
Promouvoir une perspective anti-oppressive dans la formation en travail social

Edward Ou Jin Lee, Ph.D., Professeur, École de travail social, Université de Montréal
wje.lee@umontreal.ca

Sue-Ann Macdonald, Ph.D., Professeure, École de travail social, Université de Montréal,
sueann.macdonald@umontreal.ca

Roxanne Caron, Ph.D., Professeure, École de travail social, Université de Montréal
roxane.caron.2@umontreal.ca

Annie Fontaine, Ph.D, Professeure, École de service social, Université Laval
annie.fontaine@svs.ulaval.ca

RÉSUMÉ :

Bien que la perspective anti-oppressive constitue un courant central de la pratique et de la formation des travailleurs sociaux, il y a peu de littérature francophone en travail social qui traite explicitement ce sujet (Pullen Sansfaçon, 2013). Cet article vise à en accroître la compréhension en s'appuyant sur la mise en commun des bagages respectifs de quatre professeurs œuvrant dans des programmes universitaires francophones en travail social au Québec. Se basant sur le partage des connaissances acquises au fil de leurs trajectoires variées au Québec, au Canada et à l'étranger, les auteurs présentent leur vision commune d'une perspective anti-oppressive ainsi que quelques stratégies et exercices pédagogiques mis en œuvre dans le cadre de cours en travail social. L'article se veut un outil pour les enseignants et les étudiants afin de soutenir leurs compétences respectives à transmettre et à apprendre les fondements d'une perspective anti-oppressive et ainsi à les intégrer tant aux milieux d'enseignement qu'à la pratique en travail social.

MOTS-CLÉS :

Perspective anti-oppressive, stratégies pédagogiques, autoréflexion critique, empathie sociale

INTRODUCTION

La perspective anti-oppressive est un courant central de la pratique et de la formation des travailleurs sociaux¹. De ce fait, la dernière version des normes d'agrément de l'Association Canadienne pour la Formation en Travail Social (ACFTS, 2014) décrit la volonté exprimée par les étudiants inscrits aux programmes en travail social d'en apprendre davantage sur la perspective anti-oppressive afin de pouvoir l'appliquer dans leur future pratique (ACFTS, 2014). D'ailleurs, la littérature canadienne relative aux pratiques anti-oppressives (Baines, 2011; Mullaly, 2010; Pullen Sansfaçon, 2013) et à leur enseignement (Preston et Aslett, 2014; Wagner et Shahjanhan, 2015; Wagner et Yee, 2011) est de plus en plus abondante. Bien que peu de littérature francophone en travail social traite explicitement des pratiques anti-oppressives (Pullen Sansfaçon, 2013), cette perspective trouve écho dans plusieurs écrits critiques en travail social, parmi lesquels on trouve des analyses structurelles (Lapierre et Levesque, 2013; Moreau, 1987, 1991) et féministes (Harper, 2013; Mensah, 2013). Vu sa pertinence pour la formation et la pratique en travail social, il nous apparaît important de pallier le manque de publications francophones sur l'enseignement d'une perspective anti-oppressive en travail social.

1. Bien que les auteurs auraient préféré féminiser le contenu de cet article pour rendre compte de la forte majorité de femmes dans la profession du travail social, le masculin y est utilisé de manière générique et sans discrimination afin de respecter les règles d'édition prévues dans cette revue, elles-mêmes fixées en vue d'alléger les textes publiés.

Bien que les oppressions aient toujours existé, elles ne cessent de se transformer et de se complexifier. Il s'avère de plus en plus important dans le cadre de la formation en travail social de reconnaître les vecteurs multiples par lesquels les oppressions se manifestent et se renforcent au sein de la société québécoise. Une telle compréhension permettra aux travailleurs sociaux de mettre en œuvre des pratiques de lutte contre les oppressions, d'améliorer les conditions de vie des personnes opprimées ainsi que de transformer la société en un monde plus juste et égalitaire (Baines, 2011; Mullaly, 2010). La perspective anti-oppressive devrait également aider à mieux comprendre la complexité et la multiplicité des oppressions, et ainsi outiller les intervenants pour contrer celles-ci de manière plus efficace.

En tant que groupe de quatre professeurs œuvrant dans des programmes universitaires francophones en travail social au Québec, nous avons choisi dans cet article de mettre en commun nos bagages respectifs, tirés de trajectoires variées au Québec, au Canada et à l'étranger, pour partager notre vision des principes clés d'une perspective anti-oppressive ainsi que quelques stratégies pédagogiques que nous mobilisons pour l'enseigner dans le cadre des programmes de travail social.

1. La perspective anti-oppressive et ses limites

Malgré l'usage courant du terme « pratique anti-oppressive », l'anti-oppression est non seulement une forme de pratique, mais également une méthodologie ancrée dans une philosophie et un système de valeurs égalitaires (Baines, 2011; Dominelli, 2002; Mullaly, 2010; Pullen Sansfaçon, 2013). En utilisant le terme « perspective anti-oppressive », nous soulignons l'importance d'enseigner l'anti-oppression autant comme pratique que comme manière de penser (Pullen Sansfaçon, 2013). Afin de transmettre la perspective anti-oppressive, nous mettons en relief diverses méthodologies d'intervention anti-oppressive, « pourvu que les stratégies déployées fassent partie d'un objectif plus large de transformation sociale et de libération des conditions d'oppression » (Pullen Sansfaçon, 2013 : 357).

La perspective anti-oppressive ne s'appuie pas sur une seule théorie (Mullaly, 2010; Sakamoto et Pitner, 2005; Wagner et Yee, 2011), mais plutôt sur diverses épistémologies ancrées dans les théories sociales critiques (féministe, marxiste, décoloniale, queer, etc.). Ces différentes théories ont en commun de mettre en lumière « la façon dont les structures sociales, les institutions, les politiques, les pratiques et les processus traitent l'ensemble des groupes au sein de la société; cela comprend une explication des problèmes sociaux et une pratique politique pour y faire face » (traduction libre, Mullaly, 2010 : 20). Au lieu de présumer que les personnes engendrent leurs propres difficultés en raison de leur « déficience » personnelle, cette épistémologie critique décrit la source de l'oppression comme étant produite par les rapports sociaux qui façonnent des lois et des institutions sociales favorables aux intérêts des groupes dominants (Mullaly, 2010).

Malgré des bases communes, il demeure des tensions épistémologiques et ontologiques entre les diverses théories sociales critiques (Baines, 2011). Ainsi, même si un certain nombre de professeurs en travail social préconisent d'autres perspectives telles que la perspective critique réaliste² (Fook, 2002; Pease, 2007; Stepney, 2009) ou matérialiste (de Montigny, 2011), nous nous rapprochons davantage de ceux qui estiment que la perspective anti-oppressive peut être appliquée d'une façon réfléchie et nuancée³ (Baines, 2011; Dominelli, 2002; Lee, 2013; Mullaly, 2010; Pullen Sansfaçon, 2013; Sakamoto et Pitner, 2005; Wagner et Yee, 2011). Enfin, quoique l'exploration et l'analyse de ces tensions et nuances au sein des approches critiques soient hors de la portée du présent article, plutôt centré sur des questions pédagogiques reliées à la formation de base en travail social, il nous semble pertinent de traiter de l'apprentissage des fondements d'une perspective anti-oppressive, tout en reconnaissant ses nuances et ses limites.

2. Par exemple, contrairement aux théories marxistes, féministes et anti-racistes, l'épistémologie et l'ontologie des théories post-modernes n'imposent pas un projet politique moral (Baines, 2011; Fook, 2002). Ainsi, le post-modernisme ne s'identifie pas à la finalité de mettre un terme aux oppressions. Cependant, le travail social préconise avant tout « la promotion de la justice sociale et économique, en s'intéressant aux sources structurelles des inégalités » (CASWE, 2014 : 3). L'enseignement du travail social est ainsi guidé par une position politique qui lutte contre les différentes formes de discrimination, d'exclusion et d'oppression.

3. Des intervenants et des chercheurs expérimentés pourraient puiser dans diverses théories sociales critiques selon leur milieu de travail, leur rôle, leur positionnement social, la population cible, etc. (Yee, Hackbusch et Wong, 2015). Des intervenants qui travaillent dans un milieu communautaire auprès d'Autochtones pourraient par exemple puiser dans les théories sociales critiques sur la colonisation et dans les méthodologies « décoloniales » (Baskin, 2006; Guay et Thibault, 2012). De tels apports permettent à chaque personne de construire son propre cadre d'analyse ou cadre de pratique ancré dans la perspective anti-oppressive pour ainsi tenir compte des limites et tensions potentielles entre les différentes théories choisies.

2. Les fondements de la perspective anti-oppressive

2.1 Oppressions multiples et intersectionnalité

La perspective anti-oppressive valorise l'application de cadres d'analyse qui cherchent à comprendre la source des oppressions en examinant les processus sociaux et les pratiques sociales qui entretiennent la domination de certains groupes sociaux sur d'autres (Baines, 2011; Mullaly, 2010). Or, comme l'oppression n'est pas le produit d'une seule catégorie de domination, mais qu'elle est plutôt reproduite par plusieurs systèmes de domination entrecroisés, la perspective anti-oppressive reconnaît que certaines personnes doivent faire face à une pluralité d'oppressions qui agissent de manière intersectionnelle (Harper, 2013; Lee, 2013; Pullen Sansfaçon, 2013; Sakamoto et Pitner, 2005; Yee et Wagner, 2011). Conceptualisée par des théoriciennes féministes noires aux États-Unis (Bilge et Collins, 2016; Crenshaw, 1989), l'intersectionnalité est devenue un cadre d'analyse de prédilection mettant en relief la façon dont les oppressions – le racisme et le sexisme, par exemple – interagissent en entraînant de nombreuses conséquences sur les personnes opprimées.

2.2 Les rapports de pouvoir

Intéressée par la question des rapports de pouvoir, la perspective anti-oppressive est traversée d'une tension entre l'analyse critique des sources structurelles de l'oppression et la reconnaissance des moyens par lesquels des individus prennent des décisions et luttent contre cette oppression (Baines, 2011; Mullaly, 2010). Ainsi, bien que la vie quotidienne des personnes opprimées soit empreinte de rapports sociaux inégaux et complexes, il importe de garder en tête qu'elle n'est pas entièrement déterminée par ceux-ci (Baines, 2011). Comme le relève Mullaly en se référant à Foucault (1988), « le pouvoir est toujours confronté à la résistance; chaque application de pouvoir est contestée et cette résistance est elle-même un acte de contre-pouvoir » (traduction libre, Mullaly, 2010 : 27). En somme, le pouvoir est partout et peut être mobilisé par quiconque, y compris par les intervenants sociaux qui peuvent s'en servir autant pour perpétuer les discours et les pratiques de domination que pour y résister.

2.3 Autoréflexion critique

Considérant que les rapports d'oppression sont non seulement à la source de plusieurs problèmes sociaux sur lesquels les travailleurs sociaux sont appelés à intervenir, mais qu'ils représentent également un enjeu dans leur relation aux usagers, il paraît essentiel de mettre autant l'accent sur le processus que sur les résultats dans l'apprentissage et l'actualisation des pratiques anti-oppressives (Dominelli, 2002; Yee, Hackbusch et Wong, 2013). L'autoréflexion critique permet au travailleur social de mieux comprendre la manière dont s'opèrent les rapports de pouvoir sur les plans structurel et interpersonnel tout en considérant son propre positionnement social et son rôle d'intervenant au sein de cette configuration (Pullen Sansfaçon, 2013). Une telle démarche favorise également la prise de conscience de la construction intersubjective qui prend forme dans la relation entre l'intervenant et l'usager, y compris de la manière dont s'y installent les dynamiques de pouvoir en lien avec le rôle de chacun (St-Amand, 2000).

Pour faire l'apprentissage d'une perspective anti-oppressive en travail social, il paraît pertinent d'amener chaque étudiant à développer ses compétences relatives à la contextualisation des problèmes sociaux, à la syntonisation envers l'expérience des personnes accompagnées ainsi qu'à la réflexivité sur sa propre trajectoire et ses pratiques.

3. Enseigner une perspective anti-oppressive

La partie qui suit décrit trois stratégies pédagogiques que nous utilisons pour enseigner la perspective anti-oppressive dans le cadre des cours universitaires offerts au baccalauréat en travail social. Nos objectifs pédagogiques visent à amener les étudiants à se situer dans un contexte historique et géographique spécifique, à explorer l'analyse structurelle à travers l'expérimentation de l'empathie sociale ainsi qu'à favoriser leur engagement dans un processus réflexif critique pour développer leur conscience de soi dans le monde.

3.1 Se situer dans un contexte historique et géographique spécifique : un questionnaire sur les histoires des communautés opprimées au Québec

La présentation de la perspective anti-oppressive dans le cadre des cours universitaires réfère aux pouvoirs et aux privilèges découlant du positionnement social associé à certains statuts (blanc, mâle, hétérosexuel) prédominants en Amérique du Nord. Or, comme l'enseignement de l'anti-oppression est souvent basé sur les leçons tirées de l'expérience des rapports entre groupes sociaux privilégiés et opprimés vécus aux États-Unis (par exemple la ségrégation raciale envers les Noirs), les étudiants déclarent régulièrement que cette lecture s'applique mal au contexte québécois ou canadien, voire même expriment se sentir attaqués par leur identification à une posture privilégiée. Afin d'éviter ces pièges et pour permettre un regard critique sur les dynamiques d'oppression à l'œuvre dans notre société, nous proposons aux étudiants de répondre en classe à un questionnaire sur les histoires des communautés opprimées au Québec.

Lors d'une première étape, les étudiants sont invités à réfléchir aux institutions d'éducation (écoles primaires et secondaires) où ils ont appris l'histoire du Québec, en excluant les institutions postsecondaires (cégeps, universités); ceux qui n'ont pas fréquenté l'école au Québec (ou au Canada) sont appelés à identifier les institutions où ils ont appris l'histoire du Québec, par exemple lors des cours de citoyenneté canadienne ou d'immersion en langue française. Une fois repérées les institutions qui les ont initiés à l'histoire au Québec, une série de questions (voir Annexe A) interrogent les participants sur ce qu'ils ont appris concernant les personnages historiques du Québec, les personnages historiques et les territoires autochtones, ainsi que les histoires reliées au colonialisme, à l'esclavagisme, à la ségrégation raciale, à l'exclusion asiatique, à l'eugénisme, etc.

Après un temps de réflexion individuelle sur ces questions, les étudiants sont invités à partager leurs réponses en grand groupe. S'ensuit le visionnement de quelques extraits de documentaires qui traitent de ces histoires, notamment : Kanehsatake : 270 ans de résistance (histoire des Autochtones); Les Mains noires : procès de l'esclave incendiaire (histoire des Noirs); Dans l'ombre de la montagne d'or (histoire des Asiatiques); et Les orphelins de Duplessis (histoire de l'eugénisme).

La discussion soulève souvent des émotions fortes chez les étudiants qui prennent conscience de la manière dont les structures sociales entretiennent leur ignorance en regard de ces pans de l'histoire. Redirigeant leur frustration et leur indignation envers les institutions, plutôt que vers les individus et groupes sociaux stigmatisés au fil de l'histoire, cette prise de conscience devient une porte d'entrée vers la perspective d'analyse anti-oppressive en travail social. Par ailleurs, en relevant l'importance de poser un regard critique sur le contexte sociohistorique spécifique dans lequel prennent forme les rapports d'oppression rencontrés de manière variable selon les milieux, les époques et les régions, cet exercice met en relief la nécessité pour les futurs travailleurs sociaux de développer leur capacité à contextualiser des problèmes sociaux et des situations vécues par les personnes, familles, groupes et collectivités auprès desquels ils interviennent.

3.2 Explorer l'analyse structurelle par l'expérimentation de l'empathie sociale : revisiter le jeu d'infériorisation sociale de Maurice Moreau, trente ans plus tard

La simulation et le jeu de rôle sont des méthodes pédagogiques assez connues en travail social, mais rarement décrites dans la littérature dans ce domaine. Les jeux de simulation consistent à recréer en classe un contexte simulant le milieu de pratique en vue d'expérimenter de manière fictive une situation à laquelle un étudiant pourrait éventuellement être confronté (Chamberland et Provost, 1996; Hertel et Millis, 2002).

Une telle méthode se prête fort bien à l'exploration d'une notion fondamentale à l'exercice du travail social, soit l'empathie sociale. Cette notion ajoute une dimension sociale à l'empathie, qui consiste en la capacité de « rentrer dans le monde subjectif de l'autre; de saisir ce que l'autre éprouve et ressent; de manifester à l'autre l'importance de ce qu'il est et de ce qu'il fait » (OTSTCFQ, 2012 : VIII). Dans ce sens, l'empathie sociale invite à considérer les expériences liées au positionnement social de la personne et à ses conditions de vie, « c'est-à-dire essayer de comprendre si la personne se sent politiquement, économiquement ou socialement infériorisée à cause de l'une ou l'autre de ses caractéristiques personnelles » (OTSTCFQ, 2012 : VIII).

L'empathie sociale est abordée lors de l'apprentissage d'une des premières phases du processus d'intervention, soit la syntonisation, où il s'agit de faire l'effort de considérer le point de vue de l'autre en menant un processus réflexif de remise en question de ses propres certitudes. Selon Bourgon et Gusew, cette phase de syntonisation :

« [...] permet de se préparer mentalement à rencontrer une personne qui vient demander de l'aide. [...] Il est certainement utile que [le travailleur] tente de préciser ses premières réactions aux informations souvent très succinctes qui lui ont été transmises sur la personne [...]. Cette phase, faisant partie de l'évaluation, lui permet notamment de prendre connaissance de la référence, de lire le dossier et de se renseigner sur le contexte social d'où provient la personne. » (Bourgon et Gusew, 2007 : 131)

Ancré dans une approche structurelle de l'intervention, ce processus de syntonisation incite à prendre conscience des messages sociaux dominants qui circulent dans la société et au sein de sa propre organisation face à la situation que vit la personne, ainsi qu'à considérer comment son propre statut social et son bagage culturel ont un impact sur le rapport avec la personne à accompagner (Bourgon et Gusew, 2007).

Visant à développer la capacité des étudiants à se mettre au diapason des personnes qu'ils accueillent, une des manières expérientielles que nous utilisons en classe de baccalauréat est le jeu de simulation sur l'infériorisation sociale créé par Maurice Moreau durant les années 1980 (Moreau, 1991). Expérimenté à plusieurs reprises dans nos cours de méthodologie de l'intervention sociale, ce jeu permet de mettre en lumière les composantes objectives et les dimensions subjectives des processus d'infériorisation qui affectent divers groupes sociaux. Toujours d'actualité, cette approche est fondée sur un « modèle expérimental d'enseignement simultané de l'empathie par rapport à différents statuts de minorité fondés sur la race, la classe sociale, le sexe, l'orientation sexuelle, la santé, l'âge, l'origine ethnique, la nationalité, l'état matrimonial et la religion » (Moreau, 1991 : 106).

Offrant aux apprenants l'occasion d'explorer une autre réalité que la leur, ce jeu de simulation permet individuellement et collectivement d'identifier et de questionner les préjugés qui animent chacun, ainsi que les messages ambiants dans la société qui colorent ses propres attitudes en regard des dynamiques d'infériorisation sociale. De manière plus précise, ce jeu de simulation entraîne les étudiants à reconnaître leurs propres prédispositions, préjugés et stéréotypes selon divers attributs sociaux, à prendre conscience des mécanismes de survie que peuvent adopter des personnes face à de tels attributs ainsi qu'à réfléchir aux implications de ces connaissances sur l'aide apportée aux personnes accompagnées (Moreau, 1991).

L'activité se déroule en plusieurs étapes personnelles et collectives pour lesquelles un matériel doit avoir été préalablement préparé (voir Annexe B). En résumé, après avoir chacun pris conscience de ses attributs réels, chaque étudiant doit piger des attributs fictifs qui peuvent correspondre à des statuts plus ou moins privilégiés ou opprimés dans la société. Suivant une série de consignes présentées par l'enseignant, les étudiants sont appelés à s'identifier à ces statuts sociaux fictifs et à répondre à diverses questions qui les amènent à prendre progressivement conscience des effets potentiels de ces attributs sur les conditions de vie objectives et subjectives des personnes qui les vivent. Un aspect majeur dont les étudiants peuvent prendre conscience par cet exercice concerne l'effet interactif et cumulatif des oppressions multiples sur la complexification de l'expérience. Par exemple, l'expérimentation fictive d'une identité de femme âgée, racisée, immigrante et pauvre amène à imaginer l'effet néfaste de ces oppressions qui s'entrecroisent et s'alimentent mutuellement, amorçant ainsi une réflexion sur les enjeux reliés à l'intersectionnalité des oppressions. Le fait d'aborder plusieurs formes d'oppression de manière simultanée contribue aussi à éclairer la manière dont les processus d'infériorisation à l'œuvre jusque dans les relations interpersonnelles prennent racine et s'alimentent au sein de systèmes socio-historiquement construits qui entretiennent les rapports sociaux de domination sur les plans culturel, politique, économique et social (par exemple, le colonialisme, le technocratisme, le néolibéralisme et l'hétérosexisme).

Enfin, l'invitation aux étudiants à considérer leurs propres attributs et les statuts sociaux qui leur sont associés les amène à prendre conscience des caractéristiques qui les identifient à des appartenances plus ou moins défavorisées ou privilégiées dans le jeu des rapports sociaux. Cette amorce de conscientisation du caractère structurel des rapports sociaux de pouvoir permet aux étudiants d'entrevoir comment ils peuvent, consciemment et inconsciemment, participer aux dynamiques d'oppression. Cette réflexion aide à mieux comprendre l'importance pour les futurs travailleurs sociaux de faire ce travail de conscientisation et de syntonisation, au moins pour ne pas ajouter à l'oppression que vivent déjà les personnes qu'ils accompagnent et au mieux pour s'allier avec elles en vue d'inverser le sentiment d'impuissance qu'elles ressentent face à leurs conditions objectives et subjectives d'existence.

3.3 S'engager dans un processus réflexif critique : au-delà de la connaissance de soi, la conscience de soi dans le monde

Nombre d'écrits sur les pratiques anti-oppressives en travail social réfèrent à la « réflexion critique », à la « critique consciencieuse », à la « réflexivité » ou à l'« analyse critique » pour parler de l'exercice que fait le travailleur social lorsqu'il analyse ses propres valeurs en lien avec l'Autre (Dalrymple et Burke, 2006). Cette analyse implique non seulement de nommer ses propres valeurs, mais aussi de réfléchir aux privilèges, aux pouvoirs et aux oppressions associés à ses identités. L'intention d'une approche réflexive est de « traquer l'ethnocentrisme occidental, démasquer les jugements subjectifs et faire apparaître les conséquences des préjugés » (Godelier, 2004 : 194).

En relation d'aide, on dit souvent que « nous sommes notre principal instrument de travail ». Par conséquent, se connaître est primordial. Mais à quoi cela peut-il bien servir d'avoir « une bonne connaissance de soi » et de savoir nommer ses valeurs? En fait, mieux se connaître permet d'aller au-delà de la capacité à nommer ses valeurs et peut aider à éclairer comment celles-ci peuvent influencer la relation aux personnes accompagnées : Que faire dans la situation où une personne présente des comportements ou une vision qui va à l'encontre de mes valeurs? Qu'est-ce que cela peut révéler sur mes positions sociales, mes privilèges et ma vision du monde, mais aussi sur ceux de la personne que je tente d'aider?

Comme le remarque Ghasarian, toute réflexion critique « devient triviale si elle signifie simplement une introspection psychologisante et autocentrée du narrateur ou si elle ne fait qu'alimenter un pur relativisme » (2004 : 14). Notre rôle comme travailleur social n'est pas simplement d'écouter, mais aussi « d'analyser les rapports qui existent entre les gens et de les confronter aux discours que tiennent ceux-ci sur leur place dans ces rapports » (Godelier, 2004 : 196)⁴. Ainsi, il faut éviter d'analyser les individus seulement en tant qu'individus et plutôt les considérer à travers leurs expériences afin d'explicitier les processus qui fabriquent leur monde social et pour saisir comment ils s'insèrent dans des rapports sociaux de domination. Ceci dit, quoiqu'il soit essentiel au travailleur social, un tel agir réflexif n'est pas une mince affaire! En effet, s'il importe de ne pas verser dans « un pur relativisme » lors de cette démarche réflexive, comme le suggère Ghasarian (2004), il est aussi important de ne pas imposer son propre cadre de référence, ses luttes ou encore ses objectifs à toute situation. Comment, dès lors, construire une grille d'analyse et d'intervention qui soit à la fois réflexive et anti-oppressive?

Lorsqu'ils sont questionnés sur l'impact de leurs valeurs en situation d'intervention, plusieurs étudiants estiment qu'ils sauront une fois dans l'action « prendre une distance » en regard de leur vécu et ainsi « laisser leur personnalité à la porte du bureau ». Une telle position ignore le fait que nous faisons tous partie « du monde » dans lequel on intervient et que chacun a des idées, des préjugés, des stéréotypes qu'il apporte avec soi, voire porte en soi, jusque dans la relation d'aide. En somme, personne n'arrive en situation d'intervention avec un esprit exempt d'influences et d'expériences. Or, bien qu'il puisse parfois être sage de faire preuve de prudence pour éviter de blesser, de heurter ou de choquer la personne qu'on tente d'aider, peut-on pour autant prétendre à la neutralité et faut-il se « museler » pour ne laisser place qu'à « l'autre » dans l'intervention? N'est-il pas plus souhaitable de considérer le point de vue d'où l'on part pour aller à la rencontre de l'autre dans un dialogue?

4. Mentionnons que Ghasarian et de Godelier parlent de leur posture comme anthropologues; nous reprenons ici leur pensée pour exprimer que l'approche réflexive lors d'enquêtes ethnographiques peut être une posture pertinente à adopter en relation d'aide.

Devant ces enjeux intersubjectifs que pose la relation d'aide, nous proposons aux étudiants d'apprendre à mieux se connaître en commençant par analyser l'interaction entre Soi et l'Autre. D'emblée, la connaissance de soi et la conscience de soi dans le monde passent par l'exploration de son histoire, de sa personnalité, de ses valeurs, mais aussi de ses appartenances diverses. L'idée derrière cette enquête sur soi n'est pas de traquer sa propre identité privée, mais plutôt de prendre conscience qu'il n'y a pas qu'un seul interlocuteur en présence dans la relation d'aide, mais bien deux identités qui se donnent mutuellement sens : la personne accompagnée et le travailleur social, ce dernier étant autant concerné par sa propre identité que la première (Cohen-Emerique et Rothberg, 2015).

Si l'exercice réflexif peut commencer par l'exploration des différences, une telle démarche présente un danger. En effet, un discours centré seulement sur l'altérité peut magnifier la distance entre Soi et l'Autre (Kilani, 1994). Autrement dit, appréhender une dynamique sur la base unique des différences peut induire, consciemment ou non, une hiérarchisation et renforcer un sentiment d'extranéité. Or, une telle attitude tend à maintenir des rapports dominants-dominés, « ce qui nous met en mauvaise posture pour les combattre et les détruire » (Guillaumin, 1992 : 99). Conséquemment, il nous apparaît plus constructif d'aborder l'exploration de la relation à l'autre comme un processus de va-et-vient : on apporte des données – sur soi et sur la personne – qui s'enrichissent progressivement tout au long de l'intervention. En somme, il s'agit d'établir un dialogue au sein duquel on se reconnaît soi-même comme Autre et on demande à l'Autre de nous aider pour découvrir et comprendre qui nous sommes dans l'interaction qui nous relie. Une fois qu'un ensemble d'informations est exposé, l'établissement d'un tableau fondé sur les données recueillies, plutôt que sur des interprétations et des jugements implicites, permet de mieux appréhender en quoi nous sommes tous les deux proches ou lointains.

Si un tel tableau n'est pas facile à construire, il permet au travailleur social de prendre en compte les données identitaires en jeu dans la relation, et d'identifier les éléments de convergences et de divergences qui pourraient nourrir ou au contraire bloquer la relation de confiance (Cohen-Emerique et Rothberg, 2015). En prenant appui sur ce tableau, plusieurs questions peuvent nourrir nos interventions pour rester à l'affût des préjugés, des stéréotypes et des rapports de pouvoir qui nous animent : est-ce que j'entends et j'écoute la personne qui se décrit à moi? Qui parle réellement dans l'analyse de la situation? Est-ce que je saisis sa réalité selon son point de vue ou est-ce moi – par exemple, en tant que femme, hétérosexuelle, blanche, occidentale, de classe moyenne, etc. – qui parle, analyse, planifie la situation? Est-ce que les besoins que je mets en priorité dans le plan d'intervention représentent les priorités et les besoins de la personne que je tente d'aider ou les miens?

Au final, réfléchir à la manière dont nos identités nous distancient ou nous rapprochent des personnes que l'on tente d'aider ainsi qu'à l'effet plus ou moins positif ou négatif de ces rapprochements et de ces distances sur l'intervention ne peut mener à trancher une réponse définitive. En effet, comme cette relation s'articule le plus souvent dans une tension qui fait qu'on est loin sur un point et proche sur un autre et parce que, de surcroît, nos identités ne sont pas statiques, mais plutôt évolutives, l'exercice réflexif se doit donc d'être continu. C'est la dialectique de toute identité qui se retrouve dans l'espace de communication entre le travailleur social et la personne accompagnée : négocier entre le semblable et le différent, entre l'universel et le particulier (Gudykunst, 1991). Si l'exercice réflexif est nécessaire pour une lecture complexe des réalités des acteurs impliqués dans la relation, il n'est pas suffisant pour provoquer un changement. Ceci dit, la tension générée par l'exercice peut être utilisée de manière constructive dans un groupe-classe pour influencer un changement social, lutter contre les différentes formes de discrimination et réduire les préjugés (Bosh, 2012). Concrètement, l'émergence d'une tension entre des valeurs, des actions et des enjeux peut être explorée pour initier un dialogue entre les étudiants. Le dialogue entre pairs – suivi d'un processus de délibération (Motoi, 2016) – a alors pour but de « communiquer pour réfléchir ensemble et se comprendre réciproquement afin de mieux se connaître et créer un monde commun, un accord à la fois, un projet à la fois » (Motoi et Villeneuve, 2016 : 99). Ce dialogue – où on encourage l'écoute active sans jugement dans un cadre sécuritaire et confidentiel où les rapports de pouvoir sont aussi nommés et considérés – peut aider la compréhension des différences et des similitudes (Rodenborg et Bosch, 2009), mais aussi des significations. En travail social, une pensée critique dialogique :

« [...] peut donner du sens à ce qui est en jeu dans les interventions sociales : l'humain, le mieux-être, le vivre ensemble, la démocratisation de l'intervention et l'appropriation de pouvoir citoyen. Se regrouper et faire équipe pour construire du sens est essentiel dans un monde constitué de plus en plus de ruptures du sens, de tensions et de crises. Cela répond à nos besoins de comprendre pour savoir comment agir individuellement et ensemble devant la perte de liens sociaux de proximité, la déstructuration du social et du sujet, le malaise et la souffrance éthique au travail. On accède ainsi à des cheminements réflexifs par lesquels on apprend à évaluer de façon critique les justifications et les critères qui circulent dans les discours professionnels et institutionnels. » (Motoi, 2016 : 18)

CONCLUSION : SE METTRE EN ACTION, S'ENGAGER POLITIQUEMENT

Le présent article a mis en relief différentes stratégies pour favoriser l'apprentissage d'une perspective anti-oppressive à travers divers exercices pédagogiques introspectifs et collectifs, tout en reconnaissant le défi de s'ouvrir à un tel cadre d'analyse et d'action. D'une part, la perspective anti-oppressive est une manière de penser en favorisant l'analyse intersectionnelle située dans un contexte historique et géographique spécifique. Elle permet également une meilleure compréhension de la façon dont les personnes concernées sont inscrites dans des rapports sociaux, et par conséquent préconise l'application de l'empathie sociale. D'autre part, cette perspective incite à entreprendre l'autoréflexion critique et la pensée critique dialogique. Bien que les enjeux d'application de la pratique anti-oppressive soient hors de la portée du présent article, il nous apparaît important d'enseigner cette perspective avec souplesse afin d'en permettre une actualisation dans divers milieux de pratique professionnelle.

Cependant, comme l'idéologie néolibérale touche non seulement la profession du travail social (Bellot, Bresson et Jetté, 2013), mais aussi les programmes d'études en travail social (Preston et Aslett, 2014; Wagner et Yee, 2011), l'enseignement d'une perspective anti-oppressive est à la fois plus difficile et essentiel que jamais alors que « le programme néolibéral est en conflit direct avec les principes de l'anti-oppression » (traduction libre, Wagner et Yee, 2011 : 10). En outre, par l'entremise des discussions avec les stagiaires et les superviseurs que nous accompagnons, nous observons les conséquences d'un important processus de restructuration duquel découlent des effets néfastes pour l'intervention auprès des personnes opprimées. À cet égard, la vaste réorganisation du système de santé et de services sociaux dirigée par le ministre Barrette depuis 2014 génère de nombreuses inquiétudes et appréhensions parmi le personnel du réseau ainsi que l'augmentation du stress et des maladies professionnelles chez les travailleurs sociaux (Auclair, 2016). Autant dans les secteurs communautaires qu'institutionnels, les travailleurs sociaux doivent évoluer dans des milieux fluctuants où la prise de décision descendante entraîne souvent des changements brusques (révision des fonctions des intervenantes, augmentation de leur charge administrative, etc.) qui éloignent de plus en plus les praticiens d'une perspective anti-oppressive et d'une visée de justice sociale qui s'attaque aux sources structurelles des oppressions. De ce fait, nous nous rappelons que :

« [...] toute prise de conscience de l'existence d'une structure oppressive n'est vraiment profitable que si elle débouche sur une action. L'étape la plus importante du cheminement vers l'égalité sociale commence donc par l'adoption de stratégies précises pour remettre en question les systèmes d'oppression. » (Monk, 1991 : 131)

Dans un tel contexte, la promotion d'une perspective anti-oppressive invite à se rappeler les principes de base de l'approche structurelle, soit la matérialisation et la collectivisation des problèmes, la remise en question des idéologies dominantes, la défense des droits de la personne, du groupe et de la collectivité, de même que l'augmentation du pouvoir d'agir. Ces principes sont toujours d'actualité et nécessitent une implication de la part des intervenants et des personnes concernées afin qu'elles s'engagent politiquement pour s'attaquer aux sources des oppressions (Moreau, 1987; Munk, 1991). Ainsi, la perspective anti-oppressive devrait non seulement favoriser chez les intervenants la prise de conscience de leur implication dans les rapports sociaux de domination, mais aussi et surtout le dépassement des sentiments de culpabilité qui peuvent en découler afin d'être solidaire et de s'engager activement dans des luttes de revendication en mesure de provoquer des changements sociaux (Moreau, 1987; Munk, 1991).

Annexe A : Questionnaire sur les histoires des communautés opprimées au Québec

Réfléchissez sur les institutions d'éducation où vous avez appris l'histoire du Québec (écoles primaires et secondaires), mais à l'exclusion des institutions postsecondaires (cégeps, universités, etc.). Pour ceux et celles qui n'ont pas fréquenté l'école au Québec (ou Canada), réfléchissez aux institutions où vous avez appris l'histoire du Québec lors des cours d'immersion en langue française, des cours de citoyenneté canadienne, etc.

- 1) Qu'avez-vous appris sur les personnages historiques du Québec? Nommez-en quelques-uns.
- 2) Qu'avez-vous appris sur les personnages historiques autochtones? Nommez-en quelques-uns.
- 3) Qu'avez-vous appris sur les territoires autochtones où vous avez grandi?
- 4) Qu'avez-vous appris sur l'histoire de l'esclavage?
- 5) Qu'avez-vous appris sur l'histoire de la ségrégation raciale?
- 6) Qu'avez-vous appris sur l'histoire de l'exclusion asiatique?
- 7) Qu'avez-vous appris sur l'histoire « des gens sans aveu » (les fainéants, les débauchés, les gueux, les vagabonds, etc.)?
- 8) Qu'avez-vous appris sur l'histoire du mariage entre les personnes de même genre?
- 9) Qu'avez-vous appris sur l'histoire de l'eugénisme?

Annexe B : Mise à jour de l'exercice sur l'infériorisation sociale de Maurice Moreau

Étape 1 – En guise d'introduction à cette activité, une liste d'affirmations qui reflètent différents dictons populaires et stéréotypes déroule à l'écran ou est exposée sur une affiche. En faisant la lecture à voix haute de quelques énoncés, le groupe est appelé à commenter spontanément la manière dont ces préjugés véhiculés dans la société peuvent teinter certaines perceptions et conditionner des attitudes. On peut lire par exemple que « les prestataires d'aide sociale sont des paresseux et des tricheurs », que « quand on veut, on peut » ou encore que « les musulmans sont extrémistes », que « les Autochtones sont alcooliques » ou encore que « les femmes agressées l'ont parfois cherché ».

Étape 2 – Après cette entrée en matière, une seconde étape consiste pour chaque étudiant à dresser sur une feuille un portrait de ses propres attributs sociaux : genre, âge, classe sociale, état de santé, race, ethnicité, orientation sexuelle, état civil, religion. Après cet exercice de centration sur les caractéristiques de leur identité réelle, la suite de l'exercice engage les participants dans un processus de décentration par la création d'une identité fictive.

Étape 3 – La troisième étape invite les étudiants à piger au hasard une carte dans chacune des neuf boîtes respectivement identifiées à l'une des catégories d'attributs sociaux ci-haut mentionnés et auxquelles est associé un type singulier d'oppression (Tableau 1). Tout en nous basant sur les attributs proposés dans la version originale du jeu (Moreau, 1991), plusieurs attributs ont été ajoutés pour capter et refléter la myriade d'attributs sociaux qui existent aujourd'hui et desquels découlent des identités mouvantes. Par exemple, nous avons essayé de mieux refléter la diversité sexuelle, la multiplicité des états civils et des configurations familiales, les effets de la racisation reliés aux catégories d'appartenance de l'origine nationale, de l'ethnicité, voire également de la religion ainsi que les enjeux associés à l'état de santé des personnes, entre autres sur le plan des handicaps et de la santé mentale.

Tableau 1 : Les neuf boîtes du statut social selon Moreau (1991)

Catégorie d'attribut	Exemples d'attributs (cartes)	Formes d'oppression
Sexe/genre	Homme, femme, transgenre	<i>Sexisme/genrisme</i>
Âge	17, 25, 30, 40, 68, 70, 85	<i>Âgisme/jeunisme</i>
Classe sociale	Analphabète sans emploi : aide sociale Études primaires, sans emploi, au foyer Études secondaires, avec emploi : classe ouvrière Études secondaires, sans emploi, assurance-chômage Études collégiales, avec emploi, technicien Études universitaires, sans emploi ni domicile fixe	<i>Classisme /capitalisme</i>
Santé	Paraplégique, aveugle, épilepsie, sida, diabète, obésité, trouble d'anxiété, dépression, en bonne santé physique	<i>Santé-isme/Capacitisme</i>
Race	Autochtone, asiatique, noir, blanc	<i>Racisme/Racisation</i>
Ethnicité nationalité	Immigrante sans statut, immigrant légal, sans papier, réfugié, résident permanent D'origine libanaise, irakienne, haïtienne, française, italienne	<i>Ethnocentrisme/colonialisme</i>
Orientation sexuelle	Homosexuelle, hétérosexuelle, bisexuelle, allosexuelle	<i>Hétérosexisme</i>
État civil	Mariée, séparé ou divorcé, célibataire, sans enfants, avec enfants à la maison, enfants placés contre la volonté du parent, enfants placés volontairement, enfants sous la garde du conjoint, enfant en garde partagée	<i>Traditionalisme/patriarcat</i>
Religion	Sikh, juif, juif hassidique, baháï, musulman, catholique, presbytérien	<i>Persécution religieuse</i>

Afin d'illustrer le type de profil d'attributs d'identités fictives pouvant résulter d'une pige au hasard, en voici quelques exemples :

- Femme de 65 ans, noire, née au Québec, d'origine mexicaine, ayant fait des études primaires, avec emploi dans la classe ouvrière, obèse, homosexuelle, mariée avec des enfants à la maison, de confession catholique;
- Homme de 37 ans, blanc, immigrant sans statut d'origine marocaine, analphabète sans emploi, diabétique, hétérosexuel, célibataire sans enfants, de confession juive;
- Personne trans de 18 ans, autochtone, immigrante légale d'origine américaine, études collégiales, sans emploi, trouble d'anxiété, bisexuelle, conjointe de fait : enfants placés contre la volonté du parent, de confession musulmane.

Étape 4 – À la suite de cette pige, la quatrième étape amène chaque étudiant à examiner en silence les neuf cartes qu'il a pignées et à les comparer à ses attributs réels pour voir sous quels angles ses caractéristiques personnelles divergent ou convergent avec les attributs de son identité fictive.

Étape 5 – Après ce bref positionnement de leur identité fictive, la cinquième étape propose une série de questions d'introspection : « Si j'avais le pouvoir de choisir mes attributs, y en a-t-il dont je préférerais me débarrasser? Lesquels et pourquoi? ». Lors de ce temps de réflexion, les participants mettent de côté les cartes qui correspondent aux attributs dont ils préféreraient se défaire s'ils en avaient le choix.

Étape 6 – La sixième étape expose les étudiants au défi suivant : « Comme le pouvoir de choisir ses attributs n'existe pas, comment se déroulerait mon existence si j'étais obligé de m'identifier à ces attributs dont j'aurais préféré me débarrasser? » Un temps de réflexion est laissé aux participants pour noter de quelles manières leurs émotions, leurs pensées, leurs comportements et leur état de santé seraient affectés s'ils devaient vivre avec ces attributs.

Étape 7 – La septième étape du jeu donne l'occasion de soupeser le poids de chacun des attributs et les effets de leurs interactions : « S'il m'était permis de réintégrer les attributs que j'avais choisi de garder au départ, comment cela influencerait-il mes conditions d'existence? Quelle différence cela fait-il si je devais ou non composer en même temps avec les attributs que j'avais rejetés? » Les étudiants prennent le temps de noter comment leurs attributs s'influencent et peuvent affecter leur existence.

Étape 8 – Après cet enchaînement de questions introspectives basées sur l'exploration d'une identité fictive, la huitième étape se poursuit à travers un échange en sous-groupe, tel que proposé par Moreau, autour des questions suivantes : « Pourquoi chacun d'entre nous voudrait se défaire ou non de tel ou tel attribut? Comment composerait-on avec ces attributs s'ils nous étaient imposés? »

Étape 9 – La neuvième et dernière étape se déroule en plénière à travers un retour sur l'expérience du jeu de simulation lors duquel les étudiantes sont appelés à discuter de ce qu'ils/elles comprennent des effets des mécanismes d'infériorisation sur les sentiments, sur l'identité, sur le comportement et sur la santé des personnes. Cette plénière donne l'opportunité d'éclairer plusieurs enjeux auxquels peuvent être confrontées les personnes avec lesquelles les travailleurs sociaux sont appelés à interagir. L'échange met en relief comment l'oppression est à la fois un processus et un résultat qui limitent les conditions de vie et les possibilités d'avancement de ceux qui la subissent.

ABSTRACT:

Although anti-oppression is a central feature of social work practice and education, there is a paucity of French-language literature that explicitly addresses this topic (Pullen Sansfaçon, 2013). This article therefore aims to contribute to knowledge about this topic by shedding light on the experiences of four professors who teach anti-oppression in French-language schools of social work in Québec. By presenting multiple ways in which to apply pedagogical approaches that facilitate learning about anti-oppression, the authors recognize and integrate their different trajectories and knowledge bases (Québec, Canadian and international). In so doing, they outline the foundation of anti-oppressive frameworks for practice as well as pedagogical strategies and exercises. This article may help students and teachers to either apply or teach anti-oppressive frameworks in both practice and educational settings.

KEYWORDS:

Anti-oppressive framework, pedagogical strategies, critical self-reflection, social empathy

RÉFÉRENCES

- ACFTS (2014). *Normes d'agrément*, Ottawa : CASWE – ACFTS.
- Auclair, E. (2016). « Réduire la dissonance : le défi des travailleuses sociales en milieu institutionnel », *Intervention*, n° 44, 5-8.
- Baines, D. (2011). « An Overview of Anti-Oppressive Practice: Roots, Theory, Tensions »: 1-27, dans D. Baines (sous la dir.), *Doing Anti-Oppressive Practice: Social Justice Social Work, 2nd Edition*, Halifax & Winnipeg: Fernwood Publishing.
- Baskin, C. (2006). « Aboriginal world views as challenges and possibilities in social work education », *Critical Social Work*, vol. 7, n° 2. <http://www1.uwindsor.ca/criticalsocialwork/aboriginal-world-views-as-challenges-and-possibilities-in-social-work-education>, consulté le 11 avril 2017.
- Bellot, C., Bresson, M. et C. Jetté (sous la dir.) (2013). *Le travail social et la nouvelle gestion publique*, Québec : PUQ.

- Bosh, L. (2012). « Cultural efficacy in communication and practice in global context »: 123-127, dans L. M. Healy et R. J. Link (sous la dir.), *Handbook of International Social Work. Human Rights, Development, and the Global Profession*, New York: Oxford University Press.
- Bourgon, M. et A. Gusew (2007). « L'intervention individuelle en travail social » : 121-141, dans J.-P. Deslauriers et Y. Hurtubise (sous la dir.), *Introduction au travail social*, Québec : PUL.
- Bourque, S. et M. Boily (2011). *Cadre de référence sur l'évaluation du fonctionnement social*, OTSTCFQ.
- Chamberland, G. et G. Provost (1996). *Jeu, simulation et jeu de rôle*, Sainte-Foy : PUQ.
- Cohen-Emerique, M. et A. Rothberg (2015). La méthode des chocs culturels. *Manuel de formation en travail social et humanitaire*, Paris : Presses de l'École des Hautes Études en Santé Publique.
- Collins, P. H. et S. Bilge (2016). *Intersectionality*, Cambridge: Polity Press.
- Crenshaw, K. (1989). « Demarginalizing intersections of race and sex: A black feminist critique of anti-discrimination doctrine, feminist theory and anti-racist politics », *Chicago Legal Forum*, vol. 1, n° 8, 137-169.
- Dalrymple, J. et B. Burke (2006). *Anti-Oppressive Practice: Social Care and the Law*, New York: Open University Press.
- de Montigny, G. A. J. (2011). « Beyond Anti-oppressive practice: Investigating reflexive social relations », *Journal of Progressive Human Services*, vol. 22, n° 1, 8-30.
- Dominelli, L. (2002). « Anti-oppressive practice in context », dans R. Adams, L. Dominelli et M. Payne (sous la dir.), *Social Work: Themes, Issues and Critical Debates*, New York: Palgrave.
- Fook, J. (2002). *Social Work, Critical Theory and Practice*, Londres: Sage Publications.
- Ghasarian, C. (2004). *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*, Paris : Armand Colin.
- Godelier, M. (2004). « Briser le miroir du soi » : 193-212, dans C. Ghasarian (sous la dir.), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*, Paris : Armand Colin.
- Guay, C. et M. Thibault (2012). « Libérer les mots : pour une utilisation éthique de l'approche biographique en contexte autochtone », *Éthique Publique*, vol. 14, n° 1, 2-17.
- Gudykunst, W. B. (1991). *Bridging differences. Effective intergroup communication*, Londres: Sage Publications.
- Guillaumin, C. (1992). *Sexe, race, et pratique de pouvoir : l'idée de nature*, Paris : Côté femmes.
- Harper, E. (2013). « Ancrages théoriques entre l'intersectionnalité et les pratiques narratives en travail social » : 47-68, dans E. Harper et D. Henri (sous la dir.), *Le travail social : Théories, méthodologies et pratiques*, Québec : PUQ.
- Hertel, J. P. et B. J. Millis (2002). *Using simulations to promote learning in higher education: an introduction*, Sterling: Stylus Publishers.
- Kilani, M. (1994). *L'invention de l'Autre. Essais sur le discours anthropologique*, Lausanne : Payot.
- Lapierre, S. et J. Levesque (2013), « 25 ans plus tard... et toujours nécessaires! Les approches structurelles dans le champ de l'intervention sociale », *Reflets, revue d'intervention sociale et communautaire*, vol. 19, n° 1, 38-64.
- Mensah, M. N. (2013). « Féminismes, études du genre et analyse des rapports sociaux de sexe » : 97-118, dans H. Dorvil (sous la dir.), *Problèmes sociaux Tome IV : Théories et méthodologies de l'intervention sociale*, Québec : PUQ.
- Motoi, I. (2016). « La pensée critique du point de vue du travail social », *Sciences et Actions sociales*, n° 5, 1-28.
- Motoi, I. et L. Villeneuve (2016). *Guide de résolution de conflits en équipe*, Québec : PUQ.
- Monk, P. H. (1997). « Théorie structurelle du travail social. Applications pratiques aux fins de la prise de conscience chez les hommes », *Le travailleur social*, vol. 65, n° 3, 125-134.
- Moreau, M. (1991). « L'infériorisation sociale : un jeu de simulation pour l'enseignement de l'empathie à l'égard des minorités opprimées », *Service social*, vol. 40, n° 3, 104-126.
- Moreau, M. (1987). « L'approche structurelle en travail social : implications d'une approche intégrée conflictuelle », *Service social*, vol. 36, n° 2-3, 227-247.
- Mullaly, B. (2010). *Challenging Oppression and Confronting Privilege, 2nd edition*, Don Mills: Oxford University Press.
- Pease, B. (2007). « Critical social work theory meets evidence-based practice in Australia: Towards critical knowledge-informed practice in social work », dans K. Yokota (sous la dir.), *Emancipatory Social Work*, Kyoto: Sekai Shisou-sya.

- Preston, S. et J. Aslett (2014). « Resisting neoliberalism from within the academy: Subversion through an activist pedagogy », *Social Work Education*, vol. 33, n° 4, 502-518.
- Pullen Sansfaçon, A. (2013). « La pratique anti-oppressive » : 353-374, dans E. Harper et D. Henri (sous la dir.), *Le travail social : Théories, méthodologies et pratiques*, Québec : PUQ.
- Rodenborg, N. et L. Bosch (2009). « Intergroup dialogue: introduction »: 78-80, dans A. Gitterman et R. Salom (sous la dir.), *Encyclopedia of Social Work with Groups*, New York: Routledge.
- Sakamoto, I. et R. O. Pitner (2005). « Use of critical consciousness in anti-oppressive social work practice: Disentangling power dynamics at personal and structural levels », *British Journal of Social Work*, vol. 35, 435-452.
- St-Amand, N. (2003). « Interventions opprimantes ou conscientisantes? », *Reflets, revue d'intervention sociale et communautaire*, vol. 9, n° 2, 139-163.
- Stepney, P. (2009). « English social work at the crossroads: A critical view », *Australian Social Work*, vol. 62, n° 1.
- Wagner, A. E. et R. A. Shahjanhan (2015). « Centering embodied learning in anti-oppressive pedagogy », *Teaching in Higher Education*, vol. 20, n° 3, 244-254.
- Wagner, A. et J. Y. Yee (2011). « Anti-oppression in higher education: Implicating neo-liberalism », *Canadian Social Work Review*, vol. 28, n° 1, 89-105.
- Yee, J. Y., Hackbusch, C. et H. Wong (2015). « An anti-oppression (AO) framework for child welfare in Ontario, Canada: Possibilities for systemic change », *British Journal of Social Work*, vol. 45, 474-492.