

États généraux du travail social : façonner le travail social de demain

Mémoire sur la formation
initiale, continue et la recherche
en travail social

Tables des directeurs et des directrices
d'écoles et d'unités en travail social des
universités du Québec

25 septembre 2023

Membres

Table des directeurs-directrices

Isabelle Chouinard	Université du Québec en Abitibi Témiscamingue
Cécile Cormier	Université du Québec à Rimouski
Dominic Bizot	Université du Québec à Chicoutimi
Marie-Joelle Robichaud	Université du Québec à Trois-Rivières
Élizabeth Harper	Université du Québec à Montréal
Mélanie Bourque	Université du Québec en Outaouais
Renée Brassard	Université Laval
Nicole Ives et Jill Hanley	Université McGill
Marie-Andrée Poirier	Université de Montréal
Nathalie Delli Colli	Université de Sherbrooke

Rédaction

Marie Andrée Poirier
Nathalie Delli Colli

Révision

Isabelle Chouinard
Renée Brassard

1. Présentation de notre groupe

La table provinciale est un regroupement de directeurs et directrices d'écoles et d'unités de formation en travail social de niveau universitaire au Québec. Elle est constituée de dix universités offrant, entre autres, des programmes de baccalauréat, de maîtrise et/ou de doctorat en travail social (Université du Québec à Montréal, Université du Québec à Chicoutimi, Université du Québec à Trois-Rivières, Université du Québec à Rimouski, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Université du Québec en Outaouais, Université de Sherbrooke, Université de Montréal, Université Laval et Université Mc Gill). La table a pour mandat de faciliter les consultations, les liens et les échanges d'informations entre les écoles et les unités de formation en travail social. Les travaux réalisés par la Table poursuivent différents objectifs dont celui de promouvoir et développer la discipline et la profession du travail social, de discuter de nos préoccupations communes, de se concerter sur des dossiers touchant l'ensemble de nos écoles ou unités et d'approfondir les dossiers reliés aux instances régulatrices du travail social québécois (l'Association canadienne pour la formation en travail social, ACFTS et Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes familiaux et conjugaux du Québec, OTSTCFQ). Il est important de préciser que la Table ne constitue pas une instance hiérarchique vis-à-vis des unités ou écoles de formation en travail social. C'est dans le cadre de son mandat de soutenir la formation en travail social au Québec que la Table a décidé de produire et de déposer un mémoire dans le cadre des États généraux du travail social.

2. Résumé de la contribution

Le présent mémoire met de l'avant l'importance de maintenir nos hauts standards de formation en fonction des défis contemporains de la pratique du travail social. Les enjeux actuels de la formation pratique et l'importance de se pencher sur la précarité financière des personnes étudiantes et les défis de conciliation travail-études qu'amènent actuellement le contexte de pénurie de main-d'œuvre dans les milieux institutionnels et communautaires seront également abordés. L'importance de soutenir une formation continue des praticiens et praticiennes du travail social tout au long de la carrière sera également exposée.

Enfin, le rôle essentiel de la recherche en travail social et les défis actuels rencontrés (difficultés d'accès au terrain, participation de moins en moins importante des praticiens et praticiennes du travail social, etc.) seront mis de l'avant.

3. Sommaire des propositions

Proposition 1	Que les États généraux mettent de l'avant l'importance de soutenir le développement de projets d'innovations et d'initiatives pédagogiques.
Proposition 2	Que les États généraux soulignent l'apport spécifique de la contribution du travail social dans le contexte interdisciplinaire et l'importance de la collaboration avec différentes professions dans les situations d'évaluation et d'intervention sociale complexes.
Proposition 3	Que les États généraux soulignent l'importance du rôle des personnes superviseuses en travail social et qu'ils recommandent que des mesures concrètes soient mises en place pour mieux les reconnaître, les valoriser et les soutenir dans les différents milieux qui accueillent les stagiaires en travail social.
Proposition 4	Que les États généraux recommandent qu'un vaste chantier, regroupant toutes les parties prenantes, soit mis en place afin de proposer des solutions concrètes à la précarisation financière des personnes étudiantes ainsi qu'à une meilleure conciliation entre le rôle de travailleur dans le réseau de la santé et des services sociaux et le rôle d'apprenant lors des stages.
Proposition 5	Que les États généraux reconnaissent l'importance de valoriser et de rendre accessible la formation continue à plusieurs groupes d'acteurs du travail social.
Proposition 6	Que les États généraux soulignent clairement l'importance de la recherche dans le développement de la discipline et de la pratique du travail social et recommandent que des initiatives visant à démystifier et mieux comprendre la recherche, son rôle et les façons de l'intégrer dans les réflexions entourant l'évaluation de sa pratique soient soutenues.
Proposition 7	Que les États généraux mettent de l'avant le rôle essentiel des praticiens et praticiennes du travail social à l'avancement de la connaissance et recommandent que des mesures soient prises afin de faciliter leur engagement dans des travaux de recherche ou encore dans des activités de diffusion et de mobilisation des connaissances.

Proposition 8	Que les États généraux invitent les différents établissements du réseau de la santé et des services sociaux du Québec à se doter de balises claires afin de favoriser l'accès aux terrains et aux données et qu'ils soient soutenus dans leur mise en œuvre.
----------------------	--

4. La formation initiale, continue et la recherche en travail social :

4.1 Introduction

Ce mémoire s'inscrit précisément dans le thème D portant sur la formation initiale, la formation continue et la recherche. Dans les pages qui suivent, nous vous proposons de soulever certains constats en lien avec ces trois composantes et de faire certaines propositions. D'entrée de jeu, il est important de souligner qu'il ne s'agit pas d'un énoncé exhaustif des enjeux qui traversent la formation (initiale et continue) et la recherche en travail social, mais bien de certains éléments précis sur lesquels nous désirons attirer votre attention.

Rappelons que les écoles et unités de formation en travail social ont le mandat de former les praticiennes et praticiens du travail social du Québec. L'accès à la profession se fait via un programme de baccalauréat (90 crédits universitaires incluant 800 heures de formation pratique atteintes dans les différentes écoles ou unités via des laboratoires de formation pratique et des stages). L'accès à la formation est également possible via un programme de maîtrise pour des personnes étudiantes ayant une formation de premier cycle dans une discipline connexe. Selon les écoles ou unités de formation, ce programme inclut 30 crédits de formation préparatoires (propédeutique, diplôme, DESS) et 45 crédits de deuxième cycle, avec les mêmes exigences en termes d'heures de formation pratique que le programme de formation de premier cycle¹.

¹ Pour les fins du présent mémoire, nous allons référer qu'à ces deux programmes de formation. Toutefois, il est important de souligner qu'il ne s'agit pas de l'ensemble des programmes offerts par nos écoles ou unités de formation. En effet, des programmes complémentaires en action communautaire, en gérontologie sociale, en protection de l'enfance ou encore des programmes de recherche (maîtrise et doctorat) sont également offerts.

En accord avec les normes d'agrément de l'ACFTS et le référentiel de compétences (OTSTCFQ, 2012a) les écoles et unités de formation en travail social s'assurent de la qualification des personnes étudiantes à l'intérieur d'un programme qui se veut généraliste. La formation vise à développer les capacités d'analyse critique à l'égard des problèmes individuels et collectifs et de leurs solutions, en tenant compte de l'ensemble des composantes de l'intervention sociale en travail social. La formation se fait en jumelant les apprentissages théoriques et pratiques ainsi qu'en valorisant le développement de la réflexivité, de l'éthique et de la pensée critique chez les personnes étudiantes. Les cursus de formation des différentes écoles et unités de formation sont similaires bien que certaines distinctions soient observées, et ce en fonction des champs d'expertise du corps professoral. Dans l'ensemble les contenus couverts dans les différents programmes de formation en travail social abordent les éléments suivants : 1) les problèmes sociaux (par exemple, les effets des inégalités sociostructurelles, de la discrimination, de l'oppression et des injustices sociales, politiques et économiques); 2) les lois, les politiques sociales et les organismes voués au travail social; 3) les populations (par exemple, les personnes vulnérables, exclues, opprimées, marginalisées, touchées par la pauvreté et les inégalités sociales peu importe l'âge); 4) les fondements (origines du travail social, les modèles, approches et paradigmes, la défense de droits); 5) les méthodologies d'intervention sociale (intervention sociale individuelle, de couple, familiale, de groupe, collective) et 6) les champs et contextes de la pratique (par exemple, santé physique et mentale, intervention interculturelle, protection de l'enfance, etc.).

Il est également important de souligner que nous formons des praticiens et praticiennes en travail social qui vont œuvrer auprès de populations diverses et dans des contextes d'intervention très variés. De plus, dans toute situation clinique, les praticiennes et les praticiens en travail social collaborent *de facto* avec au moins cinq groupes de partenaires : les collègues des autres disciplines, les gestionnaires des services de santé et des services sociaux, les personnes intervenantes non-professionnalisées (ex. : les préposées aux bénéficiaires), les partenaires provenant d'organisations associatives ou privées, les usagers eux-mêmes et leurs proches aidants (Couturier, Belzile, Delli Colli, accepté). Aussi, les programmes des écoles et des unités déploient différentes activités pour mettre

de l'avant l'importance de la collaboration interprofessionnelle permettant d'apprendre à propos de l'autre, avec l'autre et par l'autre (Bainbridge & Wood, 2012). L'enseignement de la collaboration s'appuie sur la compréhension et le respect du champ d'exercice des professionnelles et professionnels, la communication efficace et la définition des rôles et des responsabilités de chacun, ce qui amène le développement de l'identité professionnelle (Bois & Delli Colli, 2018)

4.2 La formation initiale : maintenir nos hauts standards de formation en fonction des défis contemporains de la pratique du travail social.

Les diverses instances au sein des écoles et des unités tels les comités de programme permettent d'apprécier et de réfléchir à l'adéquation des programmes en fonction des problématiques ou pratiques émergentes. Ainsi les écoles et les unités sont agiles pour intégrer ces nouvelles exigences soit en développant de nouveaux cours ou en les ajoutant dans les cours existants. Cela dit, l'exercice demeure périlleux puisqu'il y a peu d'espace de disponible dans les programmes s'ils veulent à la fois répondre aux prescrits promus dans les référentiels de compétences de l'OTSTCFQ (OTSTCFQ, 2012a, 2012b), aux exigences des normes d'agrément de l'ACFTS, aux heures obligatoires de formation pratique et introduire de nouveaux contenus.

Cette mission de former des praticiennes et des praticiens en travail social qui vont œuvrer dans différents milieux et champs de pratique auprès de populations variées requiert un vaste corpus de connaissances. Il serait alors faux de prétendre que les personnes étudiantes sont exposées de façon significative à tous les champs de pratique et à toutes les problématiques. Les insatisfactions des personnes étudiantes sont manifestes à ce sujet. En revanche, il est difficile de tout couvrir dans le nombre de crédits alloués. Il faut davantage miser dans l'enseignement à expliciter ce qui est transposable comme connaissances et compétences d'un contexte à l'autre. Ainsi, l'enseignement s'oriente sur une méthode d'apprentissage visant à comprendre, appliquer, analyser et évaluer. En combinant avec le développement des capacités réflexives, la formation initiale peut donner les outils nécessaires pour naviguer entre des problématiques et des populations spécifiques. Les écoles et les unités jouissent d'une liberté académique, mais nous observons que les

programmes sont similaires dans les cours qui touchent les méthodes d'intervention sociale et de recherche, les lois et les politiques sociales, les problèmes sociaux, l'éthique et la déontologie. Au sein du corps professoral d'une école et d'une unité, il est difficile de couvrir tous les champs de pratiques ou problématiques, tant le champ du travail social est vaste et complexe. Par ailleurs, en combinant les expertises des personnes enseignantes des écoles et des unités, force est de constater qu'elles couvrent un large spectre.

Il n'est pas rare d'entendre les personnes étudiantes ou superviseuses de stage parler du décalage entre ce qui est enseigné dans le cadre d'un programme universitaire, en fonction des fondements et des données récentes de recherche, et de ce qu'il est possible de mettre en place dans les milieux de pratique (Maubant et al., 2011). La réalité de la pratique et toutes les connaissances tacites (ex. règles, mandats) non enseignées à l'université peuvent donner l'impression que les personnes étudiantes ne sont pas assez bien préparées à exercer leur rôle de praticiennes et de praticiens en travail social. Ce sentiment de ne pas être sûre d'être en mesure de faire une activité professionnelle peut amener une personne étudiante ou une praticienne ou un praticien au moment de l'insertion professionnelle à la démotivation, à se questionner sur son souhait de rester ou non dans la profession ou à l'épuisement professionnel (Cherry et al., 2014). Le transfert des connaissances de ce qui a été appris à l'université vers l'univers de la pratique peut être exacerbé par l'effritement au cours des dernières années et particulièrement dans cette période de pénurie de main-d'œuvre, de la perte d'expertise, de l'afflux des populations en demande d'aide avec des problèmes concomitants, par le manque de mesures de soutien clinique et de développement professionnel pour les stagiaires et les nouvelles personnes diplômées en travail social. Il demeure pertinent de continuer de former des praticiennes et des praticiens réflexifs, critiques et analytiques, mais aussi de favoriser des projets pédagogiques novateurs auxquels les personnes enseignantes d'une ou plusieurs écoles et unités pourraient se fédérer davantage en ayant comme cible des liens forts entre la théorie et la pratique. La collaboration de praticiennes et de praticiens en travail social dans certaines activités de type cours, dites plus théoriques, peut également soutenir l'apprentissage des personnes étudiantes, en ayant des démonstrations concrètes d'application de connaissances dans la pratique.

Cela pourrait par exemple, se réaliser par la création d'un portail (formaliser une pratique déjà existante entre certaines personnes, mais peu connue) sur la diffusion et le partage de matériel pédagogique (ex. : type d'organisation communautaire, balados sur le TS, exercices pour l'évaluation du fonctionnement social) (**Proposition 1**). Ce portail, avec un financement provincial, pourrait aussi permettre le développement d'initiatives pédagogiques. Nous croyons qu'il peut être utile de s'inspirer du modèle de la recherche et de créer des équipes de personnes enseignantes des différentes écoles et unité pour développer des projets d'innovations pédagogiques. Ces projets pourraient faire l'objet d'une évaluation (faisabilité, implantation, effets) et être diffusés parmi les différents publics d'utilisateurs de connaissances. Malgré les disparités entre les universités, que ce soit en termes de structures, de profils de formation, de contextes régionaux ou d'expertise du corps enseignant, il y aurait une pertinence sociale et pédagogique à mutualiser pour le bien commun.

L'identité professionnelle en travail social (Clairet, 2013; Gusew & Berteau, 2012; OTSTCFQ, 2012b), est un sujet qui est discuté de façon récurrente entre les personnes enseignantes et étudiantes. Or, les multiples facettes du travail social amènent les personnes enseignantes et aussi superviseuses à déployer différentes modalités pédagogiques afin que les personnes étudiantes prennent conscience que cette identité se forge au fil du temps et des expériences. Les contextes d'intervention appellent à collaborer autour d'objectifs communs. Il est essentiel de miser dans nos enseignements sur ce qui est spécifique au travail social en termes de rôles, de cadres d'analyse et d'action et ce qui peut être partagé avec d'autres membres de l'équipe interdisciplinaire comme formulés à la proposition 1 (**Proposition 2**).

La formation pratique occupe une place importante dans les programmes. Elle se décline par les stages d'observation et d'intervention, des laboratoires d'intervention ou des cliniques. Pour les fins du mémoire, une attention particulière sera portée aux stages d'intervention. Au cours des dernières années, les différentes écoles et unités ont implanté des programmes dans différentes régions ou rehaussé le nombre de personnes admises dans les programmes afin de répondre aux besoins de la société québécoise. Dans ce contexte,

le recrutement de places de stage qui offrent des occasions d'apprentissages aux personnes étudiantes devient un enjeu important dont l'ampleur peut varier d'une région à une autre, mais qui occupe passablement le temps des équipes. Les dernières années ont aussi mis en évidence la difficulté de recruter des personnes superviseuses qui ont un minimum d'expérience dans la pratique et qui acceptent de prendre une personne en stage. Les praticiens et les praticiennes en travail social reconnaissent l'importance des stages dans la formation, mais étant donné que ce rôle est peu reconnu et valorisé dans plusieurs milieux, qu'il y a peu de mesures facilitatrices dans les milieux de pratique (ex. soutien clinique, allègement de la charge de cas et de travail), cela devient « lourd » d'avoir une personne en stage et pas nécessairement perçue comme une façon de contribuer à la formation de la relève. À cette lourdeur s'ajoutent bien souvent des personnes étudiantes ayant des besoins sociopédagogiques, dont le nombre a considérablement augmenté dans les dernières années. Il est essentiel de souligner l'importance du rôle des personnes superviseuses en travail social et de mieux les soutenir (*Proposition 3*).

Un autre aspect préoccupant est la précarité financière des personnes étudiantes et les défis de plus en plus grands de conciliation étude-travail. Les personnes étudiantes sont particulièrement touchées par l'augmentation du coût de la vie pendant leurs études et particulièrement pendant les stages. Une grande majorité des personnes étudiantes en travail social travaillent pour subvenir à leurs besoins et payer leurs études. Plus récemment, compte tenu du contexte socioéconomique actuel, et de la pénurie de main-d'œuvre dans les CISSS et les CIUSSS et dans les organismes communautaires beaucoup de personnes étudiantes occupent un emploi dans le réseau ou sont fortement sollicitées très tôt au début de leur parcours de formation universitaire. Comme ces milieux accueillent nos stagiaires en travail social, la pression liée à leur employabilité avant la fin de leur cursus de formation soulève des préoccupations dans les écoles et les unités en travail social. Un stage crédité doit encourager la posture de personne apprenante où la réflexivité et le regard critique sont mis de l'avant et favoriser une progression dans les apprentissages, de l'observation à la co-intervention à l'intervention autonome. Lorsque le stage se fait dans le même milieu où l'on a aussi un statut d'employé, cela peut amener une

confusion de rôles, une pression de rendement, une frontière peu étanche entre le travail rémunéré et le stage.

Les stages d'intervention en travail social, en l'occurrence le stage final, s'étalent sur quelques mois, entraînent des dépenses et une réorganisation des heures travaillées et peuvent amener une pression supplémentaire sur le plan financier. Il s'avère alors nécessaire de trouver une solution qui permet de préserver les stages comme un milieu d'apprentissage et de ne pas accentuer la précarisation du statut de stagiaire. Ces défis exigent une réflexion et action commune de toutes les parties prenantes. En ce sens, nous recommandons la tenue d'un chantier afin d'identifier des solutions concrètes pour faire face à la précarisation financière des personnes étudiantes mais également pour établir des balises claires afin de permettre une meilleure conciliation entre le rôle de travailleur dans le réseau de la santé et des services sociaux et le rôle d'apprenant lors des stages (**Proposition 4**). À court terme, avant la mise en place d'un chantier qui mettrait l'identification de solutions structurantes, la réintroduction des bourses de persévérance pendant le stage final (aboli en 2022-23) et permettre le cumul avec la bourse perspective Québec pourrait soutenir les personnes étudiantes.

4.3 L'importance de la formation continue tout au long de la carrière

Si la formation initiale permet à la personne étudiante d'agir et de réagir avec pertinence dans des situations d'intervention auprès des individus, des familles, des groupes et des collectivités, la formation continue permet le maintien et la mise à jour des connaissances théoriques et pratiques. Cette actualisation est essentielle dans un contexte d'évolution rapide de la société et de l'état de connaissances dans des domaines de pointe ou de nouveaux phénomènes. En travail social, nous considérons que l'apprentissage tout au long de la carrière professionnelle est essentiel et que dès la formation initiale, cette culture d'apprenant doit prendre racine. Dans les réformes des dernières années, une expertise importante s'est perdue en termes de formation continue dans certains domaines ou champs de pratique puisque certains regroupements n'existent plus (ex : en protection de la jeunesse, réadaptation). D'autres obstacles touchent l'accès et le caractère abordable des formations continues pour les praticiens et les praticiennes en travail social du milieu

communautaire. De plus, pour les praticiens et les praticiennes en travail social du réseau institutionnel, très peu de personnes d'une équipe sont autorisées à prendre part à une formation et leur travail d'intervention n'est pas remplacé, ce qui fait que les personnes doivent compenser ce temps à leur retour. En contexte de pénurie de main-d'œuvre, l'équilibre entre le maintien de la qualité des services par l'accès à des formations pour le personnel et la réponse aux besoins de la population semble difficile à atteindre. Dans un autre d'idées, les résultats de la recherche en travail social peuvent contribuer à la formation continue des praticiens et les praticiennes en travail social et aux différentes équipes. En ce sens, il faut favoriser les lieux d'échange et de rencontre pour établir cette synergie. Tout ceci témoigne de l'importance de valoriser et de rendre accessible la formation continue à plusieurs groupes d'acteurs du travail social (*Recommandation 5*).

4.4 La recherche en travail social : une contribution importante à continuer de soutenir

Les écoles et les unités de formation en travail social accordent une grande importance à l'innovation et à l'avancement des connaissances scientifiques, entre autres, par la recherche réalisée par les personnes enseignantes et étudiantes. Les connaissances développées par la recherche participent à l'évolution de la discipline (Couturier et al., 2013; René et Dubé, 2015), à une meilleure connaissance des problèmes sociaux et à une amélioration des politiques publiques et des pratiques sociales (Askeland & Payne, 2001). Ces connaissances issues de la recherche sont au cœur des enseignements offerts dans les écoles et unités de formation en travail social. Il faut souligner l'importance de la recherche dans le développement de la discipline et de la pratique du travail social (*Proposition 6*).

La recherche universitaire réalisée en travail social est riche et variée. Les travaux de recherche réalisés par les universitaires des écoles et unités de formation en travail social sont reconnus au niveau local, national et international. Ces travaux portent sur des sujets variés, sont ancrés dans des méthodologies et approches diversifiées et poursuivent des objectifs et des finalités très variés. Soulignons, entre autres, qu'ils permettent de mieux comprendre le fonctionnement de notre société afin de soutenir et de défendre les droits des populations vulnérables et marginalisées, de mieux comprendre les pratiques, de soutenir le développement, l'implantation et l'évaluation d'innovations sociales. Les

champs de recherche couverts dans les Écoles et unités de formation en travail social se développent très souvent avec les milieux d'intervention et de pratique avec lesquels les professeurs et professeures ont développé de nombreux liens de collaboration et de partenariat. Cette recherche se développe souvent en collaboration avec les milieux, les praticiens et praticiennes, mais également avec les personnes touchées par les problématiques étudiées. Cette vision de la recherche exige des liens étroits avec ces acteurs, et ce, à toutes les étapes du processus de recherche : de l'idéation des projets, à leur réalisation et à la diffusion et mise en application de leurs résultats. Malgré des avancées importantes en recherche sociale au Québec, au cours des dernières années, force est de constater que certains défis perdurent et que le contexte actuel met en péril certains des acquis. On constate, entre autres, des difficultés d'accès au terrain de recherche ou encore à certaines données cliniques, des contextes qui rendent très difficile l'engagement des praticiens et praticiennes du travail social dans les travaux de recherche, mais également dans des activités de diffusion ou mobilisation des connaissances. Concrètement, on observe actuellement différents obstacles qui entravent la réalisation des projets de recherches comme un accroissement considérable des démarches pouvant donner accès au terrain (notamment pour les étudiants de cycles supérieurs), un manque de reconnaissance de l'importance de la recherche qui peut se traduire par le refus de libérer du temps pour permettre la participation des praticiens et praticiennes du travail social aux projets, des refus d'accès de certaines institutions à des données, etc.

Ces obstacles rendent plus difficile la participation des praticiens et des praticiennes du travail aux travaux de recherche. Le risque est que les chercheurs et chercheuses se tournent de plus en plus vers d'autres sources d'informations, ce qui aura pour effet de mettre de moins en moins de l'avant leurs paroles, leurs expériences, leurs expertises. Ce constat est sensiblement le même pour certaines personnes qui reçoivent des services de certains organismes (publics et communautaires) et avec qui il est de plus en plus difficile de réaliser des travaux de recherche. Il faut mettre de l'avant le rôle essentiel des praticiens et praticiennes du travail social à l'avancement de la connaissance et mieux soutenir leur engagement dans des travaux de recherche ou encore dans des activités de diffusion et de mobilisation des connaissances. (*Proposition 7*). Une des avenues possibles serait que les

CISSS et les CIUSSS pourraient réserver une somme à la recherche comme ils doivent leur faire pour la formation continue.

La recherche en travail social utilise régulièrement des données clinico-administratives comme celles contenues dans les banques de données des centres jeunesse, des CLSC, des milieux hospitaliers ou encore, des données issues d'organismes publics comme la Régie de l'assurance maladie. Depuis plusieurs années, des obstacles majeurs sont rencontrés pour accéder aux données administratives. La situation s'est détériorée suivant l'entrée en vigueur de certaines dispositions de la *Loi modernisant des dispositions législatives en matière de protection des renseignements personnels* (LQ 2021, c 25). Cette loi affecte particulièrement la recherche sociale, dorénavant assujettie à des exigences qui sont mises en place pour encadrer la recherche pharmaceutique, les essais cliniques et autres études médicales. On constate, entre autres dans le réseau des CISSS et des CIUSSS, que plusieurs travaux de recherche – financés par des fonds publics – sont pratiquement à l'arrêt depuis plus d'un an. Il faut que les établissements se dotent de balises claires afin de favoriser l'accès aux terrains et aux données (**Proposition 8**).

Selon la table des directeurs et directrices des écoles et unités de formation en travail social, ces situations freinent la production des connaissances, nuisent à l'amélioration des pratiques auprès de populations hautement vulnérables et privent les décideurs des connaissances nécessaires à l'amélioration des services sociaux et des pratiques.

Références

Askeland, G.A., Payne, M. (2001). What is valid knowledge for social workers? Social work in Europe, <http://docs.scie-socialcareonline.org.uk/fulltext/74815.pdf>

Bois, C., Delli Colli, N. (2018). Formation à la collaboration professionnelle par ateliers expérientiels en sciences de la santé et services sociaux : apports au développement professionnel des acteurs. Dans Makamurera, J., Desbiens, J.-F. et Perez-Roux, T. *Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui : Conditions, étapes et modalités dans une réalité du travail sous pression*. Montréal : Éditions JFD

Cardinal, D., Couturier, L., Savard, J., Tremblay, M. & Desmarais, M. (2014). La supervision des stagiaires : un art qui s'apprend. *Reflets*, 20(1);42-75. <https://doi.org/10.7202/1025794ar>

Cherry, D., Dalton, B., Dugan, A. (2014). Self-efficacy in newly-hired child welfare workers. *Advances in Social Work*, vol.15(2); 318-333.

Clairret, L. (2013). Le développement de l'identité professionnelle des futurs travailleurs sociaux à travers la formation universitaire de premier cycle. Mémoire de maîtrise en travail social. Université du Québec en outaouais, 109 p.

Couturier, Y., Belzile, L., Delli Colli, N. (accepté, publication en 2024). Teaching Interprofessional Collaboration in Social Work. Dans. Przeperski, J et Baikady,R. *The Routledge International Handbook of Social Work Teaching*. UK, Routhledge.

Couturier, Y. et al (2013). Pratiques professionnelles fondées sur les résultats de la recherche et travail social dans Harper, E. Dorvil, H. (dir). *Le travail social, Théories, méthodologie et pratiques*, PUQ, 415-428.

Gusew, A., & Berteau, G. (2012). Le développement professionnel des travailleurs sociaux assignés à un service d'accueil psychosocial. *Intervention*, 137;26-37.

Maubant, P., Clénet, J., Roger, L., Mercier, B., Caselles-Dejardins, B., Gravel, N. (2011). Des obstacles et des zones d'ombre dans l'étude des processus de professionnalisation. *Les sciences de l'éducation*, vol.44(2);13-30

Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux du Québec (2012a).
Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux

Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux du Québec (2012b).
Le référentiel d'activité professionnelle lié à l'exercice de la profession de travailleuse sociale ou travailleur social au Québec

René, J.-F. et Dubé, M. (2015). La recherche en travail social. Dans J.-P. Deslauriers et D. Turcotte (dir.). *Introduction au travail social* (3e éd., p. 235–260). Québec : Presses de l'Université Laval.
