s'inscrire en travail social. Malgré le fait que, selon Chouinard et Caron (2020), la formation universitaire permette aux étudiantes de développer une perspective de changement social au sein de la profession, de son côté, Clairet (2013), constate que, bien que les conceptions du travail social aient évolué au cours de la formation universitaire chez des étudiantes en travail social, elles ont tout de même choisi des milieux de stage qui se rapprochent davantage de leur conception initiale. Ainsi, malgré les nouveaux apprentissages acquis sur la profession en cours de formation, la figure de départ reste marquante en fin de parcours.

Il devient donc intéressant de s'attarder à cette figure de la BTS qui est présente au moment de choisir cette profession. Cette figure ne se retrouve pas uniquement chez les étudiantes au moment de choisir leur profession, mais semble véhiculée par l'opinion publique. La profession du travail social et tout ce qu'elle comprend sont méconnus de la population (Caron et Chouinard, 2014; Couturier et Legault, 2002). Selon une étude de Dandurand (2001, cité dans Molgat, 2007), la perception des BTS varie selon le statut des familles. Pour les familles plus fortunées, le travail social est pratiquement inexistant, considérant leurs possibilités financières à se procurer de l'aide. Une partie des familles des milieux intermédiaires a davantage une perception positive des BTS, qui sont vues comme des collaboratrices. Enfin, quelques familles de milieux intermédiaires et celles issues de milieux défavorisés ont une perception négative des BTS et les voient comme menaçantes, cela étant principalement relié à une crainte de se voir retirer leurs enfants par la direction de la protection de la jeunesse. Cette perception est d'autant plus préoccupante lorsque le travail social souhaite venir en aide majoritairement aux personnes en situation de vulnérabilité. Ainsi, c'est davantage le rôle de contrôle qui ressort de ces perceptions, alors que le rôle politique semble rester dans l'ombre. Ce dernier est pourtant au cœur du mandat du travail social et de ses fondements mêmes. Il consiste à remettre en question les inégalités socioéconomiques et à intervenir à plus large échelle afin qu'il y ait des transformations dans les structures sociales, sources d'oppressions, d'iniquités et de formes de marginalisation (Jetté, 2017). À la lumière des résultats néanmoins, il apparaît que les fondements premiers du travail social, issus des travaux de Richmond, tendent à demeurer prédominants dans l'esprit des participantes, et la forme de l'intervention individuelle se rapprochant du *casework* semble être celle qui teinte leur choix de s'orienter en travail social pour œuvrer auprès d'individus en difficulté. Et si le travail social était mieux connu sous cet angle par la population et reconnu pour tout ce qu'il est, une profession qui s'intéresse autant à l'humain qu'aux éléments qui l'entourent et qui doivent être changés pour assurer aux citoyennes et citoyens les conditions permettant leur participation active à la construction et à la dynamisation de leur société? Une telle reconnaissance sociale et professionnelle de ce rôle pourrait alors impacter le choix des étudiantes de s'orienter vers cette profession autant pour son rôle d'aide à des populations que pour son rôle politique. Ainsi, les choix de stage des étudiantes et de pratiques professionnelles des nouvelles BTS pourraient également être teintés d'une perspective de changement social.

Si la composante d'aide est au cœur des conceptions du travail social avant le début de la formation, elle l'est également dans les motivations premières à choisir cette profession. Ce désir d'aider fait, ici encore, écho aux balbutiements du métier au sein duquel le travail social, ancré dans les valeurs religieuses

catholiques de l'époque, relevait d'abord d'une vocation (Groulx, 2007). Le travail social était pratiqué principalement par des femmes chez qui l'on retrouvait cette même « fibre d'aidante » décrite par les participantes et ne pouvait exister sans la vocation (Groulx, 2007). Chez les participantes à cette recherche, la pratique du travail social a été choisie pour aider les autres parce que le désir d'aider, de soutenir, d'accompagner des personnes en difficulté est une composante intrinsèque de soi, au même titre que les assistantes sociales de l'époque étaient animées d'une volonté d'aider leur prochain. D'ailleurs, selon des théories féministes, la socialisation des femmes ne serait pas étrangère au développement de ces qualités propres au « prendre soin » des autres (Conseil du statut de la femme, 2010). Ainsi, cette socialisation serait en quelque sorte une motivation à suivre la voie du travail social. Les valeurs les plus évoquées par les participantes pour justifier leur choix du travail social s'inscrivent également dans ce registre vocationnel. Les valeurs humanistes telles que l'entraide, l'ouverture à l'autre, l'empathie sont en effet celles s'étant le plus dégagées du discours, les valeurs sociales arrivant en second lieu. Il ressort que la profession est ainsi davantage choisie pour l'aide qu'elle apporte à autrui et la mise en action de valeurs humanistes que pour sa composante politique.

Si l'attrait pour l'aide à autrui n'est plus à démontrer chez les participantes, celui-ci est-il lié à un intérêt pour la psychologie et, par extension, une motivation à s'orienter vers le travail social? Un certain engouement envers la psychologie est perçu dans les résultats, notamment chez certaines qui ont suivi des cours d'une formation antérieure ou encore parce que la profession de la psychologue était mieux connue que le travail social. Toutefois, les résultats ne vont pas tout à fait dans le même sens que Jemal et Frasier (2021). Ces derniers soulignent que des étudiantes s'inscrivent en travail social, alors que leur intérêt est davantage relié à la psychologie, et ce, parce que les études sont moins longues. C'est plutôt le contraire pour deux participantes de cette recherche qui ont fait des études universitaires en psychologie et qui ont été explicites quant au fait d'avoir choisi le travail social, car la profession répondait davantage à leurs objectifs professionnels. Pour l'une d'elles, le travail social lui permet de faire de l'accompagnement en comparaison d'une perception de la psychologue qui est derrière un bureau et prend des notes pendant la rencontre. Le travail social lui convenait davantage, car jugé plus orienté vers la personne et moins sur la théorie et les statistiques comme la psychologie. Pour l'autre participante, le travail social lui permet de faire de la relation d'aide, mais à l'intérieur de suivis à court terme et dans le *ici et maintenant*. Ce n'est donc pas pour y retrouver une voie plus rapide pour la pratique, mais bien parce que le travail social répondait davantage à leurs aspirations professionnelles. Toutefois, une nuance s'impose. Pour quelques-unes, la formation en travail social leur permettait d'accéder à une profession d'aide dans un délai qui,

selon elles, était raisonnable étant donné les études plus longues nécessaires pour exercer à titre de psychologue. Si elles n'ont pas nécessairement mentionné un intérêt plus marqué pour la psychologie, elles ont évoqué un attrait pour une profession qui vient en aide à des personnes.

Ainsi, les composantes reliées au changement social présentes avant le début de la formation ressortent de façon plus marginale à quelques endroits dans les résultats. D'abord, dans leurs conceptions du travail social, et bien que de manière non prédominante, il est mentionné que le travail social a des liens avec la sociologie à travers d'un paradigme commun comme le structuralisme. Une vision politique du travail social est également ressortie. Comme souligné précédemment, des valeurs du travail social rejoignent les participantes. Des valeurs sociales, telles que la justice sociale et la solidarité, sont présentes en deuxième lieu, après les valeurs humanistes. Aussi, le fait d'avoir côtoyé des composantes du travail social dans des expériences de travail antérieures leur a permis d'être sensibilisées à des aspects sociaux de la profession. Elles ont pu apprendre, par exemple, que le travail social tient compte des différentes sphères autour de la personne et de ses conditions de vie, et constater la présence d'un rôle politique au sein du travail social. Quant aux expériences de vie, ces dernières ont davantage mis de l'avant chez les BTS rencontrées le désir de venir en aide. En revanche, il est tout de même mentionné en dernier lieu que des expériences de vie ont permis de prendre conscience des dysfonctionnements dans la société. Sur le plan académique, ce sont des cours de sociologie suivis dans une autre formation qui ont pu amener une vision sociale de la profession. Enfin, choisir le travail social pour mettre sur pied une ressource d'aide rejoint des objectifs visés par le changement social. Il est donc constaté que des composantes qui ont participé aux conceptions du changement social étaient présentes avant le début de la formation en travail social chez les répondantes, mais ne le sont pas de manière prégnante dans les résultats. En somme, si des composantes rattachées au changement social ont été décelées dans le discours des participantes avant le début de leur parcours académique, elles ne semblent pas avoir joué un rôle majeur dans le choix d'entreprendre des études universitaires en travail social. Maintenant, qu'en est-il des composantes de la formation qui ont fait évoluer les conceptions du changement social des nouvelles BTS?

5.3 Les composantes du baccalauréat qui font évoluer les conceptions du changement social

Alors que les composantes antérieures à la formation viennent d'être exposées, cette section explore les composantes du baccalauréat en travail social de l'UQAT qui ont fait évoluer les conceptions du changement social des participantes. Ces dernières ont été étudiées à travers les deux derniers points d'ancrage de Barbier (1996, cité dans Bélanger et Genest Dufault, 2017). D'un côté, les savoirs théoriques

et méthodologiques qui prennent la forme de contenus de cours, de la transmission des valeurs de la profession, d'une diversité des pratiques et sont teintés par l'équipe professorale. De l'autre côté, les savoirs d'action ou les savoirs pratiques, renvoient notamment aux stages, au bénévolat et aux projets académiques réalisés avec la communauté. Ces savoirs font donc référence aux apprentissages réalisés par le contact direct avec des formes de pratiques du travail social.

D'un premier abord, il apparaît surprenant, et parfois même confondant, de constater, dans les résultats de cette recherche, que les participantes expriment que c'est au niveau théorique qu'elles ont davantage construit leurs conceptions du changement social. Or, comme vu précédemment, au moment de définir le concept, c'est davantage par des actions qu'elles le décrivent. Dans les composantes de la formation qui ont fait évoluer leurs conceptions du changement social, il y a en effet eu beaucoup moins de référents aux savoirs d'action et d'expériences, lesquels pourraient être rattachés davantage à des actions. Il semble ici y avoir une contradiction. Ce sont les savoirs théoriques qui contribuent au développement des conceptions du changement social, la notion leur semblant difficile à mettre en pratique, et pourtant, il est plus facile à définir par des actions concrètes à partir desquelles la BTS peut agir. C'est sur cette première réflexion que cette partie de la discussion est lancée.

Donc, un constat qui émerge au regard des composantes de la formation qui ont fait évoluer les conceptions du changement social chez les participantes est lié au point d'ancrage le plus prégnant, soit celui des savoirs théoriques et méthodologiques. Les résultats montrent que **c'est avant tout dans les cours théoriques que le concept de changement social s'est construit** chez les répondantes. Des cours de nature majoritairement sociologique grâce auxquels les participantes ont développé davantage un savoir et un savoir-analyser sont principalement ressortis. Les trois cours ayant été les plus significatifs sont *Forces et mouvements sociaux au Québec*, *Citoyenneté et inégalités socioéconomiques*, ainsi que le cours *d'Introduction et initiation au travail social*. Au regard des objectifs de ces cours (UQAT, s. d.), ils permettent, entre autres, aux étudiantes de développer une vision critique par l'analyse des facteurs de changement sociaux, par la reconnaissance et la prise en compte des inégalités socioéconomiques ainsi que d'apprendre les diversités du travail social. Il est tout de même intéressant de souligner que ces trois cours sont dispensés à la première session du programme et qu'ils demeurent, en fin de parcours, les cours les plus significatifs pour les étudiantes au regard du changement social. Ainsi positionnés dans le parcours académique, ces cours permettent notamment de jeter les bases structurelles et politiques de la profession.

De plus, au regard des résultats de cette recherche, **le concept de changement social ne semble pas être transversal** à l'ensemble des cours de la formation. Par exemple, des cours tels que *Développement de l'enfant et de l'adolescent dans leurs contextes sociaux* et *Développement de l'adulte et de la personne âgée dans leurs contextes sociaux*, des cours dont les objectifs s'appuient à la fois sur des fondements psychologiques et sociologiques, ne sont pas ressortis comme significatifs en termes de contenus liés au changement social. Il est ainsi possible d'avancer que les éléments sociologiques de ces deux cours ont été moins significatifs pour elles. Enfin, il a été tout de même surprenant que le cours *Relations : sexes, genres et âges*, dont l'un des objectifs est « [d']acquérir des connaissances de base, les contextualiser et développer ainsi une conscience critique par rapport aux relations entre les humains, tout en réfléchissant aux différents problèmes sociaux identifiés par les auteures en relation avec les conditions de vie » (UQAT, s. d.) soit absent dans les propos des participantes. Ce cours de nature sociologique permet de développer une analyse des problèmes sociaux au regard des inégalités liées notamment au fait d'appartenir à des groupes sociaux en quête d'égalité et son contenu fait référence entre autres aux perspectives féministes et intersectionnelles, reconnues pour leurs fondements critiques (Corbeil et Marchand, 2010).

Si les apprentissages reliés aux conceptions du changement social sont davantage de l'ordre du savoir et du savoir-analyser dans le point d'ancrage des savoirs théoriques et méthodologiques, **ce qui est complètement absent des discours des participantes est le développement du savoir-faire**. Ce savoir-faire, dans lequel les étudiantes développent la mise en action, la capacité de réaliser une intervention, d'expérimenter des façons de faire et de mettre des notions en application pratique, ne s'est pas dégagé des résultats. Ceci est paradoxal, puisque, comme évoqué plus haut, lorsqu'il s'est agi de définir le changement social, les participantes ont d'emblée référé à des actions permettant de le mettre en œuvre. Malgré le fait que quelques cours méthodologiques aient été mentionnés, il n'y a aucun savoir-faire qui y sont rattachés. Par exemple, dans le contenu du cours d'*Intervention sociale individuelle II*, il y est prévu que les étudiantes appliqueront concrètement différentes approches et mettront en pratique la méthodologie du processus d'intervention (UQAT, s. d.). Ainsi, le développement d'un savoir-faire est prévu dans les contenus de cours de nature méthodologique. Or, il ne semble pas avoir été marquant pour les participantes quant à l'évolution de leurs conceptions du changement social.

Puisque les conceptions du changement social se développent davantage d'un point de vue théorique, cela amène un autre constat associé au fait que cette construction n'échappe pas **aux tensions entre la théorie et la pratique vécues au sein de la formation** en travail social (Bourque, 2024b; Chouinard, 2020;

Provencher *et al.*, 2011). Les participantes démontrent dans les résultats la difficile articulation entre la théorie sur le changement social et son application dans la pratique. Pour elles, il semble avoir été plus aisé de développer des connaissances théoriques à ce sujet que d'acquérir des connaissances pratiques. Ce constat rejoint Bhuyan et ses collègues (2017) qui, s'étant intéressés aux pratiques liées à la justice sociale à l'intérieur d'une formation de deuxième cycle universitaire en travail social, observent que cette notion est bien abordée en théorie dans les cours, mais ne l'est pas suffisamment en pratique. À aucun moment, les participantes n'ont évoqué les cours de méthodologie reliée à l'intervention auprès des individus et auprès des familles comme contenus significatifs. Ces cours ne semblent pas les avoir nourries en lien avec la construction du concept de changement social. Certes, les résultats démontrent que, selon les répondantes, l'intervention individuelle, familiale et de petits groupes peut avoir un impact sur le social. Il est ressorti aussi des actions liées à ces types d'interventions lorsqu'elles définissent le changement social, par exemple, des interventions qui vont redonner un pouvoir d'agir aux personnes afin qu'elles puissent changer leur environnement, conscientiser et sensibiliser des personnes et des familles afin de modifier leur perception d'une situation, réseauter des personnes et des familles pour briser leur isolement. En revanche, cela ne semble pas spécifiquement rattaché à ces cours. Pour l'ensemble des participantes, le seul cours de méthodologie de l'intervention ayant participé au développement de leurs conceptions du changement social est celui relié à l'intervention collective. Cela rejoint la littérature qui souligne que des perspectives de changement social prennent forme principalement au sein de ce mode d'intervention (Motoi, 2014; Richard, 2020), notamment par les actions de nature sociale que ce type d'intervention permet de réaliser. Toutefois, est-il souhaitable que le changement social ne prenne forme qu'au sein de l'intervention auprès des collectivités ou devrait-il aussi se développer au sein des autres cours de méthodologie de l'intervention sociale? Bourgon et Gusew (2007) rappellent pourtant que l'intervention individuelle peut avoir des visées de transformation sociale. Alors, comment ces autres cours pourraient-ils servir de « pont » afin d'aider les étudiantes à lier le changement social vu théoriquement à toutes les formes de pratique du travail social?

Il est d'autant plus important de s'intéresser à ces questions qu'il y a un intérêt particulier de la part des étudiantes en travail social pour l'intervention individuelle (Mattocks, 2018; St-Amand, 2017) et cette recherche n'a pas démontré le contraire. Ainsi, si les Écoles de travail social souhaitent former des agentes de changement social, il devient impératif de les sensibiliser aux façons dont ce rôle peut **s'articuler aussi dans les modes d'intervention qui les intéressent davantage**. Comment est-il alors possible de dépasser le fait que les théories soutenant la justice sociale semblent plus difficiles à traduire dans la pratique au

quotidien (Bhuyan *et al.*, 2017; Lapierre *et al.*, 2013)? Considérant ce défi, il serait pertinent, dans les cours de méthodologie de l'intervention sociale, d'actualiser des pratiques d'interventions individuelles et familiales qui permettent aux étudiantes d'expérimenter des interventions qui lient les situations problèmes vécues par des personnes ou des petits groupes au politique, tel qu'exposé dans les pratiques anti-oppressives (Lee *et al.*, 2017; Pullen Sansfaçon, 2013), d'*empowerment* (Ninacs, 1995), féministes (Corbeil et Marchand, 2010) et structurelles (Moreau, 1987) notamment. Pour favoriser le passage des situations individuelles à des actions de nature politique, il importe que la mise en application de l'intervention sociale des étudiantes ne se limite pas qu'à l'analyse des capacités individuelles de la personne, mais inclut aussi les façons dont elles peuvent aider les personnes à prendre conscience que leurs difficultés sont aussi de nature politique et qu'il faut s'y attarder. C'est donc par l'expérimentation de l'intervention sociale à partir d'approches aux fondements critiques qu'il est également possible d'apprendre aux étudiantes à intégrer une perspective de changement social dans leurs pratiques. Selon Lapierre et ses collègues, « nombre d'étudiantes et d'étudiants adoptent spontanément un cadre d'analyse axé sur les dimensions individuelles ou psychologiques des problèmes sociaux. Les approches qui relèvent davantage d'un paradigme structuraliste, par exemple féministe, engendrent davantage de résistance » (2011, p. 11). Il apparaît d'autant plus important de mettre de l'avant ces approches dans la formation et de les utiliser lorsque le moment est venu pour les étudiantes de faire des jeux de rôles en classe, d'analyser des vignettes cliniques, de pratiquer une intervention de groupe ou familiale dans les cours, etc. En lien avec les approches, il a été intéressant de constater, dans cette recherche, que les participantes ont souligné que c'est par l'adoption de certaines approches qu'il est possible de mettre en œuvre le changement social. Les approches étant les plus ressorties sont les approches féministes et systémiques. Comme vu précédemment, les approches féministes ont, en effet, une visée de transformation des structures sociales (Corbeil et Marchand, 2010). Or, de son côté, il y a une ambiguïté dans la littérature quant aux visées politiques de l'approche systémique. Selon Massa (2002), cette approche a permis de s'éloigner des modèles médicaux par la prise en compte des interactions entre les difficultés individuelles et les structures de la société pour expliquer les problèmes sociaux. Toutefois, des critiques lui sont adressées pour son manque de prise en compte des éléments du social qui influencent la réalité des personnes (Blewett *et al.*, 2007). L'analyse systémique serait avant tout orientée vers les interactions entre les individus ou les groupes de personnes, plutôt que vers les mécanismes d'oppression d'une société. Enfin, les résultats révèlent une faible présence des approches structurelle et anti-oppressive, en dépit de leurs fondements critiques vis-à-vis des structures oppressives et de leur valorisation du concept d'*empowerment*.

Une autre piste qui semble intéressante est l'enseignement de l'empathie sociale (Lee *et al.*, 2017; Segal et Wagamen, 2017). Bon nombre de participantes de cette recherche ont souligné l'importance de l'empathie en travail social, mais aucune n'a fait référence spécifiquement à l'empathie sociale. Le développement de l'empathie sociale chez les futures BTS permettrait l'ajout de la dimension sociale dans la compréhension de la situation de l'autre.

Enfin, les expériences terrain réalisées dans le cadre des cours d'intervention collective ont été marquantes pour les étudiantes sur le plan du changement social. Le fait d'avoir vécu une expérience concrète dans ce mode d'intervention semble avoir eu un effet positif. À l'instar de l'École de travail social de l'Université de Sherbrooke (Lambert *et al.*, 2024), la mise en place de projets pédagogiques impliquant des « usagers » semble prometteuse pour le développement de l'esprit critique des étudiantes. Également, établir des collaborations avec des organismes communautaires de la collectivité et côtoyer directement des populations pourraient donc servir d'inspiration pour les autres cours de méthodologie de l'intervention sociale. De telles expériences axées sur l'expérimentation en milieu de pratique permettent, plus largement, aux étudiantes en formation de mieux concevoir l'articulation théorie-pratique et de développer des outils et des réflexes d'intervention (Genest Dufault *et al.*, 2017) qui pourraient soutenir, à terme, le déploiement d'approches de changement social.

Étant donné qu'une grande part d'étudiantes en travail social a davantage un intérêt pour l'intervention individuelle, il semble important de **valoriser l'intervention collective** auprès d'elles. Cubillos Celis (2018) abonde dans le même sens par l'importance de miser sur la revalorisation du rôle politique de la profession en mettant de l'avant l'action sociale au sein de la formation. Quant à Mattocks, il souligne l'importance pour les Écoles de travail social de mettre l'accent sur l'action sociale au sein de leur formation, cette dernière se définissant « comme un ensemble de stratégies utilisées pour organiser et obtenir le pouvoir, par l'action individuelle ou collective, de changer les conditions préjudiciables aux populations vulnérables » (2018, p. 7, traduction libre). Une piste qui apparaît intéressante à explorer pour les formations consisterait à veiller à ce que les programmes en travail social incluent des stages obligatoires dans ce mode d'intervention. Des stages ayant lieu dans des associations de défense de droits, des syndicats, avec des équipes de députés politiques, des groupes de défense environnementale, etc., pourraient ainsi offrir aux étudiantes des expériences concrètes d'application du changement social dans la pratique du travail social. Dans un souci de rejoindre également la préoccupation du fossé entre la théorie et la pratique, une autre option envisageable pour les formations serait d'amener les étudiantes à

s'impliquer davantage dans leur communauté par le biais des cours théoriques. Par exemple, dans des cours aux fondements sociologiques, comme *Forces et mouvements sociaux* ou encore *Citoyenneté et inégalités socioéconomiques*, dans le cadre d'une activité évaluative structurée et intégrée aux plans de cours, inviter les étudiantes à faire du bénévolat dans des groupes de défense de droits ou les inciter à participer et à analyser une action sociale organisée par leur communauté, une association, un groupe de population ou même leur association étudiante serait sans doute favorable à la transposition des conceptions théoriques du changement social vers des possibilités d'actions concrètes. Bref, il s'agit de multiplier les occasions de valoriser l'intervention collective dans la formation en travail social par l'ajout des savoirs d'action dans les cours plus théoriques.

Les savoirs d'action ou pratiques se poursuivent également dans les **stages**. Comme vu précédemment, à l'UQAT, les stages représentent le tiers de la formation par une immersion de 30 semaines au sein d'un même milieu. Il est donc possible de supposer que beaucoup de savoirs d'action ou pratiques sont déployés et expérimentés. Toutefois, selon les résultats, les activités de stage ont peu été soulignées par les BTS. Ceci laisse supposer que le changement social n'apparaît pas actualisé dans les milieux de stage. Ces résultats sont tout de même préoccupants considérant que le développement de l'identité professionnelle est grandement influencé par le milieu de stage (Chouinard et Guénette, 2022; Gusew et Côté, 2017) et que les diverses unités d'enseignement à travers le Québec y accordent une grande importance comme lieu d'apprentissage au développement des compétences professionnelles (Chouinard, 2020). Selon Chouinard et Guénette (2025), les stages auraient influencé le retour d'un rôle éducatif attribué aux BTS au sein des conceptions du travail social des étudiantes ayant participé à leur étude. Ce dernier s'avère moins lié aux perspectives de changement social. Quelles composantes des stages ne permettent pas de développer le rôle politique du travail social? L'organisation des services sociaux sous l'influence de la nouvelle gestion publique n'y est sûrement pas étrangère. Ainsi, à l'instar de Larocque et ses collègues (2024), serait-il pertinent que les Écoles de travail social accroissent les possibilités de stage, les autrices faisant référence à des milieux permettant de découvrir le travail écosocial, mais qui rejoignent également d'autres milieux de stage dont les missions recoupent davantage les mandats transformateurs et critiques du travail social.

Toujours en regard des stages, les stagiaires à l'UQAT ont également 56 heures de supervision individuelle avec une professionnelle du travail social. Or, aucune participante de cette étude n'a mentionné les **supervisions de stage** ni l'accompagnement des intervenantes du milieu de stage comme étant des

espaces ou des personnes significatifs pour construire ou consolider leurs conceptions du changement social. Il est pourtant reconnu que le rôle des superviseuses de stage est important pour la formation en travail social (Chouinard et Guénette, soumis; Gusew et Côté, 2017). L'un des objectifs de la supervision de stage est d'accompagner la stagiaire vers une autonomie professionnelle en l'aidant à développer sa « capacité d'autoévaluer sa pratique » (Gusew et Côté, 2017, p. 134). Selon Chouinard et Guénette, « si les stagiaires sont exposés aux divers aspects du travail social dans leur milieu de stage et qu'ils ont accès à des modèles de TS, c'est dans l'espace de la supervision que ceux-ci peuvent être intégrés et arrimés plus certainement à leur identité personnelle » (soumis). Les temps de supervisions deviennent donc des lieux de mise à distance pour que les étudiantes puissent réfléchir à leur pratique en lien avec les différentes conceptions du travail social, dans lesquelles s'intègre ou non le changement social. En tenant compte du fait que les superviseuses de stage reçoivent une formation pour devenir superviseuses, généralement dispensée directement par les Écoles de travail social, et que certaines ont aussi accès à de la formation continue (Gusew et Côté, 2017), ces espaces formatifs pourraient être mis à contribution pour aborder l'importance de la supervision dans le développement d'une compréhension globale de la profession et des mandats généraux du travail social. Il serait intéressant de réfléchir, avec les superviseuses de stage, à la place du changement social dans leur accompagnement au développement de l'identité professionnelle des stagiaires et au sein des diverses pratiques qu'elles sont amenées à expérimenter. D'ailleurs, Bhuyan et ses collègues (2017) proposent également un soutien supplémentaire aux superviseuses de stage, notamment lorsque celles-ci travaillent dans des organisations dont les pratiques anti-oppressives sont limitées par la pression de performance et de rendement. Il semble y avoir une piste à explorer afin d'outiller davantage les superviseuses pour que les lieux de supervision deviennent des espaces prégnants dans le développement des conceptions du changement social chez les étudiantes.

D'un point de vue plus global sur la formation universitaire en travail social et à l'instar de Provencher et ses collègues (2011), serait-il pertinent de réfléchir à l'ajout de l'obligation d'effectuer des études de maîtrise pour exercer la profession? Le travail social se pratique dans un contexte de plus en plus exigeant, notamment par la complexification des problèmes sociaux (Bourque, 2024b; Hébert et Roc, 2024) et par les contraintes gestionnaires des organisations du secteur de la santé et des services sociaux, marquées par la nouvelle gestion publique (Carignan, 2014; Grenier *et al.*, 2019). Tout comme d'autres programmes de deuxième cycle en travail social au Québec, la maîtrise de l'École de travail social de l'UQAT, qui offre le programme de l'UQÀM par extension, mise notamment sur le développement d'une réflexion critique

en lien avec la pratique et sur une meilleure compréhension des « enjeux sociaux relatifs aux besoins des personnes et des communautés en quête de pouvoir et d'autonomie » (UQAT, 2025b). Il semble y avoir une continuité dans les objectifs du développement des connaissances liées au changement social à l'intérieur de cette formation supérieure. Est-ce que deux années de formation supplémentaires permettraient de consolider ce rôle politique du travail social chez les finissantes? La question de la durée de la formation initiale pour pratiquer le travail social a déjà été abordée par le passé et demeure aujourd'hui un sujet sensible pour les actrices concernées (Hébert et Roc, 2024). Des réflexions mériteraient tout de même d'être poursuivies dans le contexte actuel où il est exercé.

En résumé, les cours de nature sociologique apparaissent importants dans le cursus académique afin de développer et de consolider, chez les futures BTS, des conceptions du changement social. Une revitalisation du rôle politique du travail social, notamment par la valorisation de l'intervention collective (Cubillos Celis, 2018) et des approches aux fondements critiques dans les divers cours méthodologiques, est souhaitable au regard de l'objet d'étude. Il semble aussi nécessaire d'investir davantage les cours méthodologiques et les espaces de formation pratique pour soutenir les étudiantes à développer des pratiques ayant une portée de transformation sociale.

5.4 La fin de la formation et le début d'une profession : changement social, travail social et identité professionnelle

En fin de parcours et malgré une formation de trois ans, certaines participantes soulignent qu'il est toujours difficile de définir concrètement le travail social. Ce dernier est large et se pratique dans différents contextes, auprès de différentes populations, avec des approches diversifiées et des finalités diverses, ce qui le rend parfois difficile à saisir ou à expliquer. Cela fait notamment écho à Fortin (2003), qui expose qu'il n'est pas toujours aisé pour les BTS de se définir clairement. Cette difficulté serait notamment attribuable aux tensions historiques sur la définition du travail social, ses rôles et ses mandats ainsi qu'aux conditions de pratiques qui ont une influence sur l'identité professionnelle de celles qui l'exercent. Dans le but de rendre le travail social plus concret, certaines participantes vont stratégiquement l'expliquer à partir du poste qu'elles occupent actuellement ou par le rôle qu'elles occupaient en stage. Ainsi, ce n'est pas la profession qui devient saisissable dans son ensemble, mais certaines composantes rattachées à un emploi ou un stage qui sont définis par un employeur.

Il est aussi intéressant de s'attarder aux choix des termes utilisés par les participantes pour désigner les populations qui sont rejointes par le travail social. Les approches vont notamment influencer la façon de

voir les gens donc de les désigner dans le cadre de l'intervention. Par exemple, le modèle de Mary Richmond et les modèles médicaux vont davantage utiliser des termes tels que *patient*, *client*, *cas* alors que les approches conscientisantes, découlant entre autres de Jane Addams, vont davantage utiliser des vocables tels que *survivante*, *actrice*, *victime*, *personne*, *pair-aidante*, *opprimée*, *citoyenne*. Dans le premier cas, le sujet est plus passif et reçoit l'aide d'une personne professionnelle et experte, alors que dans le deuxième, le sujet est plus actif dans l'aide et il est rattaché davantage à une analyse sociopolitique des difficultés vécues (St-Amand, 2000). Les termes utilisés pour désigner les populations du travail social permettent donc de situer la BTS dans des perspectives qui s'éloignent ou se rapprochent du changement social. Toujours selon St-Amand, « les termes utilisés pour désigner les personnes en quête d'aide ne sont pas neutres [...] au contraire, ils sont porteurs de sens. Client ne rime pas avec acteur; l'utilisation de termes tels patient et opprimé ne dénotent pas la même conception des gens » (2000, p. 60). Les participantes de cette recherche utilisent davantage des noms comme *individus*, *personnes vivant des difficultés*, *personnes âgées*, *enfants*, *détenus*, *personnes autochtones*, *personnes isolées*, *en besoin*, *qui vivent des discriminations*, *issues de minorités*. Une partie de ces termes se rattache aux programmes de services sociaux ou à la mission de l'organisation qui emploie la BTS, comme *les enfants* ou *les détenus*, faisant écho au fait évoqué plus haut de définir le travail social par son emploi. Or, il est intéressant de souligner que des mots comme *personnes qui vivent des discriminations et issues de minorités* sont ressortis. Ces derniers sous-entendent une analyse sociopolitique des problèmes et se rapprochent des perspectives critiques du travail social. Toutefois, des termes comme *actrice*, *survivante* ou *citoyenne* sont complètement absents du discours des participantes. Il semble donc y avoir une absence d'utilisation de mots où le sujet est plus actif, lesquels auraient renvoyé davantage à des interventions d'*empowerment*. Enfin, des qualificatifs liés aux modèles médicaux sont apparus dans le discours des participantes, mais en plus petits nombres, comme *usagers* et *clients*.

Un autre constat au sujet des personnes qui sont rejointes par le travail social est lié au mode d'intervention. Les participantes nomment davantage des personnes dans leur forme individuelle et peu de références ont été observées relativement à un ensemble de personnes pouvant être évoqué sous des termes tels que groupe, communauté, collectivité, groupe de citoyens, membres d'une communauté, organisations, populations marginalisées, etc. L'utilisation de ces termes aurait souligné davantage la place qu'occupe l'intervention collective dans les perspectives des participantes, laquelle est tout de même reconnue pour sa force de changement social (Motoi, 2014).

Ce dernier constat suggère que les répondantes définissent le travail social et s'identifient davantage à un travail social plus individuel. Cela se traduit également dans le comment, selon elles, se déploie le travail social et quelles sont ses visées. Ce qui émerge en premier lieu des résultats, c'est la démonstration de compétences relationnelles, telles que l'empathie, l'écoute, le respect du rythme de la personne, alors que la défense de droits arrive en dernier. Ainsi, le changement social est présent chez les participantes dans leurs conceptions du travail social, mais n'est pas l'élément qui prédomine. Le but du travail social va aussi dans le même sens. Pour elles, le premier but du travail social est de susciter des changements d'ordre individuel alors que les changements sociaux sont également présents, mais en plus petits nombres dans leurs discours. Cela fait notamment écho à Bélanger et Genest Dufault (2017) qui soulignent que l'identité professionnelle des finissantes en travail social et celles qui débutent dans la profession se retrouve davantage ancrée entre les courants réflexif-thérapeutique et individualiste-réformiste de Payne. Comme vu précédemment, ces deux courants prennent forme dans des pratiques plus individuelles. Le courant individualiste-réformiste se réfère à une aide qui vise le maintien de l'ordre social et le soutien des gens dans une adaptation aux structures sociales existantes. Le courant réflexif-thérapeutique renvoie quant à lui à des pratiques se rapprochant de la thérapie visant l'autonomie des personnes par des modifications au plan psychologique et dans leurs relations sociales (Payne, 2012).

Toutefois, et ce sera le dernier constat de la discussion, au moment de parler de leur identité professionnelle, il semble y avoir un revirement de situation. Plusieurs répondantes prennent une distance de leur conception du travail social lorsque le moment est venu de se définir professionnellement. En nombre significatif, elles s'identifient soit comme militantes, soit comme étant différentes des autres BTS ou par les pratiques du milieu communautaire. Il est possible de supposer qu'elles incluent des perspectives de changement social dans leurs identités professionnelles. Par exemple, les pratiques militantes ayant été discutées précédemment font écho à des pratiques qui visent le changement social. Quant au fait de s'identifier par sa différence, notamment en réaction à des pratiques formelles du travail social qui ne rejoignent pas les personnes en marge de la société, le refus d'accoler des étiquettes négatives aux personnes ou encore de vouloir utiliser des approches alternatives en référence à des approches participatives ont été identifiés. Enfin, le secteur communautaire est reconnu par les participantes comme offrant des milieux qui rejoignent davantage le changement social. D'une part, si l'on souhaite former des agentes de changement social, ce constat suscite l'espoir que le changement social puisse être une composante de l'identité professionnelle des futures BTS. En même temps, cela peut aussi s'avérer préoccupant parce que le changement social est davantage inscrit dans des pratiques informelles,

alternatives, différentes, comme s'il ne faisait pas partie intégrante des pratiques actuelles du travail social. Ainsi, si le changement social ne prédomine pas dans leur conception du travail social en fin de parcours académique, il semble avoir une place plus importante dans leur identité professionnelle.

CONCLUSION

Cette recherche qualitative a permis d'éclairer sous un angle nouveau les conceptions du changement social chez dix nouvelles BTS formées à l'UQAT. Le changement social se rattache dans son sens générique à une figure plus politique du travail social, orientée vers la critique et la transformation des structures sociales génératrices de problèmes sociaux. Trois objectifs ont guidé cette étude : 1) Dégager les conceptions du changement social chez les nouvelles BTS; 2) Dégager les composantes antérieures à la formation qui participent à leurs conceptions du changement social; 3) Dégager les composantes de la formation qui font évoluer leurs conceptions du changement social.

Les données recueillies par des entretiens semi-dirigés et l'analyse thématique utilisée ont permis d'explorer que, dans un premier temps, peu de composantes liées au changement social ont motivé les participantes à s'orienter vers le travail social. Leur choix de formation ne reposait donc pas sur le rôle politique de la profession. Lorsqu'elles définissent le changement social, leurs propos demeurent parfois flous et s'appuient davantage sur des approches ou des actions concrètes. Néanmoins, elles le rattachent explicitement à la profession du travail social. Toutefois, elles identifient plusieurs obstacles qui rendent difficile la mise en œuvre de pratiques orientées vers le changement social. Leur regard sur la formation universitaire souligne que ce sont surtout les savoirs théoriques qui ont contribué à enrichir leurs conceptions. Ainsi, si le changement social était pratiquement absent en début de parcours, il s'est progressivement intégré à leur conception du travail social au fil de leur formation. Enfin, au moment de terminer leurs études et ayant, pour certaines, *un pied dans la pratique*, si le changement social ne prime pas dans leurs conceptions du travail social, il semble tout de même occuper une plus grande place dans leurs identités professionnelles.

Ces résultats invitent à poursuivre les recherches sur le sujet, notamment pour éclairer le rôle des milieux de stage et des espaces de supervision dans la construction du concept de changement social chez les futures BTS. Bien que la formation pratique dans un milieu de travail représente près du tiers de la formation, elle demeure quasi-absente de la présente étude, alors même qu'elle joue un rôle essentiel dans le développement des compétences d'une profession à caractère relationnel.

Par ailleurs, les résultats soulèvent des réflexions quant à la responsabilité des actrices du travail social, dont les Écoles de travail social et l'OTSTCFQ, de revendiquer auprès du gouvernement, principal employeur des BTS, des conditions de travail leur permettant d'exercer pleinement leur rôle d'agentes de changement social. Les futures BTS devraient pouvoir choisir leur milieu d'exercice sans renoncer à ce rôle de changement social, ni se retrouver en contradiction entre leurs valeurs de justice sociale et les contraintes organisationnelles.

Enfin, revaloriser les actions de contre-pouvoir politique, telles que l'envoi de missives aux députés, la publication de lettres ouvertes dans les médias, la tenue de rencontres avec des élues ou l'animation d'ateliers d'éducation populaire débouchant sur des actions avec les personnes concernées constituent autant de pistes pour renforcer les savoirs d'action et consolider la place du changement social dans la formation et la pratique du travail social. À l'instar de Larocque (2024), la valorisation de la participation politique des BTS apporterait une dimension nouvelle à la profession et renforcerait sa cohérence avec le rôle d'agentes de changement social. Cette valorisation peut s'amorcer dès la formation universitaire et ouvrir la voie à des perspectives où les BTS seraient en mesure d'occuper des postes décisionnels, en y intégrant leur vision fondée sur la justice sociale.

ANNEXE A
COURRIEL D'INVITATION



VOUS AVEZ COMPLÉTÉ LES TROIS
ANNÉES DU BACCALAURÉAT EN
**TRAVAIL SOCIAL À L'UQAT EN 2022
OU 2023...**

**UNE ÉTUDIANTE À LA MAÎTRISE
S'INTÉRESSE À VOTRE VISION DE
LA PROFESSION ET VOTRE
PARCOURS ACADÉMIQUE DANS
LE CADRE D'UNE RECHERCHE**

Entrevue de 60 à 75 minutes
par visioconférence

Contactez-moi!
stephanie.pinard3@uqat.ca



ANNEXE B

GUIDE D'ENTRETIEN

Je vous remercie sincèrement d'avoir accepté de participer à ce projet de recherche. Je suis aussi bachelière en travail social diplômée de l'UQAT et dans le cadre de mon travail d'agente de stage, j'ai la chance de côtoyer une grande diversité de milieux et de professionnelles du travail social. Ces rencontres, ainsi que mes expériences de travail antérieures, m'ont amenée à m'intéresser à la façon dont le changement social est perçu dans notre profession. Cette recherche est réalisée dans le cadre de ma maîtrise en travail social et non dans le cadre de mon travail.

Avant cette rencontre, je vous ai fait parvenir un formulaire de consentement par courriel, avez-vous eu le temps de le lire? Avant de le signer, avez-vous des questions ou des préoccupations?

Nous allons maintenant débiter l'entretien qui sera d'une durée approximative de 60 à 75 minutes. Elle sera enregistrée afin de me permettre de la transcrire intégralement et ainsi faciliter l'analyse des données recueillies. Seules ma directrice de maîtrise et moi aurons accès à l'intégralité de cet entretien. L'enregistrement sera sauvegardé dans mon ordinateur, protégé d'un mot de passe et sera détruit à la suite de la transcription.

L'entretien va se dérouler en quatre temps, soit 1) ce qui vous a amené à vous inscrire en travail social 2) votre conception du changement social en travail social 3) les composantes du baccalauréat qui ont pu influencer cette vision 4) une conclusion qui comporte également quelques questions. Ce sont des questions ouvertes auxquelles il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. Vous répondez spontanément ce qui vous vient à l'esprit. Si des éléments de réponses surviennent plus tard dans l'entretien, il sera possible d'y revenir à la fin. Avez-vous des questions avant de débiter?

1.	COMPOSANTES ANTÉRIEURES À LA FORMATION
Intro	Dans un premier temps, je vais vous ramener quelques années en arrière, soit avant que vous débutiez votre baccalauréat en travail social.
1.1	Pouvez-vous me parler des motivations qui vous animaient à suivre une formation universitaire en travail social?
Questions de relance	En quoi vos valeurs personnelles ont-elles guidé votre choix de vous orienter vers une formation en travail social?

	En quoi le travail social rejoignait-il vos aspirations?
	Pouvez-vous me parler d'expériences de vie marquantes qui auraient pu influencer ce choix?
	En quoi vos formations avant de débiter le baccalauréat en travail social ont-elles influencé ce choix?
	En quoi vos expériences professionnelles ont-elles pu influencer ce choix?
	Y aurait-il d'autres éléments?
1.2	Comment définissiez-vous le travail social à cette époque?
Questions de relance	Comment conceviez-vous le rôle du travailleur social?
	Comment conceviez-vous ses pratiques?
2.	CONCEPTIONS DU CHANGEMENT SOCIAL
2.1	Lorsque je vous mentionne changement social, qu'est-ce qui vous vient à l'esprit?
Question de relance	Dans vos mots, comment le définissez-vous?
2.2	Selon vous, comment le changement social est-il lié au travail social?
Questions de relance	Quels liens faites-vous entre le travail social et le changement social?
	Pourquoi parle-t-on de changement social en travail social?
2.3	Concrètement, comment se traduit la notion de changement social en intervention?
3.	COMPOSANTES LIÉES À LA FORMATION QUI FONT ÉVOLUER LES CONCEPTIONS DU CHANGEMENT SOCIAL
3.1	Comment la formation a-t-elle fait évoluer votre perception de départ du travail social?
3.2	En quoi votre conception du changement social a-t-elle changé (ou non) au cours de votre baccalauréat?
Question de relance	Comment était-elle avant votre formation?
3.3	Quand vous pensez à l'évolution de cette définition... Qu'est-ce qui a fait évoluer cette définition au cours de votre formation?
Questions de relance	Pouvez-vous me parler d'éléments plus spécifiques à la partie théorique et méthodologique de la formation (qui exclut les stages) qui ont fait évoluer votre conception du changement social?
	Pouvez-vous me parler d'éléments plus spécifiques à la formation pratique de votre parcours, soit les stages et autres contacts que vous avez eus avec la pratique sur le terrain, qui ont fait évoluer votre conception du changement social?
	Est-ce qu'il y a des expériences qui ont marqué cette évolution pendant votre baccalauréat?

4.	LE MOT DE LA FIN... IL NE RESTE QUE QUELQUES QUESTIONS.
4.1	Au terme de votre formation, comment décrivez-vous le rôle du travail social?
Questions de relance	Quelles sont les particularités?
	Quelles sont les finalités?
	Quelles sont les valeurs?
4.2	Comment vous définissez-vous en tant que professionnelle aujourd'hui?
Question de relance	Comment vous décririez-vous, en quelques mots, en tant que bachelière en travail social?
4.3	Aujourd'hui, quelle place prend le changement social dans votre pratique?
Question de relance	Pouvez-vous me donner un exemple dans votre pratique où vous vous considérez comme une agente de changement social?
4.4	Comment voyez-vous votre avenir dans cette profession?
4.5	Est-ce que cet entretien a fait émerger d'autres éléments que vous aimeriez me transmettre et qui n'ont pu être abordés?
4.6	Avant de terminer, auriez-vous un message pour les Écoles de travail social, les employeurs, l'ordre des TS?

ANNEXE C

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

EXPLORER LES CONCEPTIONS DU CHANGEMENT SOCIAL CHEZ DE NOUVELLES BACHELIÈRES EN TRAVAIL SOCIAL (BTS)

**STÉPHANIE PINARD, BACHELIÈRE EN TRAVAIL SOCIAL ET ÉTUDIANTE À LA
MAITRISE EN TRAVAIL SOCIAL**

COMMANDITAIRE OU SOURCE DE FINANCEMENT : AUCUN

DÉBUT DU PROJET : ÉTÉ 2023

FIN DU PROJET : AUTOMNE 2024

**CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DÉLIVRÉ PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA
RECHERCHE DE L'UQAT LE : 16 OCTOBRE 2023**

PRÉAMBULE

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche qui implique de participer à un entretien d'une durée de soixante à soixante-quinze minutes. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire d'information et de consentement vous explique le but de l'étude, sa méthodologie, ses avantages, ses risques et inconvénients. Il inclut également le nom des personnes avec qui communiquer si vous avez des questions concernant le déroulement de la recherche ou tout autre élément concernant votre participation.

Le présent formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous recommandons de poser toutes les questions que vous jugerez utiles à l'étudiante-chercheuse et à lui demander de vous expliquer les mots ou les renseignements qui ne sont pas clairs. Si vous en ressentez le besoin, n'hésitez pas à vous faire aider ou conseiller par votre entourage.

BUT DE LA RECHERCHE

Le but de cette recherche est d'explorer les conceptions du changement social chez de nouvelles bachelières en travail social diplômées de l'UQAT.

DESCRIPTION DE VOTRE PARTICIPATION À LA RECHERCHE

Votre participation consiste à prendre part à une entrevue individuelle semi-dirigée, conduite par l'étudiante-chercheuse, d'une durée approximative de soixante à soixante-quinze minutes. Elle aura lieu à l'endroit et au moment qui vous convient. Elle pourra également avoir lieu à distance via l'application Teams. L'entretien sera enregistré aux fins de l'analyse des données et sera détruit par la suite, une fois que ce dernier aura été retranscrit sous forme de verbatim. Vous serez entretenu sur les éléments qui vous ont conduit à vous inscrire à une formation en travail social, sur vos conceptions du changement social en lien avec le travail social et sur les éléments qui les auraient fait évoluer en cours de formation.

AVANTAGES POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION

Cette recherche ne comporte pas d'avantages directs ou indirects pour vous. Toutefois, votre participation permettra de contribuer à l'avancement des connaissances relatives à la notion du changement social en travail social.

De plus, en communiquant vos expériences dans le cadre de cette recherche, vous mettez en action l'une des compétences du référentiel des travailleuses sociales et travailleurs sociaux, soit « être capable de contribuer au développement de la profession », notamment en contribuant au « développement de la recherche en travail social (recherche-action, analyse des pratiques ou évaluation de programmes, etc.) » (OTSTCFQ, 2012).

Le développement de la profession passe également par l'amélioration des programmes de formation. Ceci est donc une opportunité pour vous d'ajouter votre voix à une recherche dont les résultats pourraient avoir des retombées intéressantes pour les Écoles de travail social, de nouvelles données qui pourraient ouvrir sur des remises en question, quelques pistes de réflexions et d'améliorations de la formation.

RISQUES ET INCONVÉNIENTS POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION

Le temps à accorder au projet, soit de soixante à soixante-quinze minutes, constitue le principal inconvénient associé à votre participation. L'entretien pourrait aussi ouvrir sur des remises en question sur votre pratique professionnelle. Pouvant être perçu comme un inconvénient, il apparaît plutôt un avantage lié aux compétences professionnelles que doivent cultiver les bachelières en travail social, entre autres la capacité de porter un regard critique sur leur pratique (OTSTCFQ, 2012).

Toutefois, dans l'éventualité où les questions feraient émerger des émotions négatives au regard de votre pratique ou de moment vécus pendant votre formation, vous pouvez demander une pause, de passer à la question suivante, de mettre fin à l'entretien à tout moment ou vous désister de la recherche. Vous pourrez vous référer à votre programme d'aide aux employés ou au service Info-social de votre région dans le cas où ce malaise persisterait à la suite de la rencontre.

Mis à part les éléments ci-haut mentionnés, les risques et les inconvénients découlant de votre participation à cette recherche ne sont pas plus grands que ceux qui sont associés à votre vie quotidienne.

ENGAGEMENTS ET MESURES VISANT À ASSURER LA CONFIDENTIALITÉ

Pour assurer la confidentialité, les données recueillies seront codées, c'est-à-dire que les identificateurs directs seront retirés pour les remplacer par un code. De plus, ni le sexe biologique ni le genre des personnes seront mentionnés, de même que le centre ou campus d'études. Le nom des milieux de stages et d'emplois sera absent, ces derniers seront plutôt catégorisés en secteurs d'activités (exemple : organisme communautaire, soutien à domicile, services de la protection de la jeunesse, etc.).

Les enregistrements ainsi que les transcriptions seront conservés dans l'ordinateur de l'étudiante-chercheuse, dont l'accès est protégé par un mot de passe. Seules l'étudiante-chercheuse aura accès aux données recueillies, ainsi que sa directrice de mémoire, Isabelle Chouinard, professeure à l'École de travail social de l'UQAT.

En vertu du calendrier d'archivage en vigueur dans les établissements universitaires, les données de recherche seront conservées pendant sept ans après la fin du projet, puis détruites.

INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune indemnité compensatoire ne vous sera versée dans le cadre de la participation à cette recherche.

CONFLITS D'INTÉRÊTS ET COMMERCIALISATION DES RÉSULTATS

L'étudiante-chercheuse, Stéphanie Pinard, déclare ne pas se trouver en conflit d'intérêts réel, potentiel ou apparent. Toutefois, par souci de transparence, elle souhaite vous mentionner qu'elle est également agente de stage au sein de l'École de travail social à l'UQAT. Elle a donc pu vous côtoyer dans le cadre de son travail et côtoie régulièrement les professeures et professeurs de cette École. Cette recherche n'est pas réalisée à la demande de l'École et n'a aucun lien avec son rôle d'employée. Ce sont ses expériences de travail qui ont nourri l'intérêt pour le sujet de cette recherche. Une attention supplémentaire sera ainsi portée par l'étudiante-chercheuse devant ces défis éthiques en conservant une position de chercheuse. Nous vous invitons à donner libre cours à vos propos, à ne pas en modifier le contenu ou à utiliser la censure pendant l'entrevue à cause du lien de l'étudiante-chercheuse avec la formation universitaire. Toutes données recueillies resteront confidentielles comme mentionné précédemment.

La directrice de mémoire, Isabelle Chouinard et l'UQAT, impliqués dans cette recherche déclarent ne pas se trouver en conflits d'intérêts réel, potentiel ou apparent.

Les résultats de cette recherche ne seront pas exploités à des fins commerciales.

DIFFUSION DES RÉSULTATS

Les résultats de cette recherche seront diffusés dans un mémoire de recherche. À votre demande, il pourra vous être transmis. Les résultats pourraient également être diffusés, en tout ou en partie, dans un article

scientifique ou dans le cadre d'une communication de nature scientifique. Les résultats seront également consignés dans un document qui vous sera transmis, ainsi qu'à l'ensemble des participantes à cette étude.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez Stéphanie Pinard, Isabelle Chouinard et l'UQAT de leurs obligations légales et professionnelles à votre égard.

LA PARTICIPATION À UNE RECHERCHE EST VOLONTAIRE

Vous n'avez aucune obligation de participer à ce projet de recherche : vous avez le droit de refuser d'y prendre part. Vous pouvez vous en retirer en tout temps sans perdre vos droits acquis. Tout au long du projet, vous recevrez l'information pertinente pour décider de continuer ou d'arrêter d'y participer.

Vous pouvez demander la destruction des données vous concernant en contactant l'étudiante-chercheuse par courriel au stephanie.pinard3@uqat.ca.

QUESTIONS

Si vous avez d'autres questions plus tard et tout au long de cette étude, vous pouvez joindre :

Stéphanie Pinard par courriel au stephanie.pinard3@uqat.ca.

COORDONNÉES DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC LES ÊTRES HUMAINS DE L'UQAT

Pour tout renseignement supplémentaire concernant les droits des personnes participantes ou tout autre élément relatif à la participation à une recherche, vous pouvez vous adresser au :

Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains
Vice-rectorat à l'enseignement, à la recherche et à la création
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
445, boulevard de l'Université
Rouyn-Noranda (Québec) J9X 5E4
Téléphone : 1 877 870-8728, poste 2252
cer@uqat.ca

CONSENTEMENT

Je soussignée ou soussigné accepte volontairement de participer à l'étude sur les conceptions du changement social de nouvelles bachelères en travail social diplômées de l'UQAT.

Nom de la personne participante (lettres moulées)

Signature de la personne participante

Date

CE CONSENTEMENT A ÉTÉ OBTENU PAR :

Nom de l'étudiante-chercheuse (lettres moulées)

Signature

Date

Veillez conserver un exemplaire de ce formulaire pour vos dossiers.

ANNEXE D

APPROBATION ÉTHIQUE



Rouyn-Noranda, le 16 octobre 2023

Mme Stéphanie Pinard
École de travail social
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Objet : Évaluation éthique - Projet « Explorer les conceptions du changement social chez de nouvelles bachelères en travail social »

Madame,

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAT (CER-UQAT) a eu recours le 16 octobre 2023 à la procédure d'évaluation déléguée du projet cité en rubrique, par trois de ses membres, conformément à la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAT (article 5.5.2).

Le CER-UQAT a évalué les modifications apportées au projet à la suite de l'évaluation éthique. Comme toutes les modifications ont été faites à notre satisfaction, nous sommes heureux de vous délivrer une approbation éthique, qui vient attester du respect des normes éthiques.

Je vous invite également à nous faire part de tout changement important qui pourrait être apporté en cours de recherche aux procédures décrites dans le formulaire de demande d'évaluation éthique ou dans tout autre document destiné aux personnes participantes.

En vous souhaitant tout le succès dans la réalisation de votre projet, je vous prie de recevoir, Madame, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Serigne' followed by a stylized surname.

Serigne Touba Mbacké Gueye, Ph. D.
Président du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains

STMG/bg

p. j. Approbation éthique



Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains

Approbation éthique

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue atteste avoir examiné le formulaire de demande d'évaluation éthique du projet de recherche et les annexes associées tels que soumis par :

Mme Stéphanie Pinard

Objet : Évaluation éthique - Projet « Explorer les conceptions du changement social chez de nouvelles bachelères en travail social »

Décision

☒ Accepté

☐ Refusé : Suite aux dispositions des articles 5.5.1, 5.5.2 et 5.5.4 de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

☐ Autre :

Surveillance éthique continue

Date de dépôt du rapport annuel : 16 octobre 2024

Date de dépôt rapport final : À la fin du projet

Les formulaires modèles pour les rapports annuel et final sont disponibles sur le site web de l'UQAT : <https://www.uqat.ca/recherche/ethique/etres-humains/>

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Serigne'.

Date : 16 octobre 2023

Serigne Touba Mbacké Gueye, président du CÉR-UQAT

Pour toute question : cer@uqat.ca

RÉFÉRENCES

- Aballéa, F. (2013). Le retour du contrôle social. Dans C. Bellot, M. Bresson, et C. Jetté (dir.), *Le travail social et la nouvelle gestion publique* (p. 11-27). Presses de l'Université du Québec.
- Association internationale des écoles de travail social. (2014). *Définition Internationale du Travail Social*. https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2015/10/International-def-SW_FRENCH.pdf
- Association canadienne pour la formation en travail social. (2021). *Politiques pédagogiques et normes d'agrément pour la formation en travail social au Canada*. <https://caswe-acfts.ca/wp-content/uploads/2021/09/PPNA-2021-1.pdf>
- Barak, A. (2019). Critical Questions on Critical Social Work: Students' Perspectives. *The British Journal of Social Work*, 49, 2130-2147. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz026>
- Barbe, M. et Bourque, M. (2019). Les travailleuses sociales et les obstacles à la contestation de la norme managériale. *Sciences et Actions Sociales*, 11(1), 29-41. <https://www.cairn.info/revue-sciences-et-actions-sociales-2019-1-page-29.htm>
- Beauchesne, M. (2016). Quelle place pour la connaissance de soi dans la formation en travail social?: Regard sur les conceptions philosophiques de l'éducation, les courants pédagogiques influents et les pratiques pédagogiques émergentes. *Revue Canadienne de service social*, 33(2), 309-327. <https://doi.org/10.7202/1038704ar>
- Beaud, J.-P. (2021). L'échantillonnage. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (7^e éd., p. 201-230). Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, E. et Genest Dufault, S. (2017). Le processus de développement de l'identité professionnelle en travail social. Dans S. Genest Dufault, A. Gusew, E. Bélanger, et I. Côté (dir.), *Accompagner le projet de formation pratique en travail social : complexité, enjeux, défis* (p. 37-55). Presses de l'Université du Québec.
- Bhuyan, R., Bejan, R. et Jeyapal, D. (2017). Social workers' perspectives on social justice in social work education: when mainstreaming social justice masks structural inequalities. *Social Work Education*, 36(4), 373-390. <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1298741>
- Blewett, J., Lewis, J. et Tunstill, J. (2007). The changing roles and tasks of social work: A literature informed discussion paper. *General Social Care Council*, 45.
- Boucher, M. (2023). Pour une (in)discipline en travail social. Réflexions sur la constitution d'un « espace académique interventionnel » dans les champs social et universitaire. *Sciences & Actions Sociales*, 19(1), 76-100. <https://doi.org/10.3917/sas.019.0009>
- Bourbonnais, M. et Parazelli, M. (2018). L'empowerment en travail social et les significations de la solidarité. *Reflets*, 24(2), 38-73. <https://doi.org/10.7202/1053863ar>
- Bourgon, M. et Gusew, A. (2007). L'intervention individuelle en travail social. Dans J.-P. Deslauriers et Y. Hurtubise (dir.), *Introduction au travail social* (2^e éd., p. 121-141). Presses de l'Université Laval.

- Bourque, D. et Gagnon, F. (2023). Intervention collective dans le champ de l'éducation au Québec. *Diversité. Revue d'actualité et de réflexion sur l'action éducative* [Hors-série], (17). <https://journals.openedition.org/diversite/3198>
- Bourque, D. (2024a). Introduction. Dans D. Bourque (dir.), *Mettre en œuvre le travail social de demain : Défis et renouvellement de l'intervention sociale* (p. 1-12). Presses de l'Université du Québec.
- Bourque, D. (2024b). Les états généraux du travail social au Québec. Dans D. Bourque (dir.), *Mettre en œuvre le travail social de demain : Défis et renouvellement de l'intervention sociale* (p. 13-37). Presses de l'Université du Québec.
- Bourque, D. (2024c). L'intervention de groupe et l'intervention collective en travail social. Dans D. Bourque (dir.), *Mettre en œuvre le travail social de demain : Défis et renouvellement de l'intervention sociale* (p. 93-123). Presses de l'Université du Québec.
- Bourque, M., Grenier, J. et Rullac, S. (2019). Travail social : Des pratiques en tension? Présentation du dossier. *Nouvelles pratiques sociales*, 30(2), 19-27. <https://doi.org/10.7202/1066098ar>
- Bourque, M., Barbe, M., Leroux, M. O., Grenier, J. et St-Amour, N. (2024). La réforme Barrette et sa mise en œuvre dans les services sociaux : perceptions des travailleuses sociales. *Intervention*, (158), 65-80. <https://doi.org/10.7202/1109249ar>
- Breton, M. (2002). Empowerment Practice in Canada and the United States. *The Social Policy Journal*, 1(1), 19-34. https://doi.org/10.1300/J185v01n01_03
- Carignan, L. (2014). Évolution du travail social au Québec. Dans M. Fourdrignier, Y. Molina et F. Tschopp (dir.), *Dynamiques du travail social en pays francophones* (p. 99-118). Éditions ies. <http://books.openedition.org/ies/1161>
- Carlton, R. R. et MacDonald, S.-A. (2021). Teaching social work in an era of New Public Management: Encouraging emotion, critical reflection, and collectivity as tools of resistance. *Intervention*, (154), 127-145. <https://doi.org/10.7202/1088312ar>
- Caron, J. et Chouinard, I. (2014). Former à une profession relationnelle : entre théorisation de la pratique et pratique de la théorie. *Service social*, 60(2), 101-114. <https://doi.org/10.7202/1027994ar>
- Carrel, M. et Rosenberg, S. (2014). L'empowerment et le travail social sont-ils compatibles en France ? *Recherche sociale*, 209(1), 25-35. <https://www.cairn.info/revue-recherche-sociale-2014-1-page-25.htm>
- Cassagnes Breidenbach, M., Kheroufi-Andriot, O. et Labbé, S. (2024). La recherche en travail social comme espace de résistance, *Sociographe*, 88(4), 85-99. <https://doi.org/10.3917/graph1.088.0085>

- Cauquil, G. (2024). Quelles formations pour les intervenants sociaux à l'horizon 2050 ? *Vie sociale*, 47(3), 31-46. <https://doi.org/10.3917/vsoc.047.0031>
- Chouinard, I. (2020). L'articulation théorie-pratique dans la Formation Universitaire en Travail Social: Contribution de la didactique professionnelle. *Trabalho (En)Cena*, 5(2). <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/9624>
- Chouinard, I. et Caron, J. (2020). Des fondements axiologiques à la professionnalisation du travail social : processus de construction identitaire chez des étudiants en travail social. *Trabalho (En)Cena*, 5(2). <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/9619>
- Chouinard, I et Guénette, M. (2022). Les normes encadrant les stages de formation pratique en travail social : Le point de vue des superviseuses de stage. Dans A. Araújo-Oliveira, F. De Oliveira Vieira, et I. Chouinard (dir.), *Entre l'ombre et la lumière: regards critiques sur les stages de formation professionnelle en milieu de travail dans les métiers relationnels* (p. 211-238). Editora Fi.
- Chouinard, I., Guénette, M. et Jolette, D. (2024). À l'aube de sa profession : perceptions de futures travailleuses sociales. *Intervention*, (160), 1-15. <https://doi.org/10.7202/1115955ar>
- Chouinard, I et Guénette, M. (2025). Conceptions du travail social chez des étudiantes en formation initiale : quelle professionnalisation? *Travail et Apprentissages*, 29(2), 72-85. <https://doi.org/10.3917/ta.029.0072>
- Chouinard, I et Guénette, M. (soumis). La construction de l'identité professionnelle des stagiaires en travail social : entre consolidation du soi existentiel et développement d'un savoir-faire professionnel. *Revue Sciences et Action Sociale*.
- Chouinard, I et Pinard, S. (2025). Un travail qui vise le changement : Le travail social selon des intervenantes et intervenants sociaux d'organismes communautaires. *Reflets*, 31(1). <https://doi.org/10.7202/1123530ar>
- Couturier, Y. et Legault, B. (2002). Du doute identitaire à la complexité de la tâche. Réflexion pour repenser la question de l'estime de soi professionnelle des travailleurs sociaux et travailleuses sociales. *Intervention*, (115), 57-63.
- Clairret, L. (2013). *Le développement de l'identité professionnelle des futurs travailleurs sociaux à travers la formation universitaire de premier cycle* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais]. Dépôt institutionnel de l'UQO. <http://di.uqo.ca/id/eprint/608/>
- Conseil du statut de la femme. (2010). *Entre le rose et le bleu : stéréotypes sexuels et construction sociale du féminin et du masculin*. Gouvernement du Québec. <https://www.csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/etude-entre-le-rose-et-le-bleu.pdf>
- Corbeil, C. et Marchand, I. (2010). L'intervention féministe: un modèle et des pratiques au cœur du mouvement des femmes québécois. Dans C. Corbeil et I. Marchand (dir.), *L'intervention féministe d'hier à aujourd'hui : Portrait d'une pratique sociale diversifiée* (p. 23-60). Éditions du Remue-ménage.

- Côté, I., Buetti, D., Lapierre, S. et Ladouceur, P. (2017). L'engagement militant en service social. *Reflets*, 23(2), 10-14. <https://doi.org/10.7202/1043300ar>
- Côte, L. et Turgeon, J. (2002). Comment lire de façon critique les articles de recherche qualitative en médecine. *Pédagogie Médicale*, 3(2), 81-90. <https://doi.org/10.1051/pmed:2002018>
- Crête, J., Pullen Sansfaçon, A. et Marchand, I. (2015). L'identité professionnelle de travailleurs sociaux en devenir : de la formation à la pratique. *Service social*, 61(1), 43-55. <https://doi.org/10.7202/1033739ar>
- Cubillos Celis, P. (2018). Mieux armés pour l'incertitude. Les enjeux de la formation d'assistant de service social. *Le Sociographe* [Hors-série], 11(5), 127-141. <https://doi.org/10.3917/graph.hs011.0127>
- Dallaire, N. (2012). Comment se porte la conscience critique dans les pratiques d'empowerment des travailleurs sociaux? *Intervention*, (136), 6-17. https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2020/05/intervention_136_1._comment_se_port_la_conscience.pdf
- Dallaire, N. et Chamberland, C. (1996). Empowerment, crises Et modernité. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 15(2), 87-107. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-1996-0012>
- Deslauriers, J.-P. et Hurtubise, Y. (2007). Introduction : L'actualité de Mary Richmond. Dans J.-P. Deslauriers et Y. Hurtubise (dir.), *Introduction au travail social* (2^e éd., p. 5-18). Presses de l'Université Laval.
- Deslauriers J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, et A.P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-111). Gaëtan Morin Éditeur.
- Dorvil, H. et Boucher-Guèvremont, S. (2013). Problèmes sociaux, populations marginalisées et travail social. Dans E. Harper et H. Dorvil (dir.), *Le travail social. Théories, méthodologie et pratiques* (p. 19-45). Presses de l'Université du Québec.
- Drolet, M. (1997). L'empowerment et intervention familiale : concept paradoxal occultant parfois la pauvreté. *Reflets*, 3(1), 55-79. <https://doi.org/10.7202/026151ar>
- Dubar, C. (2022). *La Socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (5^e éd.). Armand Collin.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Fortin, P. (2003). L'identité professionnelle des travailleurs sociaux. Dans G. A. Legault (dir.), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme* (p. 85-104). Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, L. (2021). *Sens, cohérence et perspective critique en intervention collective : Dimensions fondamentales et actualisations*. Presses de l'université du Québec.
- Genest Dufault, S., Gusew, A., Bélanger E., et Côté, I. (dir.). (2017). *Accompagner le projet de formation pratique en travail social*. Presses de l'Université du Québec.

- Genest Dufault, S. et Bélanger, E. (2010). Le portfolio de développement professionnel en travail social : une valeur ajoutée pour la formation pratique à l'UQAR. *Intervention*, (32), 25-35.
https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2020/05/intervention_132_3._le_portfolio.pdf
- Grenier, J. et Bourque, M. (2016). Les politiques publiques et les pratiques managériales : impacts sur les pratiques du travail social, une profession à pratique prudentielle. *Forum*, 147(1), 8-17.
<https://doi.org/10.3917/forum.147.0008>
- Grenier, J., Bourque, M. et Bourque, D. (2019). La déprofessionnalisation du travail social : enjeux et défis. *Les Politiques Sociales*, 12(1), 83-93. <https://doi.org/10.3917/lps.191.0083>
- Groulx, L. (2007). L'histoire du service social : éléments d'analyse. Dans J.-P. Deslauriers et Y. Hurtubise (dir.), *Introduction au travail social* (2^e éd., p. 41-68). Presses de l'Université Laval.
- Gusew, A. et Côté, I. (2017). La relation en supervision : un élément-clé du processus d'apprentissage. Dans S. Dufault Genest, A. Gusew, E. Bélanger, et I. Côté (dir.), *Accompagner le projet de formation pratique en travail social : Complexité-enjeux-défis* (p. 129-154). Presses de l'Université du Québec.
- Hamisultane, S., Lusikila, C., Diakho, M., Lee, E. O. J., Pullen Sansfaçon, A. et Bellot, C. (2022). Entreprendre une démarche décoloniale et antiraciste à l'université et en travail social : l'exemple d'une recherche-action au Québec pour construire une formation contre le racisme. *Archipélies*, (13). <https://doi.org/10.4000/12whq>
- Harper, E. et Dorvil, H. (2013). Introduction. Dans E. Harper, E. et H. Dorvil (dir.), *Le travail social. Théories, méthodologies et pratiques* (p. 1-15). Presse de l'Université du Québec.
- Hébert, A. et Roc, M.-L. (2024). Les enjeux professionnels et institutionnels du travail social. Dans D. Bourque (dir.), *Mettre en œuvre le travail social de demain : Défis et renouvellement de l'intervention sociale* (p. 207-229). Presses de l'Université du Québec.
- Henderson, D. X., Majors, A. T. et Wright, M. (2021). "I am a change agent": A mixed methods analysis of students' social justice value orientation in an undergraduate community psychology course. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 7(1), 68-80.
<https://doi.org/10.1037/stl0000171>
- Heron, B. A. (2019). NEOLIBERALISM AND SOCIAL WORK REGULATION: Implications for Epistemic Resistance. *Canadian Social Work Review*, 36(1), 65-81. <https://doi.org/10.7202/1064661ar>
- Jemal, A. et Frasier, J. (2021). The Intrepid Elective: Transforming Potential for Consciousness to Action in and With Social Work Education. *Advances in Social Work*, 21(2/3), 708-729.
<https://doi.org/10.18060/24171>
- Jetté, C. et Goyette, M. (2010). Pratiques sociales et pratiques managériales : des convergences possibles ? *Nouvelles pratiques sociales*, 22(2), 25-34. <https://doi.org/10.7202/044217ar>

- Jetté, C. (2017). Action communautaire, militantisme et lutte pour la reconnaissance : une réalité historique, politique et sociologique. *Reflets*, 23(1), 28-56. <https://doi.org/10.7202/1040748ar>
- Kérisit, M. (2007). Recherche et service social. Dans J.-P. Deslauriers et Y. Hurtubise (dir.), *Introduction au travail social* (2^e éd., p. 267-294). Presses de l'Université Laval.
- Lacroix, M. É. (2021). L'exercice des couvertures comme outil pédagogique pour mieux conscientiser les futures intervenantes et les futurs intervenants en travail social aux réalités autochtones. *Éducation et francophonie*, 49(1), 191-215. <https://doi.org/10.7202/1077008ar>
- Lambert, A., Scalabrini, L., Crête, M.-É., Roberge, A., Huppé, K., Pothier-Tessier, É., Doyle, J. et Dufour, D. (2024). Transformer les réalités vécues en savoirs à partager : quand les usagers-entraîneurs deviennent acteurs de la formation en travail social. *Intervention*, (158), 107-119. <https://doi.org/10.7202/1109252ar>
- Lapierre, S., Moreau, N. et Larose-Hébert, K. (2011). La psychologisation de l'intervention sociale : enjeux et perspectives. *Reflets*, 17(1), 10-13. <https://doi.org/10.7202/1005230ar>
- Lapierre, S., Lévesque, J. et St-Amand, N. (2013). Approches structurelles et intervention sociale. *Reflets*, 19(1), 12-18. <https://doi.org/10.7202/1018039ar>
- Lapierre, S., Ladouceur, P., Couturier, V., Côté, I. et Buetti, D. (2017). Le militantisme dans le champ de l'intervention sociale et communautaire. *Reflets*, 23(1), 10-14. <https://doi.org/10.7202/1040746ar>
- Larivière, C. (2005). *Les risques de la nouvelle gestion publique pour l'intervention sociale*. Congrès international francophone du service social, Caen. https://www.rrasmq.com/ancien/documents/Activites/RN_2010_Les-risques-NGP.pdf
- Larocque, C. (2024). La participation politique et l'intervention sociale. Dans D. Bourque (dir.), *Mettre en œuvre le travail social de demain : Défis et renouvellement de l'intervention sociale* (p. 181-205). Presses de l'Université du Québec.
- 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>
- Lee, E., Macdonald, S.-A., Caron, R. et Fontaine, A. (2017). Promouvoir une perspective anti-oppressive dans la formation en travail social. *Intervention*, (145), 7-19.
- Lee, E., Kourgiantakis, T., Hu, R., Greenblatt, A. et Logan, J. (2022). Pedagogical Methods of Teaching Social Justice in Social Work: A Scoping Review. *Research on Social Work Practice*, 32(7), 762-783. <https://doi.org/10.1177/10497315221085666>
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative: quelques pistes de réflexion. *Recherche qualitative*, 5, 70-81.

- Massa, H. (2002). Fondements de la pratique de l'approche systémique en travail social. *Les cahiers de l'Actif*, (308-309), 9-27. https://irts-poitou-charentes.centredoc.fr/index.php?lvl=bulletin_display&id=12759
- Mattocks, N. O. (2018). Social Action among Social Work Practitioners: Examining the Micro-Macro Divide. *Social Work*, 63(1), 7-16. <https://doi.org/10.1093/sw/swx057>
- Mercure, D., Rivard, S., Bélanger, R. et Charrier, M.-J. (2018). Stages et réalité des professionnelles et professionnels en santé et services sociaux dans un contexte francophone minoritaire à Iqaluit, au Nunavut. *Reflets*, 24(2), 124-153. <https://doi.org/10.7202/1053866ar>
- Ministère de la santé et des services sociaux. (2025). *Programme de soutien aux organismes communautaires : Cadre normatif*. Gouvernement du Québec. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2025/25-823-01W.pdf>
- Molgat, M. (2007). Définir le travail social... Dans J.-P. Deslauriers et Y. Hurtubise (dir.), *Introduction au travail social* (2^e éd., p. 19-40). Presses de l'Université Laval.
- Mongeau, M. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : Côté Jeans & Côté Tenue de soirée*. Presses de l'Université du Québec.
- Moreau, M. (1987). L'approche structurelle en travail social : implications pratiques d'une approche intégrée conflictuelle. *Service social*, 36(2-3), 227-247. <https://doi.org/10.7202/706361ar>
- Motoi, I. (2014). Quelle pensée critique pour quel travail social dans le « royaume » de la « rectitude politique » ? *Le Sociographe*, 7(5), 19-34.
- Motoi, I. (2016). La pensée critique du point de vue du travail social. *Sciences Actions Sociales*, 5(3), 5-32.
- Ninacs, W. A. (1995). *Empowerment* et service social : approches et enjeux. *Service social*, 44(1), 69-93. <https://doi.org/10.7202/706681ar>
- Ninacs, W. A. (2003). *Empowerment*: cadre conceptuel et outil d'évaluation de l'intervention sociale et communautaire. *La clé: La coopérative de consultation en développement*. https://praxis.encommun.io/media/notes/note_8620/a22_ninacs_cle_csctl_empowerment_20036985.pdf
- Ninacs, W. A. (2008). *Empowerment et intervention : Développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Presses de l'Université Laval.
- Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec. (2012). *Référentiels de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. https://www1.otstcfq.org/wp-content/uploads/2017/06/referentiel_de_compences_des_travailleurs_sociaux.pdf
- Pagé, G. (2019). Pouvoir, inconfort et apprentissage : les cours féministes peuvent-ils et doivent-ils être des espaces préfiguratifs et sécuritaires ? *Éthique en éducation et en formation* (7), 8-29. <https://doi.org/10.7202/1066655ar>

- Paillé, P. (2012). Repères pour un débat sur l'intervention précoce : un survol de la diversité épistémologique en sciences humaines et sociales. *Nouvelles pratiques sociales* [hors-série], (1), 84-89. <https://doi.org/10.7202/1008643ar>
- Paillé, P et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Parazelli, M. (2007). L'empowerment : de quel pouvoir s'agit-il ? *Nouvelles pratiques sociales*, 19(2), 1-12. <https://doi.org/10.7202/016046ar>
- Parazelli, M. (2010). L'autorité du « marché » de la santé et des services sociaux. *Nouvelles pratiques sociales*, 22(2), 1-13. <https://doi.org/10.7202/044215ar>
- Parazelli, M. (2015). La disciplinarisation du travail social au Québec. A-t-on besoin de disciples? *Les cahiers du LARIS*, (1), 25-44. https://www.academia.edu/18544907/La_disciplinarisation_du_travail_social_au_Qu%C3%A9bec_A_t_on_besoin_de_disciples
- Pauzé, M. (2015). Le travail social et le système professionnel québécois. Dans J.-P. Deslauriers et D. Turcotte (dir.), *Introduction au travail social* (3^e éd., p. 49-66). Presses de l'Université Laval.
- Payne, M. (2012). Paradigms of social work: Alternative perspectives on social work practice theory. *Czech and Slovak Social Work*, 12(5), 3-12.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, et A.P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Gaëtan Morin.
- Provencher, Y., Dumont, S. et Turcotte, D. (2011). D'Hier à aujourd'hui: Les enjeux de la formation des travailleurs sociaux. *Revue canadienne de service social*, 28(2), 189-207.
- Pullen Sansfaçon, A. (2013). La pratique anti-oppressive. Dans E. Harper et H. Dorvil (dir.), *Le travail social. Théories, méthodologie et pratiques* (p. 353-370). Presses de l'Université du Québec.
- Pullen Sansfaçon, A., Roy, V., Rochette, M. et Blais, J. (2013). L'état des pratiques de groupe au Québec: l'influence des contextes organisationnels contemporains. *La revue française de service social*, 248, 119-132.
- Pullen Sansfaçon, A., Marchand, I. et Crête, J. (2014). Explorer l'identité professionnelle chez les travailleurs sociaux en devenir : une étude de l'expérience des étudiants québécois finissants. *Nouvelles pratiques sociales*, 27(1), 137-152. <https://doi.org/10.7202/1033623ar>
- Richard, N. (2020). *Comparaison de la conception du changement en travail social et en psychologie communautaire : un pas vers la compréhension de la spécificité du travail social* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais]. Dépôt institutionnel de l'UQO. http://di.uqo.ca/id/eprint/1181/1/Richard_Nicole_2020_memoire.pdf

- Richard, S. et Gervais, R. (2018). Le travail social et l'art de se maintenir dans tous ses états. *Intervention*, (147), 15-28. https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2018/05/ri_147_2018.1_richard_gervais.pdf
- Richmond, M.E. (1917). *Social Diagnostic*. Sage Fundation.
- Roy, V., Leblanc-Huard, G. et Grenier, J. (2024). Nouvelle gestion publique et travail social au Québec : actions stratégiques en réponse aux contraintes organisationnelles. *Intervention*, (158), 81-92.
- Rullac, S. (2020). L'innovation en travail social : un objet à définir et des processus à caractériser. *Revue Suisse de Travail Social - Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit*, (25), 139-156. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02555148>
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (3^e éd., p. 263-286). Presses de l'Université du Québec.
- Segal, E. A. et Wagaman, M. A. (2017). Social Empathy as a Framework for Teaching Social Justice. *Journal of Social Work Education*, 53(2), 201-211. <https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1266980>
- Shragge, E. (2007). La pratique communautaire et la lutte pour la transformation sociale. *Nouvelles pratiques sociales*, 19(2), 184-192. <https://doi.org/10.7202/016059ar>
- St-Amand, N. (2000). Des noms qui en disent long.... *Reflets*, 6(1), 36-63. <https://doi.org/10.7202/026294ar>
- St-Amand, N. (2003). Interventions opprimantes ou conscientisantes? *Reflets*, 9(2), 139-162. <https://doi.org/10.7202/011094ar>
- St-Amand, N. (2011). *Repenser le service social?* Merriam print.
- St-Amand, N. (2017). L'aide : entre compassion et militantisme. *Reflets*, 23(2), 225-232. <https://doi.org/10.7202/1043309ar>
- Tremblay, S. et 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>
- Université du Québec à Montréal. (s. d.). *Baccalauréat en travail social*. <https://travaissocial.uqam.ca/baccalaureat-en-travail-social/>
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. (2025a). *Baccalauréat en travail social*. <https://www.uqat.ca/etudes/travail-social/baccalaureat-en-travail-social/>
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. (2025b). *Maîtrise en travail social*. <https://www.uqat.ca/etudes/travail-social/maitrise-en-travail-social/>
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. (s. d.). *Programme d'étude : Baccalauréat en travail social - 7798*. <https://programmes.uqat.ca/programmes/pdf/7798.pdf>

Université du Québec en Outaouais. (2025). *Baccalauréat en travail social*.
<https://etudier.uqo.ca/programmes/7798>

Université Laval. (2025). *Baccalauréat en travail social*. <https://www.fss.ulaval.ca/etudes/baccalaureat-en-travail-social/aperçu>

Van de Sande, A., Beauvolsk, M.-A., et Larose-Hébert, K. (2018). *Le travail social: théories et pratiques* (3^e éd.). Chenelière éducation.