

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE DÉVELOPPEMENT DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE CHEZ LES
ÉTUDIANTS À LA PROPÉDEUTIQUE EN TRAVAIL SOCIAL EN CONTEXTE
DE FORMATION PRATIQUE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL

PAR
SOPHIE CARDINAL

JANVIER 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Faire cette maîtrise m'a demandé de l'endurance et de la persévérance. Concilier mes rôles de mère, d'épouse, de fille, d'amie, de travailleuse sociale et d'entrepreneure, tout en étant étudiante aux cycles supérieurs, constitue pour moi une énorme fierté. Cependant, sans un entourage exceptionnel, je n'y serais pas arrivée. Mon chemin a été parsemé d'embûches et de défis, mais j'ai su poursuivre pour finalement finir par finir!

Merci à ma directrice Ginette Berteau pour son ouverture, son adaptabilité au mode de supervision et son accompagnement bienveillant. Tu peux maintenant être officiellement à la retraite, j'ai terminé!

Merci à mon amoureux qui n'a jamais cessé de croire en moi. Tes encouragements et la fierté dans ton regard m'ont porté jusqu'à la fin.

Merci à mon fils pour ses encouragements et sa compréhension. Tu as été mon facteur de persévérance le plus cher puisque je tenais à être un modèle pour toi. Abandonner n'était donc pas une option!

Merci infiniment à ma sœur de cœur Julie d'avoir accepté de faire la correction de ce mémoire. Reçois toute ma gratitude!

Merci aux participants, car sans eux, ce mémoire n'existerait pas! Je leur suis infiniment reconnaissante pour leur générosité.

À Simon et Benjamin

Parce que l'amour aide à nous surpasser

TABLES DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xiii
RÉSUMÉ	xv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	3
1.1 Contexte social.....	3
1.1.1 Changements sociaux et problèmes sociaux	4
1.1.2 Impacts sur l'individu.....	5
1.2 Contexte actuel de la pratique du travail social.....	6
1.2.1 Impacts du contexte social sur la pratique.....	6
1.2.2 Réformes et nouvelle gestion publique	7
1.2.3 État de la pratique du travail social	9
1.3 L'identité professionnelle	12
1.3.1 Identité professionnelle et travail social	12
1.3.2 Identité professionnelle et formation.....	14
1.4 Pertinence, question et objectifs de recherche.....	20

CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL.....	23
2.1 L'interactionnisme symbolique.....	23
2.2 Concepts d'identité et d'identité professionnelle.....	24
2.3 Éléments influençant la construction de l'identité professionnelle chez les travailleurs sociaux en formation et en exercice	26
2.4 Articulation des concepts théoriques	29
2.5 Objectif général et objectifs spécifiques	33
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE	35
3.1 Stratégie de recherche	35
3.2 Critères de sélection des sujets et modalités de recrutement	36
3.3 Terrain d'échantillonnage	37
3.4 Portrait sommaire des participants	38
3.5 Méthode de collecte de données et instruments utilisés.....	39
3.6 Analyse de données.....	41
3.7 Considérations éthiques	41
3.8 Limites de la recherche	43
CHAPITRE IV	
DESCRIPTION DES RÉSULTATS	45
4.1 Devenir travailleur social, un processus évolutif	45
4.1.1 Parcours de vie avant l'admission.....	46
4.1.2 Remise en question	47
4.1.3 Établissement d'un plan de formation	50
4.1.4 Le vécu avant le stage	51
4.1.5 Le vécu en stage.....	54
4.1.6 Une projection dans l'avenir.....	55
4.2 Le stage, lieu d'expérimentation	56
4.2.1 Des connaissances théoriques.....	56
4.2.2 D'une conception théorique à une expérimentation de la profession ..	57

4.2.3	Du soi personnel	63
4.2.4	Du soi professionnel	66
4.3	Devenir travailleur social : une identité construite à partir de plusieurs éléments	69
4.4	Être travailleur social : une identité professionnelle à définition personnelle...	75
4.5	Synthèse	82

CHAPITRE V

ANALYSE DES RÉSULTATS

5.1	Une identité influencée	87
5.1.1	Influencée par le contexte socio-politique.....	87
5.1.2	Influencée par le champ organisationnel.....	89
5.1.3	Influencée par le champ professionnel	92
5.1.4	Influencée par le champ personnel	99
5.1.5	La supervision, un élément qui traverse les champs identitaires.....	102
5.2	Une identité en mouvance	105
5.3	Une identité en construction	105
5.4	Synthèse	106

CONCLUSION GÉNÉRALE

6.1	Synthèse	109
6.2	Réponse à la question de recherche	112
6.2.1	Le temps, élément essentiel.....	112
6.2.2	Des éléments significatifs dans le champ organisationnel et professionnel.....	113
6.2.3	Le champ personnel, le champ le plus influant	114
6.2.4	La supervision, un incontournable	114
6.2.5	Des nouveautés révélées et des éléments à nuancer	115
6.3	Pistes de réflexion et de recherche.....	116

ANNEXE A

AFFICHE DE RECRUTEMENT	119
------------------------------	-----

x

ANNEXE B
GUIDE D'ENTRETIEN ET QUESTIONNAIRE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE ...121

ANNEXE C
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT125

ANNEXE D
CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE131

BIBLIOGRAPHIE133

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Figure	Page
--------	------

2.1	Représentation des concepts d'identité et d'identité professionnelle.....	30
-----	---	----

Tableaux	Page
----------	------

2.1	Synthèse des éléments influençant la construction de l'identité professionnelle chez les travailleurs sociaux en formation et en exercice	32
3.1	Portrait des participants	39
4.1	Perception des éléments influençant la construction de l'identité professionnelle d'un étudiant à la propédeutique, en travail social, dans le cadre de la formation pratique selon les participants	83

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACFTS	Association canadienne pour la formation en travail social
OTSTCFQ	Ordre des travailleurs sociaux et thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec
UQAM	Université du Québec à Montréal
UdeM	Université de Montréal
DI-TSA	Déficiência intellectuelle-Trouble du spectre de l'autisme
CLSC	Centre local de services communautaires
OEMC	Outil d'évaluation multi-clientèle
T.S.	Travailleur social ou travailleuse sociale
DPJ	Direction de la protection de la jeunesse
CHSLD	Centre hospitalier de soins longue durée

RÉSUMÉ

Cette recherche de nature qualitative et exploratoire s'intéresse à la construction de l'identité professionnelle des étudiants à la propédeutique en travail social dans le cadre de la formation pratique. Dans un contexte social, politique et économique en mouvement, la pratique des travailleurs sociaux subit des changements. Le développement d'une identité professionnelle forte devient une nécessité pour faire face aux changements organisationnels et permettre aux travailleurs sociaux d'affirmer leur spécificité. La formation est reconnue pour sa contribution au développement de l'identité. L'intérêt de cette recherche concerne les étudiants de la propédeutique, car ils doivent composer au point de départ avec une identité professionnelle, en développement ou achevée, mais qui est liée à une autre profession. À la lumière de ces faits, la question de recherche suivante est dégagée : Quels sont les éléments qui influencent la construction de l'identité professionnelle des étudiants à la propédeutique en travail social, dans le contexte de la formation pratique? Pour répondre à cette question, un cadre conceptuel qui s'appuie sur une analyse interactionniste ainsi que sur les notions d'identité personnelle et professionnelle de Dubar a été priorisé. Les champs identitaires de Donnay et Charliers ont servi à la classification des différents éléments répertoriés dans la littérature, ainsi que ceux ciblés par les participants. Sept entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès d'étudiants à la propédeutique en travail social provenant de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Ces entrevues ont permis de recueillir leur perception concernant le développement de leur identité professionnelle dans le contexte de la formation pratique. Les résultats confirment que le développement de l'identité professionnelle doit être conçu dans un rapport au temps. Il apparaît clairement que le stage contribue au développement identitaire puisqu'il permet de construire un soi professionnel qui tente de s'arrimer au soi personnel. L'influence du champ personnel se démarque largement par rapport aux champs organisationnels et professionnels. La supervision est apparue comme un élément incontournable qui traverse ces champs identitaires. L'identité professionnelle revêt un caractère personnel, chaque définition de celle-ci étant singulière et subjective. Finalement, une réflexion concernant les leviers à utiliser pour favoriser le développement de l'identité professionnelle dans le cadre de la formation est proposée.

MOTS-CLÉS : Identité professionnelle, travail social, étudiants, propédeutique, formation pratique

INTRODUCTION

« Là où il existe une volonté, il existe un chemin » Winston Churchill

Être travailleur social réfère à quoi? C'est souvent en se référant à l'identité professionnelle que l'on peut répondre à cette question. Savoir qui nous sommes sur le plan professionnel guide notre action au quotidien. Chaque profession développe une identité professionnelle qui lui est propre, et le développement de cette identité est essentiel à la pérennité des professions. Qu'en est-il de celle des travailleurs sociaux?

Le développement de l'identité professionnelle des travailleurs sociaux est une préoccupation au sein même de la profession. Dans son référentiel de compétences, réalisé en 2012, l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ) cible l'identité professionnelle comme une compétence à développer. L'Ordre informe ses membres de la nécessité de développer une identité professionnelle solide et spécifie même qu'elle doit l'être dès le début de la pratique.

C'est à partir de cette préoccupation qu'il a été décidé de s'intéresser à l'identité professionnelle des étudiants en travail social puisque la formation contribue de façon importante à son développement. Malgré la reconnaissance de son importance, peu de littérature porte sur le développement de l'identité professionnelle des travailleurs sociaux au Québec et encore moins celui des étudiants en travail social.

L'objectif principal de cette recherche est d'approfondir la connaissance des éléments qui influence le développement de l'identité professionnelle chez les étudiants à la propédeutique en travail social, et ce, plus spécifiquement dans le contexte de la formation pratique.

Ce mémoire comporte cinq chapitres dont le premier consiste à présenter la problématique de recherche. Le deuxième chapitre porte sur le cadre conceptuel qui sert d'ancrage théorique à cette recherche. Le troisième chapitre fait connaître la démarche utilisée pour parvenir à recueillir les données de recherche. Le quatrième chapitre, quant à lui, décrit les résultats obtenus suite aux entrevues réalisées avec les participants. Le dernier chapitre expose l'analyse de ces résultats en lien avec le cadre conceptuel. Finalement, la conclusion générale a pour but de répondre à la question de recherche principale tout en présentant de nouvelles pistes de recherche et de réflexion concernant l'identité professionnelle des étudiants en travail social.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Ce chapitre est consacré à la définition de la problématique de recherche. Pour ce faire, le contexte social dans lequel émerge cette problématique et le contexte actuel de la pratique du travail social y sont élaborés. Finalement, des liens entre l'identité professionnelle, le travail social et la formation sont tissés dans le but de camper davantage la question et les objectifs de recherche.

1.1 Contexte social

La définition d'une problématique de recherche passe inévitablement par l'élaboration du contexte social dans lequel elle prend racine. Ceci s'applique d'autant plus à une recherche en travail social, puisqu'il est largement reconnu que la profession du travail social est influencé par le contexte économique, politique et idéologique de la société dans laquelle il se développe (Mayer, 2002; Harper et Dorvil, 2013). De plus, le spécifique de l'analyse des travailleurs sociaux est de situer l'individu dans son contexte social pour ensuite dégager les interactions qu'il entretient avec son environnement. Il est donc tout à fait pertinent de définir le contexte social à prendre en compte dans la compréhension de la problématique de recherche dont il est question.

1.1.1 Changements sociaux et problèmes sociaux

Les sociétés vivent des changements au gré des époques et la société québécoise ne fait pas exception. En 2002, Mayer identifiait deux phénomènes prédominants dans les changements sociaux, soit la mondialisation et la restructuration de l'économie. Il mentionnait que le néolibéralisme avait pour impact de faire surgir l'individualisme, la performance et la recherche du profit. Ces propos sont encore d'actualité et sont repris par Harper et Dorvil (2013), qui affirment que les transformations économiques et sociales des dernières décennies sont attribuables à la mondialisation, mais ils ajoutent que ceux-ci sont aussi liés à la crise de la modernité.

Deslauriers précise que le contexte de la mondialisation permet d'observer « une compétition marquée, l'érosion des systèmes de sécurité sociale, la domination des valeurs néolibérales, l'exclusion sociale de grandes parties de la population, la paupérisation accrue autant de phénomènes qui créent des conditions sociales nouvelles » (Deslauriers, 2007, p.313). La fin de l'État-providence et le désengagement continu de l'État dans les programmes sociaux sont aussi à pointer du doigt dans l'apparition de nouvelles réalités sociales. La remise en question perpétuelle des politiques sociales et des services collectifs met encore plus en évidence l'effritement du tissu social. Parazelli (2004) parle d'un brouillage des repères normatifs comme résultante de l'individualisme et ayant comme conséquence une forte valorisation de la liberté individuelle. Tous ces phénomènes participent à la transformation du lien social. Dubar utilise l'expression « crise du lien social » pour désigner les conséquences des transformations et des ruptures des relations sociales qui découlent, entre autres, de la crise économique. De plus, on assiste à une transformation de ce lien social par le fait que l'individualisme augmente au détriment des identités collectives, qui elles sont actuellement « déstabilisées, déstructurées, parfois détruites » (Dubar, 2007, p. 221).

On peut affirmer que chaque société a ses problèmes sociaux. Ainsi, les problèmes sociaux sont constitués de ce qui dérange, de ce qui déplaît, en fait, de ce qui pose problème à la société à un moment de son époque (Otero et Roy, 2013). Ces auteurs résument bien cet état de fait lorsqu'ils affirment que

toute société définit alors ce qui sera pour elle un univers de failles, de défauts, d'insuffisances, d'inadéquations, d'inadaptations, de déviances, voire des contre-figures, en fonction desquelles, selon les contextes et les époques, sont dessinés, désignés et construits des problèmes qu'il s'agit de réguler, contrôler, encadrer, résoudre ou réprimer (Otero et Roy, 2013, p.2).

Dans leurs écrits, ils catégorisent les problèmes sociaux selon trois dimensions : les défavorisations, les différences et la dernière dimension est constituée des handicaps et des comportements. C'est ainsi que la pauvreté, le phénomène des migrants, le burn-out ou encore l'abus de substance sont actuellement considérés comme des problèmes sociaux puisqu'on constate un écart à la norme désignée.

1.1.2 Impacts sur l'individu

Changements sociaux et problèmes sociaux sont imbriqués et s'influencent mutuellement. Tel que mentionné précédemment, on assiste actuellement à une transformation du lien social, qui inévitablement, a des impacts sur les individus. Ces impacts se font notamment sentir dans les rôles sociaux (Parazelli, 2004). En effet, ces derniers ne sont plus prédéterminés, ce qui oblige l'individu à y réfléchir et à se repositionner, parfois plusieurs fois au cours de sa vie. Les reconfigurations familiales amènent des changements dans le rôle des hommes et des femmes. Cela engendre aussi de nouveaux rôles sociaux comme ceux de belle-mère ou de beau-père. Dans la sphère de l'emploi, la précarité oblige parfois les individus à occuper plusieurs emplois au cours de leur vie. De nos jours, il est maintenant possible de choisir son

métier, contrairement à une époque où les femmes restaient à la maison et où le métier du père était déterminant dans le choix de carrière du fils. Il existe donc une variété de choix et de possibilités pour l'individu. Parazelli (2004) parle justement d'une pluralité de repères et non d'une perte de ceux-ci. Ainsi, tout le rapport à la norme s'en trouve modifié, ce qui oblige l'individu à trouver sa place et ses repères. Il suffit de penser à la conciliation travail-famille. Les individus, autant les hommes que les femmes, doivent composer avec différents rôles et de nouvelles attentes. La précarité des emplois, les reconfigurations familiales, la pauvreté et l'effritement du lien social sont des exemples d'éléments qui amènent une complexification des situations vécues par les individus.

1.2 Contexte actuel de la pratique du travail social

1.2.1 Impacts du contexte social sur la pratique

Il est reconnu que la pratique du travail social est influencée par le contexte social dans lequel elle prend vie. Donc, inévitablement, elle subit les impacts des changements et elle doit s'ajuster. Bourgon et Gusew (2007) soutiennent que le principal rôle du travailleur social est de gérer les impacts des chambardements économiques, idéologiques et sociaux qui se répercutent sur les individus et les communautés.

L'augmentation de la liste des problèmes sociaux favorise l'émergence et le développement de nouvelles avenues de pratique (Gusew et Berteau, 2011). En effet, la lecture des problèmes sociaux s'est complexifiée et nécessite d'utiliser une multitude d'angles pour en saisir le réel (Otero et Roy, 2013), et ce, avec l'aide de l'acteur ainsi que sa compréhension de son action. Otero et Roy affirment que « ce ne sont plus tant les explications issues de théories générales qui éclairent les problèmes

sociaux que celles construites à partir de l'action et de l'acteur » (Otero et Roy, 2013, p.8). À travers la littérature et les discours s'adressant aux travailleurs sociaux, on constate la récurrence du thème du renouvellement des pratiques, ce qui est symptomatique de l'impact de ces changements sur le quotidien des professionnels. Sur le terrain, les travailleurs sociaux doivent tenter de faire plus avec moins. L'augmentation et la complexification des problèmes sociaux ont pour conséquence directe une augmentation des demandes de services. Toutefois, l'organisation des services subit le désengagement de l'État qui se concrétise par des coupures dans le système public. Ce qui confirme le fait que le travail social est tributaire du contexte politique, économique et organisationnel dans lequel il se déploie.

1.2.2 Réformes et nouvelle gestion publique

En matière de santé et services sociaux, plusieurs réformes se sont succédées, et à chaque fois, s'en sont suivis des chamboulements pour la pratique professionnelle des travailleurs sociaux. À la fin des années 1970, l'état social entre en crise. À partir de ce moment, la remise en question du partage de légitimité et des compétences entre l'État, le marché, et la société civile est amorcée (Bourque, 2009). Depuis, de nombreuses réformes ont eu lieu. Seules, les plus récentes sont abordées ici.

En 2003, le gouvernement procède à une réforme qui touche les structures, l'organisation du travail ainsi que les pratiques. Dans le but d'augmenter l'accessibilité et la qualité des services, cette réforme adopte une vision de responsabilité populationnelle où les services publics, communautaires et privés forment des réseaux locaux de services (Bourque, 2009). À partir de ce moment, l'implantation des principes de la nouvelle gestion publique s'accroît et provoque des transformations importantes. Bourque résume l'essentiel de la nouvelle gestion publique en affirmant qu'elle « vise à restreindre le rôle de l'État dans la société et à

mieux utiliser ses ressources en ciblant davantage leur usage et leur contrôle, dans un contexte où leur disponibilité est limitée par des gouvernements peu disposés à investir dans des mesures sociales » (Bourque, 2009, p. 5). De ce fait, la nouvelle gestion publique favorise le secteur privé ainsi qu'un système à deux vitesses où l'accès aux mieux nantis est plus rapide (Bourque, 2009). Plusieurs mots-clés peuvent définir la nouvelle gestion publique: imputabilité, efficience, technicisation, performance axée sur les résultats, instrumentalisation. Le vocabulaire utilisé est associé au marché et aux entreprises, mais il est appliqué au domaine de l'intervention (Bresson, Jetté et Bellot, 2013). On constate un alourdissement des structures de gestion caractérisé par une plus grande place faite aux principes de la nouvelle gestion publique et de la logique médicale. La nouvelle gestion publique s'inscrit donc dans un cadre plus large de changements économiques et sociaux qui modifient en profondeur les modes d'organisation de la production économique ainsi que les conditions sociales collectives d'existence et de solidarité (Bresson, Jetté et Bellot, 2013).

Alors que les impacts de la réforme de 2003 ne sont toujours pas stabilisés, le gouvernement libéral décide de procéder à une autre réforme en 2015. Le projet de loi 10 vise « à modifier l'organisation et la gouvernance du réseau de la santé et des services sociaux afin de favoriser et simplifier l'accès aux services pour la population, de contribuer à l'amélioration de la qualité et de la sécurité des soins et d'accroître l'efficience et l'efficacité du réseau » (Gouvernement du Québec, 2014, p.5). Concrètement, cela se traduit par l'abolition des dix-huit agences de santé et de services sociaux présentes à travers la province ainsi qu'un redécoupage administratif basé sur le découpage des seize régions administratives. Ceci donne lieu à la création d'un centre intégré de santé et services sociaux par région, à l'exception de Montréal qui en compte cinq. Le nombre de conseils d'administration diminue et les conseils d'administration des hôpitaux changent de forme. Finalement, des changements ont lieu au niveau des pouvoirs accordés au ministre de la santé et des services sociaux.

Ces changements soulèvent des inquiétudes et des interrogations chez les différents acteurs impliqués, notamment l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec. En effet, en octobre 2014, dans un mémoire sur le projet de loi 10, l'Ordre affirme que « depuis plus de deux décennies, nous constatons l'affaiblissement progressif de la mission sociale de l'État québécois et une tendance à accorder de plus en plus d'importance au curatif » (OTSTCFQ, 2014, p.6). Dans le même ordre d'idées, une crainte concernant l'accessibilité aux services est formulée étant donné l'arrivée de mégastructures qui ne favorisent pas les services de proximité et où le risque d'hospitalocentrisme est grand (OTSTCFQ, 2014). Puisque la mise en place de cette réforme est récente, il faut attendre encore quelques années pour mesurer l'ampleur de ses impacts et obtenir de la littérature scientifique à ce sujet. Cependant, certains écrits retrouvés sur le site de l'OTSTCFQ laissent paraître que les craintes qui avaient été formulées en 2012 s'avèrent fondées. En effet, un texte de Luc Trottier, directeur des communications pour l'OTSTCFQ, nous informe que deux ans après le début de l'implantation de la réforme, « les travailleurs sociaux éprouvent de plus en plus de difficulté à accomplir leurs activités professionnelles [...] en raison des contraintes que la réforme a accentuées ou fait émerger » (Trottier, 2018). Il mentionne également que « la tendance observée ne nous permet pas de conclure, pour le moment, à un meilleur accès, une plus grande continuité et plus grande qualité des services sociaux pour la population » (Trottier, 2018) Ainsi, les craintes formulées en 2014 semblent toujours d'actualité.

1.2.3 État de la pratique du travail social

À la lumière de ce qu'est la nouvelle gestion publique, il est évident que ses principes entrent en conflit avec les valeurs du travail social. Dans leur pratique quotidienne, les travailleurs sociaux se basent sur des valeurs et des principes propres à leur

profession. Le référentiel de compétences produit par l'OTSTCFQ en énumère plusieurs, mais il précise qu'il faut avoir « la croyance en la capacité humaine d'évoluer et de se développer ainsi que la reconnaissance de la nécessité de percevoir et de comprendre l'être humain en tant qu'élément de système interdépendant et potentiellement porteur de changement » (OTSCFQ, 2012). L'écart de perception est clair puisque, selon les principes de la nouvelle gestion publique, l'individu est considéré comme un client et non comme un sujet-acteur. De plus, le discours gestionnaire met de l'avant les termes « responsabilisation » et « individualisation » prônant ainsi la supériorité de la responsabilité de l'individu au détriment de la responsabilité collective.

Ainsi donc, au fil des années et des réformes, les travailleurs sociaux œuvrant dans le réseau doivent composer avec plusieurs tensions. D'entrée de jeu, il faut mentionner que le principe de standardisation est menaçant pour la pratique puisqu'il soumet les travailleurs sociaux à des protocoles et des pratiques relevant du champ de la santé (Bourque, 2009). De ce fait, on assiste à une montée de la logique médicale. En découlent alors une augmentation des actes techniques ainsi qu'une analyse principalement axée sur les causes liées au management et non pas aux conditions de vie collective (Bourque, 2009). Du coup, une importance moindre est accordée au social, à la prévention et aux déterminants sociaux de la santé (Larivière, 2012). Bourgon et Gusew (2007) soulèvent qu'un effet possible de cette technicisation est le risque d'aliénation du sens critique de l'intervenant puisque ce dernier devient un exécutant.

Toute cette restructuration entraîne aussi des modifications sur l'encadrement offert aux travailleurs sociaux (Larivière, 2012). On constate une diminution du nombre de supérieurs immédiats formés en travail social. Ces derniers possèdent donc des connaissances restreintes au sujet du social puis de l'intervention, et offre un soutien majoritairement administratif. Le principal impact de ce changement est que les

travailleurs sociaux ne peuvent bénéficier d'un soutien clinique répondant à leurs besoins ce qui a des répercussions directes sur leur pratique. De plus, une redéfinition du rôle s'opère. En effet, la tâche des travailleurs sociaux passe du suivi psychosocial à la gestion de cas (Bourque, 2009).

Tous ces changements ont aussi des impacts sur le climat de travail au sein des organisations et, par le fait même, sur le sentiment de bien-être des employés. Il n'existe pas d'étude qui mesure le lien entre la nouvelle gestion publique et l'épuisement professionnel (Abord de Chatillon et Desmarais, 2012). Cependant, on constate une montée des souffrances au travail en lien avec les transformations organisationnelles qui découlent de la nouvelle gestion publique dans la majorité des pays où elle est implantée (Abord de Chatillon et Desmarais, 2012). Ce type de gestion commande de nouvelles exigences qui provoquent une hausse du stress chez les individus, tout comme une surcharge de travail. En définitive, les résultats de recherche de Abord de Chatillon et Desmarais permettent d'affirmer que les changements provoqués « sont susceptibles de produire une intensification de l'activité de travail et une dégradation des relations et des collectifs de travail qui eux-mêmes engendrent un épuisement professionnel des agents » (Abord de Chatillon et Desmarais, 2012, p. 15).

Le travail social se pratique aussi en milieu communautaire et ce dernier n'échappe pas à la nouvelle gestion publique. Les organismes communautaires doivent fournir des rapports d'activités ainsi que des bilans financiers au gouvernement. Ceux-ci sont soumis aux critères d'efficience, d'efficacité et de performance pour obtenir du financement. La réédition de compte menace l'autonomie des organismes communautaires en santé et services sociaux puisque « le principe d'autonomie réfère à la détermination du mouvement communautaire à préserver son autonomie et pouvoir d'initiative par rapport à ses bailleurs de fonds et par rapport à l'État. Ce principe confère aux organismes la liberté de ses orientations, ses politiques, ses

approches » (St-Germain, Grenier, Bourque et Pelland, 2017, p. 105). L'incompatibilité avec la nouvelle gestion publique apparaît clairement. Cette dernière réduit la marge de manœuvre des organismes (St-Germain, Grenier, Bourque et Pelland, 2017), ce qui, finalement, a des impacts sur les services à la population et sur la pratique des travailleurs sociaux en milieu communautaire.

1.3 L'identité professionnelle

1.3.1 Identité professionnelle et travail social

À la lumière de ce qui précède, il est tout à fait pertinent de s'intéresser au développement de l'identité professionnelle et ce, pour plusieurs raisons. Dans un premier temps, le travail social est passé d'une activité charitable à une profession, ce qui influence les pratiques et, par le fait même l'identité qu'il se développe. La littérature énonce à maintes reprises la difficulté pour le travail social de se définir et d'être défini comme une profession. Fortin affirme que la discipline du travail social « fait l'objet d'un débat non seulement à l'extérieur, mais aussi à l'intérieur de la profession » (Fortin, 2003, p.86) et que ce débat « porte sur le sens et les finalités du travail social ainsi que sur les enjeux qu'il soulève » (Fortin, 2003 p.86). Il énonce les deux positions actuellement présentes dans le débat. La première affirmant qu'il s'agit davantage d'une pratique professionnelle et la seconde soutenant qu'il s'agit d'une discipline scientifique (Fortin, 2003). Cet auteur maintient que « la question de l'identité professionnelle des travailleurs sociaux est de toute première importance pour l'avenir de cette profession » (Fortin, 2003, p.86). Il met en relief les défis importants que doivent relever les travailleurs sociaux pour donner du sens à leur pratique, pour affirmer sa pertinence et faire la promotion des services qu'ils offrent à la population. Larouche et Legault (2003) expliquent pour leur part qu'un lieu d'appartenance avec des références identitaires floues, qui manque d'affirmation et de

cohérence, devient un lieu propice à une crise d'identité. On peut donc considérer que le travail social est vulnérable. Certains auteurs, dont Aballéa et Larivière, n'hésitent pas à affirmer qu'il y a une crise d'identité professionnelle chez les travailleurs sociaux (cité dans Fortin, 2003).

Dans un deuxième temps, il faut voir le développement de l'identité professionnelle comme une condition essentielle au développement d'une pratique éthique du travail social (Pullen Sansfaçon, Marchand et Crête, 2014). Ces auteurs définissent une identité professionnelle forte en faisant référence à l'intégration des valeurs du travail social par le travailleur social, donc comme valeur guidant son action et sa pratique d'intervention (Crête, Pullen Sansfaçon et Marchand, 2015). Granja abonde en ce sens lorsqu'elle énonce que l'identité professionnelle joue un rôle important dans l'agir professionnel au quotidien. Elle affirme que « l'identité est une condition essentielle de l'action » (Granja, 2008, p. 28).

La tendance actuelle est à la collaboration interprofessionnelle à travers laquelle différentes expertises se côtoient. (Bélanger et Genest Dufault, 2017). Les travailleurs sociaux sont appelés à travailler en équipe avec différents professionnels, que ce soit des psychologues, des psychoéducateurs, des infirmières ou des médecins. Il est donc important pour le travailleur social d'être en mesure de nommer clairement son rôle et son mandat, ce qui lui permet d'affirmer sa spécificité. Bélanger et Genest Dufault (2017) affirment que le rôle des travailleurs sociaux est de « permettre aux autres professionnels d'intégrer les dimensions sociales aux expertises médicales, psychologiques, éducatives etc » (Bélanger et Genest Dufault, 2017, p.54). Conséquemment, il faut une solide identité professionnelle pour « faire valoir son apport spécifique » dans un contexte d'interdisciplinarité (Gusew et Berteau, 2012).

Finalement, l'identité professionnelle peut être considérée comme un facteur de protection de la santé mentale au travail. Bien que la source des difficultés identitaires

reste encore incertaine, le manque de reconnaissance envers les travailleurs sociaux par la population constitue un enjeu, car il participerait à la détresse vécue au travail (Chouinard, 2013). Tel que mentionné précédemment, le développement d'une identité professionnelle forte permet aux travailleurs sociaux de faire valoir leur apport à la société.

Il semble donc prioritaire pour les travailleurs sociaux de développer une identité professionnelle forte et solide et ce, dès leur formation. Cette dernière leur permet d'affirmer leur spécificité et leur rôle dès leur entrée dans la profession. Pullen Sansfaçon, Marchand et Crête (2014) insistent sur le fait qu'une identité professionnelle forte permet une pratique éthique qui reste centrée sur les valeurs de la discipline et ce malgré les tensions organisationnelles.

1.3.2 Identité professionnelle et formation

Il est reconnu que la formation initiale, en tant que mode de socialisation primaire, contribue significativement à la construction de l'identité professionnelle (Pullen Sansfaçon, Marchand et Crête, 2014). Le processus de construction de l'identité professionnelle commence lors de la formation universitaire (Granja, 2008). C'est dans le cadre de cette formation que les étudiants développent les connaissances et les compétences requises pour exercer cette profession. Il a été mentionné précédemment qu'une identité professionnelle forte est liée à l'intégration des valeurs de la profession par l'individu. La formation initiale facilite cette intégration chez les étudiants (Pullen Sansfaçon, Marchand et Crête, 2014). Ainsi, il est tout à fait justifié de penser que la formation est un lieu propice au développement d'une identité professionnelle forte. Pour bien comprendre le contexte de la formation en travail social, il est inévitable de s'intéresser aux acteurs impliqués ainsi qu'aux enjeux

inhérents tant à la formation générale qu'à la formation pratique. Le contexte de la propédeutique est aussi abordé dans ce qui suit.

La formation générale

La formation en travail social au Québec relève de la responsabilité des écoles qui dispensent le programme. Ces dernières sont soumises à l'agrément de l'Association canadienne pour la formation en travail social (ACFTS). Cet organisme a pour mandat « de soutenir les écoles afin de leur permettre d'offrir une formation de qualité et professionnelle en travail social » (www.caswe-acfts.ca). Actuellement, au Québec, neuf universités accréditées dispensent le programme. Certaines variations sont observées d'une université à l'autre, que ce soit dans l'offre de cours ou dans la répartition des heures de formation pratique. Cependant, il est attendu que les étudiants terminent leur formation en développant les compétences nécessaires à l'exercice de la profession.

En plus d'être redevables à l'ACFTS, les écoles doivent aussi prendre en compte les exigences de l'OTSTCFQ. En effet, dans une optique de protection du public, l'Ordre s'assure du développement et du maintien des compétences de ses membres. Ainsi, à la fin de leur formation, les étudiants peuvent, s'ils le souhaitent, faire partie de l'Ordre et se doivent d'avoir les compétences désignées par cette dernière. D'ailleurs en 2012, l'OTSTCFQ publie la deuxième édition de son référentiel de compétences qui décrit de façon explicite ce qui est attendu de la part des travailleurs sociaux. Cette approche par compétences n'est pas sans soulever d'enjeux pour la formation. En effet, des tensions semblent exister entre les écoles et l'OTSTCFQ. En 2004, Claude Leblond, président de l'OTSTCFQ, à ce moment, publie un texte nommant la nécessité d'un référentiel et expliquant que ce dernier doit servir d'outil dans le cadre de la révision des programmes. Il mentionne ne pas comprendre pourquoi les milieux de formation n'adhèrent pas à ce modèle de compétences, mais il ne définit pas leur

position. Plus récemment, en 2013, dans le livre « Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales », sous la direction de Louise Carignan et Marc Fourdrignier, plusieurs auteurs explicitent leur position quant à l'approche par compétences. Il en ressort qu'avec les référentiels de compétences, il peut y avoir un risque de glissement vers une technicisation du travail social puisqu'une volonté de mesurer et de quantifier vient avec une telle approche (Carignan, 2013). Cette auteure mentionne aussi l'augmentation du risque que la formation soit définie et contrôlée par les intérêts de l'État et des milieux de travail. De fait, la vigilance est de mise afin de conserver une pratique réflexive. Carignan pose le problème clairement lorsqu'elle demande

comment concilier l'écart entre un rapport techniciste à la pratique professionnelle centrée sur l'acquisition des compétences d'un référentiel et un rapport réflexif centré sur la capacité d'analyser et d'autocritiquer sa pratique sociale, les enjeux sociopolitiques et les dilemmes éthiques en présence (Carignan, 2013, p. 44).

Ces questionnements et inquiétudes quant aux changements dans la pratique du travail social sont partagés par les différents acteurs des milieux de formation et ce, à travers le Canada. En effet, l'Association canadienne des doyens et les directeurs des écoles de travail social mettent d'ailleurs sur pied un groupe de travail dans le but de rester à l'affût de ces changements (Trocme, 2016).

Selon Bourque (2009), la nouvelle gestion publique soulève aussi des enjeux pour la formation. Les travailleurs sociaux doivent connaître les transformations institutionnelles et avoir la capacité d'en faire une analyse critique en lien avec leur rôle. Ainsi, Bourque attribue une responsabilité aux écoles de travail social en affirmant qu'elles doivent rendre les travailleurs sociaux capables de faire valoir les logiques d'intervention en exploitant les failles et les paradoxes de la nouvelle gestion publique. Cette capacité à faire valoir les logiques d'intervention trouve sa source

dans l'identité professionnelle. En effet, Bourque soutient que « la formation doit aussi pouvoir développer une identité professionnelle basée sur des valeurs, une éthique et des compétences permettant de renforcer l'efficacité et la légitimité des pratiques » (Bourque, 2009, p. 22). Les écoles de travail social doivent donc tenir compte de la nouvelle gestion publique dans l'enseignement qu'ils dispensent à leurs étudiants. Ils doivent les préparer à la réalité des milieux de travail tout en ne perdant pas de vue l'essence du travail social et l'importance de la pratique réflexive.

Il apparaît donc clairement que les milieux de formation subissent des pressions de la part de différents acteurs et doivent composer avec des enjeux de taille pour l'avenir même de la profession. Gusew (2017) met en lumière cette complexité lorsqu'elle affirme que « former des travailleurs sociaux compétents dotés d'une identité professionnelle forte leur permettant d'occuper la place qui leur revient dans les équipes interdisciplinaires représente un défi de taille pour les unités de formation universitaire » (Gusew, 2017, p.34). Les écoles de travail social sont imputables de la formation tout en ayant à composer avec les attentes et les contraintes émises par les différents organismes régulateurs.

La formation pratique

L'identité professionnelle des travailleurs sociaux émerge à travers une articulation complexe de dimensions et de facteurs d'influence. L'intérêt de cette recherche se situant au moment du stage, il est primordial d'aborder le thème de la formation pratique.

La formation pratique représente une composante indispensable de la formation en travail social. Elle réunit les connaissances, les valeurs et, les habiletés qui sont considérées comme des aspects essentiels (ACFTS, 2014). Dans la formation des étudiants au baccalauréat, près du tiers des crédits sont accordés au stage, et un

minimum de 700 heures est exigé par l'ACFTS. Au niveau de la propédeutique, 450 heures sont demandées. Il ne faut donc pas minimiser l'importance du stage et son apport dans la formation de l'étudiant puisqu'il a pour « but de créer un lien entre les contributions théoriques et conceptuelles du milieu universitaire et l'environnement de pratique » (ACFTS, 2014).

De façon plus ciblée, le moment du stage s'avère crucial dans le parcours des étudiants. Pullen Sansfaçon, Marchand et Crête (2014) ont réalisé une étude dont l'objectif était d'explorer l'identité professionnelle d'étudiants finissant au baccalauréat en travail social. Cette étude met en lumière que le stage a un apport considérable sur le développement de l'identité professionnelle notamment chez les étudiants ayant peu ou pas d'expérience en intervention. Cette étude affirme avoir ciblé quatre lieux favorisant le développement de l'identité professionnelle; les expériences professionnelles acquises avant ou pendant le parcours scolaire, la formation universitaire, les stages de formation pratique et, finalement, la formation antérieure au baccalauréat.

Au moment du stage, d'autres facteurs d'influence entrent en interaction. Le milieu de stage est un facteur qui correspond à la dimension organisationnelle. Celui-ci joue un rôle différent chez les stagiaires, que chez les travailleurs sociaux en exercice, étant donné leur statut. Racine, Cameron et Leblanc (2003) ont réalisé une étude sur les perceptions de vingt-neuf stagiaires en travail social à propos de leur expérience de stage. Cette étude démontre que les stagiaires vivent un choc lorsqu'ils constatent la réalité des contextes organisationnels et leurs répercussions sur la pratique des travailleurs sociaux.

La supervision reçue en stage est un élément important du processus d'apprentissage et du développement de l'identité professionnelle. Il est reconnu qu'elle remplit trois fonctions soit administrative, éducative et de soutien. Les deux dernières fonctions

contribuent à la construction de l'identité professionnelle tandis que la fonction administrative contribue à la qualité des services et à l'évaluation (Gusew et Côté, 2017). La supervision doit permettre une réflexion sur les expériences personnelles afin que le stagiaire puisse identifier ses résonances. Puis elle doit aussi permettre de développer l'autoévaluation de sa pratique (Gusew et Côté, 2017). Il est aussi reconnu qu'elle doit offrir l'opportunité aux stagiaires de parler du contexte organisationnel auquel ils sont confrontés. En effet, lorsque la supervision ne permet pas d'offrir un espace de réflexion et d'échanges sur la pratique, il est plus difficile de construire une identité professionnelle forte (Racine, Cameron et Leblanc, 2003). Selon les stagiaires, la qualité du soutien reçu en supervision ainsi que la qualité des liens développés entre le superviseur et le stagiaire sont les dimensions les plus significatives du processus d'apprentissage. Racine, Cameron et Leblanc (2003) soutiennent que la façon dont le superviseur accompagne l'étudiant aura un impact sur son engagement dans la profession. La relation superviseur-supervisé est donc importante dans le processus de supervision et doit s'appuyer sur la construction d'un lien de confiance et de respect mutuel favorisant les apprentissages (Gusew et Côté, 2017).

Redjeb (1991), Fortin (2003) et Granja (2008) affirment que c'est autour de l'acte clinique et de son appropriation que s'édifie l'identité professionnelle. Du coup, le stage prend une importance majeure puisque c'est à ce moment que l'étudiant effectue ses premiers actes cliniques. Ces derniers sont influencés par l'enseignement et la supervision dont bénéficie le stagiaire dans son milieu de stage. La dimension personnelle, qui est sollicitée dans la construction de l'identité professionnelle, l'est tout autant dans le cadre de la formation pratique qu'en contexte d'exercice. Crête, Pullen Sansfaçon et Marchand (2014) rapportent que la confiance en soi joue un rôle de premier plan chez les étudiants, tout comme les enjeux d'autonomie et de reconnaissance. Granja (2008) aborde l'impact de la confiance et de la sécurité de l'étudiant sur son action, et par le fait même, sur son identité.

La formation pratique est donc un contexte privilégié pour construire l'identité professionnelle et il est avantageux pour la profession et les stagiaires que cette identité soit forte.

La propédeutique

De façon plus spécifique, le contexte de la formation pratique, dans le cadre de la propédeutique, est un contexte intéressant à documenter étant donné que les étudiants ont une formation initiale dans un domaine autre que le travail social. Il est reconnu que la formation initiale, ainsi que les expériences professionnelles antérieures, sont des moments significatifs du développement de l'identité professionnelle. Une étude de l'Université Laval concernant la formation à la maîtrise en travail social révèle que les participants s'entendent tous pour dire qu'il existe « un niveau inégal entre les étudiants provenant d'un baccalauréat en travail social et ceux d'une autre discipline quant à l'identité professionnelle et à l'intégration des fondements théoriques et pratiques de base en service social » (Picard, Roy, Villeneuve, Jacques, Arseneault et Gariépy, 2015). Roy et Picard (2017) soutiennent, dans le cadre de l'étude citée précédemment, que les étudiants ayant bénéficié d'une scolarité préparatoire, donc la propédeutique, sont moins bien préparés notamment sous l'angle de l'identité professionnelle. Alors comment ces étudiants composent-ils avec une identité antérieure à celle qu'ils désirent développer dans le cadre de leurs études en travail social?

1.4 Pertinence, question et objectifs de recherche

L'établissement de la problématique permet de mettre en évidence que le contexte social, politique et économique a des impacts sur les individus, mais aussi sur la

pratique du travail social. Ainsi donc, l'individu et le travail social se rejoignent au carrefour des bouleversements. Dans un contexte social en changement, caractérisé par l'individualisme, la complexification des situations, les réformes et le désengagement de l'État, comment le travail social peut-il arriver à ne pas perdre son essence et son sens? Avec l'avènement et l'intensification de la nouvelle gestion publique comment le travail social peut-il se positionner pour affirmer sa spécificité?

Un des éléments de réponse est le développement d'une identité professionnelle forte, qui intègre les valeurs du travail social, guidant ainsi l'action et la pratique. S'intéresser à l'identité professionnelle est étroitement lié au fait de se questionner au sujet des contextes favorisant son développement. Il a été établi que la formation contribue significativement à son essor. Il est donc nécessaire de s'y intéresser. Cependant, la formation en tant qu'espace de construction de l'identité professionnelle est peu étudiée (Pullen Sansfaçon, Marchand et Crête, 2014). La littérature avance certains éléments influençant l'identité professionnelle des travailleurs sociaux, mais ne traite pas spécifiquement du contexte de la formation pratique. Étant donné l'apport du stage dans le développement de l'identité professionnelle, il est tout à fait pertinent de s'intéresser à ce qui influence son développement à ce moment précis.

Dans l'établissement de la problématique, les enjeux propres au parcours atypiques des étudiants à la propédeutique ont été soulevés. Il est donc pertinent de questionner de façon plus spécifique le développement de leur identité professionnelle en contexte de stage.

La présente recherche propose donc d'accorder une attention particulière à la construction de l'identité professionnelle des étudiants à la propédeutique en mettant l'emphasis sur le contexte de la formation pratique. Elle a pour objectif général

d'explorer les perceptions des étudiants à la propédeutique quant au développement de leur identité professionnelle au moment du stage. Par conséquent, la question de recherche se formule comme suit : Quels sont les éléments qui influencent la construction de l'identité professionnelle des étudiants à la propédeutique en travail social dans le contexte de la formation pratique?

Le présent chapitre a permis de situer la pratique du travail social dans son contexte d'émergence. Il a aussi mis en lumière les défis et les enjeux auxquels font face les travailleurs sociaux en ce qui a trait leur identité professionnelle. De façon plus spécifique, il a abordé les enjeux liés à la formation ainsi que l'influence de cette dernière dans le développement de l'identité professionnelle des futurs travailleurs sociaux. Finalement, la question de recherche a pu être située. Le cadre conceptuel présenté au chapitre suivant s'attardera quant à lui aux différents concepts qui serviront d'ancrage théorique à cette recherche.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Le chapitre précédent a situé la problématique de recherche dans son contexte d'émergence. Le présent chapitre a pour but de présenter et définir les assises théoriques de cette recherche. Pour ce faire, les concepts d'interactionnisme symbolique, d'identité professionnelle et d'identité personnelle seront définis. Les différents éléments qui influencent la construction de l'identité professionnelle ainsi qu'une catégorisation selon les champs identitaires seront exposés. Ensuite, une articulation théorique de ces concepts sera présentée sous forme de figure. Pour clore ce chapitre, les objectifs généraux et spécifiques de ce mémoire seront explicités.

2.1 L'interactionnisme symbolique

L'interactionnisme symbolique est un cadre d'analyse qui permet d'appréhender et de comprendre la réalité. Ce courant théorique considère que la société est une structure vivante qui se trouve continuellement dans un processus de construction-déconstruction étant donné la présence permanente d'interactions (LeBreton, 2006). La prise en compte de l'acteur et du sens qu'il donne à son action est un fondement. L'acteur est considéré comme un être doté d'une capacité réflexive qui lui permet de donner du sens à son action. Il peut donc interpréter ses interactions pour ainsi être en mesure de procéder à un ajustement social. Le processus interprétatif des interactions doit tenir compte des acteurs présents, mais aussi de ceux qui sont invisibles, car ils

influencent le rapport au monde (LeBreton, 2006). LeBreton affirme : « Aucun homme n'est une île. Le personnage que nous construisons socialement est sous le regard des innombrables autrui qui nous accompagnent physiquement ou moralement » (LeBreton, 2006, p.53). Ainsi, la réalité sociale est une construction sociale. L'identité, appréhendée selon une vision interactionniste, est conçue dans un rapport à l'autre, le soi ne pouvant exister sans les autres (LeBreton, 2006). En effet, l'individu est toujours en relation et il adopte des rôles et des statuts en tenant compte de ses interactions. Pour les interactionnistes, le rôle et le statut priment sur une identité stable et établie de façon durable (LeBreton, 2006).

2.2 Concepts d'identité et d'identité professionnelle

Précédemment, l'importance de développer une identité professionnelle forte pour les travailleurs sociaux a été énoncée. Avant de traiter de l'identité professionnelle, l'identité dans sa globalité doit être abordée puisque l'identité professionnelle est une constituante de l'identité personnelle (Dubar, 2000). De plus, selon Larouche et Legault (2003), il faut comprendre la crise généralisée des identités dans la société actuelle pour arriver à rendre intelligible la crise des identités professionnelles.

Tout d'abord, il importe de situer ce qu'on entend par identité. Lecompte propose de concevoir « l'identité comme étant l'horizon intérieur, le cadre de référence, le fondement, l'orientation à partir desquels on peut prendre position » (Lecompte, 2000, p.12). L'identité est autant sociale que personnelle et les processus de socialisation jouent un rôle dans sa construction. La crise des identités réside, entre autres, dans les injonctions normatives que sont l'autonomie et la réalisation de soi (Parazelli, 2004). Tout un défi que de développer et d'affirmer sa singularité en voulant répondre à la norme établie.

Dans le cadre de cette recherche, la définition de l'identité, formulée par le sociologue Claude Dubar, est retenue. Pour cet auteur, l'identité est « le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui conjointement, construisent les individus et définissent les institutions » (Dubar, 2000, p.109). Il explique que l'identité est un « phénomène paradoxal puisqu'elle est à la fois, l'expression d'une différence, mais aussi d'une appartenance » (Dubar, 2000, 2001, cité par Gusew et Berteau, 2011). Plusieurs concepts auxquels il fait référence méritent d'être clarifiés. Tout d'abord, l'identité est autant sociale que personnelle et des processus de socialisation sont mis en œuvre dans la construction de celle-ci. À partir de cette conception, il mentionne la présence d'une identité pour soi et d'une identité pour autrui. Lorsqu'il y a un conflit ou un écart entre ces identités, une médiation s'effectue à partir de transactions objectives ou subjectives. Le processus de construction des identités repose sur la relation entre ces transactions (Chouinard et Couturier, 2006).

Lorsqu'il est question des processus de socialisation, deux définitions sont à garder en tête pour bien le circonscrire. La première façon d'aborder les processus de socialisation fait référence à ce que l'on retrouve de façon plus répandue en sociologie, soit que la fréquentation scolaire est une des premières façons de socialiser et qu'elle permet d'intégrer ces processus. Rocher définit un processus de socialisation comme étant « le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socio-culturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre » (Rocher, 1969, cité par Fortier, 1997, p.118). La socialisation s'effectue tout au long de la vie puis permet de redéfinir les rôles ainsi que les obligations sociales (Scott et Mashall, 2009) et par le fait même reconfigurer les identités. La deuxième façon d'aborder les processus de socialisation secondaire fait référence à la conception de

Berger et Luckmann, présentée par Dubar (2000). Le processus comprend les savoirs professionnels ainsi que « l'intériorisation des sous-mondes institutionnels spécialisés » et fait référence à « l'acquisition de savoirs spécifiques et de rôles directement ou indirectement enracinés dans la division du travail » (Dubar, 2000, p.99). Berger et Luckmann affirment que la socialisation n'est jamais totalement réussie ou terminée (Dubar, 2000). Dans cette proposition théorique, on voit la notion de continuité dans le temps.

Parmi les ancrages identitaires, nous retrouvons l'identité professionnelle, qui selon Dubar réfère à des « manières socialement reconnues, pour les individus, de s'identifier les uns les autres dans le champ du travail et de l'emploi » (Dubar, 2007, p.95). Tout comme l'identité personnelle, l'identité professionnelle se construit à travers le temps dans un contexte socio-politique singulier. L'identité professionnelle étant partie prenante de l'identité personnelle, elle subit aussi une crise et une perte de repères.

Donnay et Charlier définissent les sphères impliquées dans la construction de l'identité professionnelle. Ces auteurs mentionnent que l'identité professionnelle se construit à travers trois champs : personnel, organisationnel et professionnel (Donnay et Charlier, 2006). Ces dimensions sont utilisées pour articuler les différents éléments qui influencent la construction de l'identité professionnelle, puisqu'elles sont en cohérence avec la littérature consultée.

2.3 Éléments influençant la construction de l'identité professionnelle chez les travailleurs sociaux en formation et en exercice

On constate que plusieurs facteurs entrent en jeu dans la construction de l'identité professionnelle. Pullen Sansfaçon, Marchand et Crête affirment que « l'identité professionnelle se développe en constante négociation entre soi et les autres, à

l'intersection entre la formation pratique et théorique, ainsi que par le biais des expériences professionnelles et personnelles de l'individu, le tout filtré par son identité personnelle » (Pullen Sansfaçon, Marchand et Crête, 2014, p.148). Chouinard et Couturier (2006) soutiennent pour leur part l'importance d'analyser l'individu et l'ensemble de sa situation au travail pour mieux comprendre son identité.

Donnay et Charlier (2006) abordent la construction de l'identité professionnelle comme se retrouvant à l'intersection des champs organisationnels, professionnels et personnels. À l'intérieur de ces dimensions, différents éléments viennent influencer la construction de l'identité professionnelle, le tout, dans un contexte socio-politique en mutation (Fortin, 2003; Granja, 2008; Gusew et Berteau, 2012; Larivière et Bernier, 2000). De plus, la notion de temps est importante, puisque tel que mentionné précédemment, l'identité professionnelle a un caractère évolutif.

La recension des écrits a permis de mettre en lumière différents éléments qui influencent la construction de l'identité professionnelle chez les travailleurs sociaux, tant en exercice qu'au moment de leur formation. Pour faciliter la compréhension, ils ont été classés en fonction des champs identitaires de Donnay et Charlier (2006).

Tout d'abord, le contexte socio-politique est un élément d'influence qui traverse les différents champs identitaires. Cet aspect est abordé par plusieurs auteurs dont Fortin (2003), Granja (2008), Gusew et Berteau (2012) ainsi que Larivière et Bernier (2000). La problématique de recherche présentée au chapitre précédent fait état du contexte socio-politique actuel.

Le champ organisationnel fait référence au fonctionnement et aux règles qui régissent une organisation. De façon plus précise, les éléments recensés sont le contexte, les structures et le soutien apporté aux intervenants (Fortin, 2003; Granja, 2008; Chouinard et Couturier, 2006; Chavaroche, 2004; Chouinard, 2007; Larivière et

Bernier, 2000). Dans le contexte de formation pratique, le séminaire et la supervision offrent un espace de soutien aux étudiants. En effet, le séminaire de stage est reconnu comme offrant un temps de partage, de réflexion et de soutien (Genest Dufault et Bélanger, 2017). Il permet de faire des liens entre la théorie et l'expérience de stage (Roy et Picard, 2017). La supervision est un élément particulièrement important en matière de soutien (Racine, Cameron et Leblanc, 2003 et Gusew et Coté, 2017). La coordination des stages offre aussi du support aux étudiants. En effet, la personne qui occupe cette fonction est celle que doivent consulter les étudiants qui rencontrent des situations problématiques durant le stage (École de travail social [UQAM], 2017).

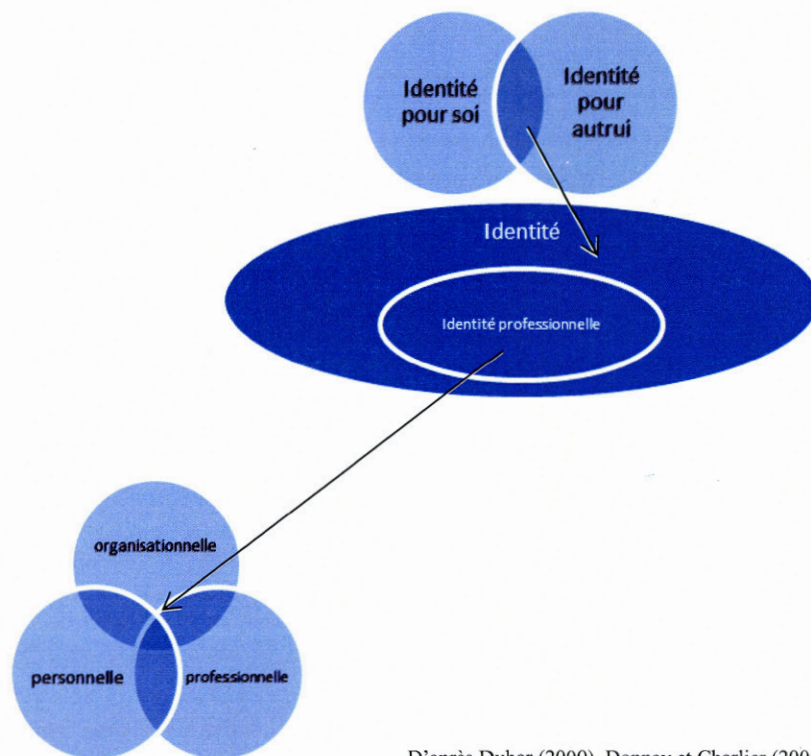
Le champ professionnel regroupe ce qui touche la profession, ce qu'elle devrait être ainsi que les normes et les cadres de référence qui la régissent. Il concerne l'individu en tant que professionnel. Les éléments recensés sont l'expérience (Pullen Sansfaçon et al., 2014; Fortin, 2003; Redjab, 1991), les valeurs de la profession (Fortin, 2003; Granja, 2008; Pullen Sansfaçon et al., 2014), l'appropriation de l'acte clinique (Fortin, 2003; Redjab, 1991; Granja, 2008), la formation (Clairet, 2013; Pullen Sansfaçon et al., 2014; Granja, 2008), le développement professionnel (Gusew et Berteau, 2012), les enjeux éthiques (Fortin, 2003; Granja, 2008; Redjeb, 1991; Gusew et Berteau, 2012), les savoirs théoriques (Granja, 2008), les référentiels de compétences (Carignan et Foudrignier, 2013), les affiliations professionnelles (Gusew et Berteau, 2012) et la collaboration interprofessionnelle (Bélanger et Genest Dufault, 2017).

Le champ personnel fait référence à ce qu'est l'individu dans sa singularité, et ce, au-delà de la profession, il s'agit du soi personnel qui entre en jeu dans l'intervention (Granja, 2008; Pullen Sansfaçon et al., 2014). L'autonomie (Crête et al., 2015), la confiance en soi (Crête et al., 2014), la capacité d'introspection et la réflexivité sur soi (Pullen Sansfaçon et al., 2014; Granja, 2008) sont des caractéristiques personnelles répertoriées comme ayant une influence sur le développement de l'identité professionnelle. Les enjeux liés à la reconnaissance sont soulevés par Crête

et al. (2015), tout comme l'influence des valeurs (Fortin, 2003; Granja, 2008). Finalement, les savoirs d'expérience ou de vie sont considérés par Bélanger et Genest Dufault (2017), comme ancrage identitaire.

2.4 Articulation des concepts théoriques

L'utilisation de l'interactionnisme symbolique jumelé aux concepts d'identité et d'identité professionnelle, ainsi que les éléments émanant de la recension des écrits, permet d'élaborer un cadre conceptuel visant à répondre à la question générale de recherche. L'expression « construction de l'identité professionnelle » telle que formulée dans la question générale de recherche, fait référence à une vision interactionniste de l'identité. En cohérence avec les éléments théoriques de l'interactionnisme symbolique abordés précédemment, c'est par les interactions des différents éléments que l'identité professionnelle émerge. Un élément pris isolément ne peut être suffisant. De plus, le processus menant à la désignation des rôles est important. L'opinion que l'autre a de la profession vient influencer l'identité professionnelle. C'est donc une réalité socialement construite. Le regard de l'autre représente plus que le regard et l'opinion d'une personne. L'autre réfère aussi à la société et aux structures. Par exemple, le code des professions, l'OTSTCFQ, l'ACTFS et les lois qui encadrent la pratique participent à cette désignation. La formation reçue y participe aussi puisqu'elle s'inscrit dans une division disciplinaire basée sur une délimitation du champ théorique. L'identité professionnelle se construit à travers le temps dans un contexte socio-politique en mouvement. Chouinard et Couturier (2006) affirment qu'au final, l'identité est une question de rapport à soi, au groupe d'appartenance, aux collègues, aux clients et aux institutions.



D'après Dubar (2000), Donnay et Charlier (2006), Gusew et Berteau (2011)

Figure 2.1 Représentation des concepts d'identité et d'identité professionnelle

La figure 2.1 vise à illustrer les différents concepts utilisés et leurs interactions. Cette figure se rapporte à la théorie de l'identité d'après Dubar (2000), ainsi qu'au modèle descripteur de Donnay et Charlier (2006) visant à théoriser l'identité professionnelle. Dubar (2000) utilise les termes « identité pour soi » et « identité pour autrui ». L'identité pour soi correspond à celle que l'individu s'attribue tandis que l'identité pour autrui est celle qui lui est attribuée. L'identité se situe à la jonction de ces deux concepts. Dans le schéma, l'imbrication des cercles les uns dans les autres représente les transactions nécessaires à la médiation des identités et démontre leurs interactions

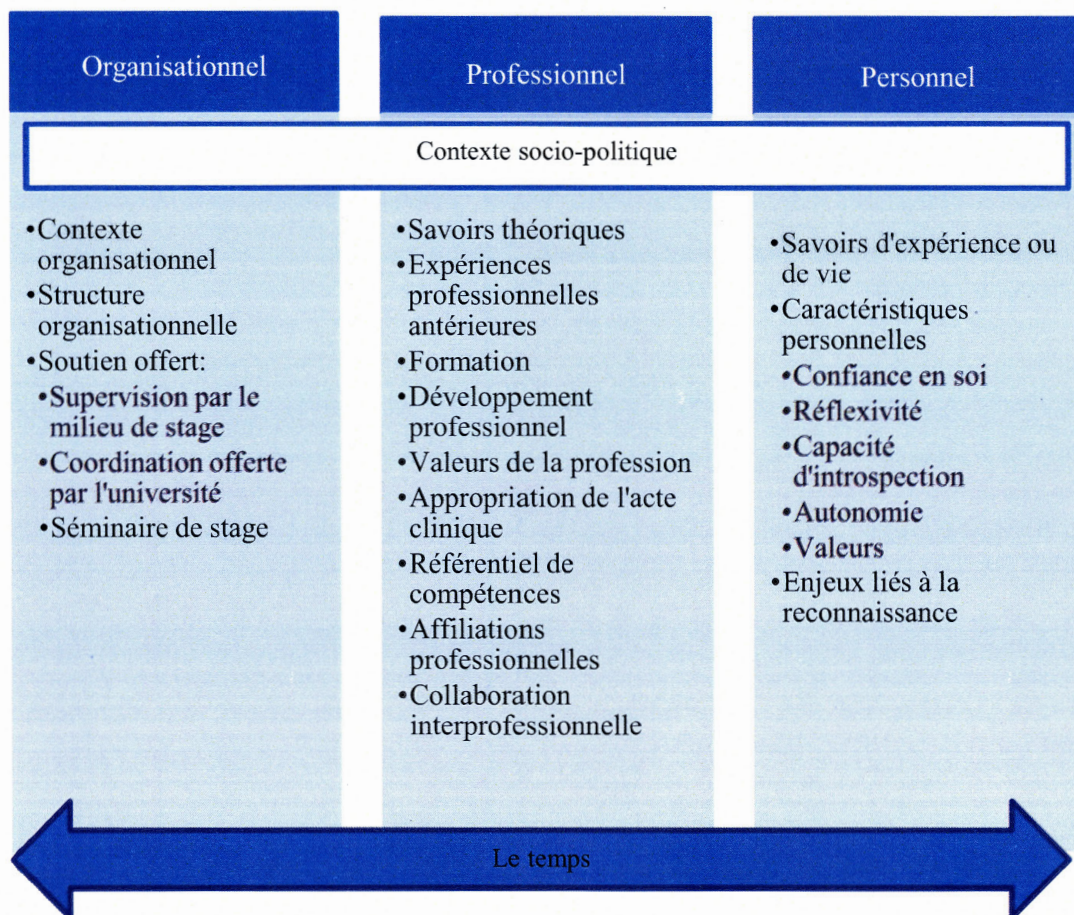
et leurs influences mutuelles. Cela fait référence au mouvement de construction/déconstruction/reconstruction de l'identité (Chouinard, 2007).

L'imbrication fait aussi référence au processus de socialisation menant à l'émergence de l'identité. L'identité professionnelle est une composante de l'identité qui sert à distinguer les individus dans le champ du travail et de l'emploi. Les trois sphères de construction de l'identité professionnelle telles que mentionnées par Donnay et Charlier (2006) sont ici reprises : soit les champs organisationnels, professionnels et personnels. Ici aussi, l'imbrication des cercles démontre leurs interactions et leurs influences mutuelles.

Le tableau 2.2 quant à lui présente une synthèse des résultats de la recension des écrits quant aux différents éléments qui influencent la construction de l'identité professionnelle chez les travailleurs sociaux en formation et en exercice. À la suite de cette recension, les éléments retenus ont été classés selon les champs identitaires de Donnay et Charlier, tout en étant adaptés à l'objet d'étude. En effet, il faut comprendre que le champ organisationnel fait référence à l'UQAM et au milieu de stage de l'étudiant.

La ligne du temps représente le caractère évolutif de l'identité professionnelle et fait référence aux termes « stable » et « provisoire » de la définition de Dubar. Finalement, le contexte socio-politique effectue une influence qui traverse les trois champs.

Tableau 2.1 Synthèse des éléments influençant la construction de l'identité professionnelle chez les travailleurs sociaux en formation et en exercice



2.5 Objectif général et objectifs spécifiques

À la fin du chapitre I, à la suite de l'élaboration de la problématique, la question de recherche suivante a été clarifiée : Quels sont les éléments qui influencent la construction de l'identité professionnelle des étudiants à la propédeutique, en travail social, dans le contexte de la formation pratique?

Ainsi, découlant de cette question principale de recherche, et en concordance avec le schéma conceptuel, un objectif général et des objectifs spécifiques sont formulés.

Objectif général : Explorer les perceptions des étudiants en travail social à la propédeutique quant aux différents éléments qui influencent la construction de leur identité professionnelle au moment du stage.

Les objectifs spécifiques se déclinent comme suit :

- Explorer les perceptions des étudiants quant à l'influence du contexte socio-politique sur la construction de leur identité professionnelle.
- Dégager les éléments d'influence spécifiques au contexte de la formation pratique pour chacun des champs identitaires (organisationnel, personnel, professionnel).
- Explorer les perceptions des étudiants quant à l'influence du temps sur la construction de leur identité professionnelle.

Le cadre conceptuel de cette recherche étant établi, il est pertinent d'explorer la méthodologie de recherche à mettre en place pour répondre à la question et aux objectifs de recherche. Le chapitre suivant s'y attarde.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre porte sur la méthodologie utilisée pour la réalisation de cette recherche. Plus précisément, il est question de la stratégie de recherche, des critères de sélection des sujets et des modalités de recrutement. Un portrait sommaire des participants est présenté. Il est aussi question du choix de la méthode de collecte de données ainsi que des instruments utilisés pour y parvenir. La méthode d'analyse de données retenue est décrite. Finalement, les considérations éthiques ainsi que les limites de cette recherche sont abordées.

3.1 Stratégie de recherche

Afin de répondre à la question de recherche, une recherche qualitative de nature exploratoire et de type descriptif a été privilégiée. Ce choix a ultimement permis de documenter les éléments qui influencent la construction de l'identité chez les étudiants à la propédeutique en travail social et ce, dans le contexte du stage. Il a permis de recueillir les perceptions des étudiants et de mieux saisir leur vécu quant à leur expérience de stage. La stratégie de vérification retenue est l'analyse de contenu. Ce type de stratégie permet de « traiter de manière méthodique des informations et des témoignages qui présentent un certain degré de profondeur et de complexité » (Van Campenhoudt et Quivy, 2011, p.207). À partir des propos des participants, l'analyse de contenu a permis de cibler les différents éléments qui, selon eux, influencent le développement de leur identité professionnelle.

3.2 Critères de sélection des sujets et modalités de recrutement

Les participants de cette recherche sont des étudiants à la propédeutique en travail social. Le protocole de recherche initial mentionne que les participants doivent être en stage au moment des entrevues. Étant donné qu'il y a eu certains délais dans la démarche de recherche, les entrevues ont eu lieu en mai et en juin 2017. Ainsi certains participants avaient complété leur stage au moment des entrevues. L'unique critère d'exclusion de cette recherche était de connaître l'étudiante-chercheuse.

L'objectif initial était d'atteindre un minimum de six participants et un maximum de douze. Il a été possible de recruter sept participants, ce qui est cohérent avec la littérature. En effet, Mongeau (2008) mentionne que, dans une démarche qualitative, de sept à douze entrevues permettent la saturation. Étant donné que le but de cette recherche est de comprendre un phénomène et non de rendre compte de celui-ci, l'échantillon n'a pas besoin d'être grand (Mongeau, 2008).

Pour effectuer le recrutement, la collaboration du programme de maîtrise de l'École de travail social de l'UQAM a été sollicitée. La direction de programme a accepté de diffuser la lettre d'invitation à participer à la recherche par le biais du courriel UQAM. La lettre a aussi été diffusée via Facebook, notamment dans les groupes d'étudiants à la maîtrise en travail social. La lettre se retrouve à l'annexe A. Ces moyens de recrutement n'ont pas été efficaces et aucun participant n'a été recruté. Compte tenu de ces difficultés de recrutement, la direction du programme ainsi que l'enseignant responsable du séminaire de stage ont été sollicités. Ils ont accepté qu'une présentation du projet de recherche ait lieu pendant les heures d'enseignement. À la suite de cette présentation, sept personnes ont manifesté leur intérêt à participer. Afin d'augmenter l'échantillon, les étudiants de l'université de Montréal ont, eux aussi, été sollicités par le biais de leur courriel étudiant. Ceci a été rendu possible grâce à la

collaboration de la direction du programme de maîtrise en travail social de cet établissement. Une seule personne en provenance de cette université a manifesté son désir de participer. Finalement, pour préserver l'homogénéité de l'échantillon, le choix de garder uniquement les participants en provenance de l'UQAM, a été fait.

3.3 Terrain d'échantillonnage

Il importe de préciser que chaque université fonctionne différemment et possède sa structure quant à la formation pratique. À l'UQAM, plusieurs personnes gravitent autour des stagiaires et occupent des rôles différents. Afin de bien comprendre le contexte qui entoure les participants de cette recherche, précisons ces rôles. Tout d'abord, la chargée de formation pratique est responsable du processus de placement en stage. Cette personne présente les stages disponibles aux étudiants et ces derniers doivent faire parvenir leur candidature aux milieux qu'ils ont choisis. Lorsque l'étudiant est sélectionné par un milieu, la chargée de formation pratique organise le contact entre le milieu et le futur stagiaire (École de travail social [UQAM], 2017). Ensuite, il y a la fonction de coordonnateur de stage. Cette personne s'assure que le stage réponde aux différents objectifs pédagogiques et elle s'assure aussi que l'évaluation des apprentissages ainsi que l'atteinte des objectifs sont réalisées selon les attentes de l'université. C'est vers cette personne que doivent se tourner les étudiants qui vivent des situations problématiques en stage (École de travail social [UQAM], 2017). On ajoute à cela la supervision, qui est assumée par un superviseur provenant du milieu de stage. Dans le cas, où le milieu ne peut offrir de superviseur répondant aux critères désignés par l'UQAM, cette dernière procède à un jumelage avec un superviseur externe. À ce moment, le milieu de stage a la responsabilité de nommer une personne répondante qui agit à titre de personne ressource pour l'étudiant en stage (École de travail social [UQAM], 2017). Finalement, il y a le séminaire de stage. Il s'agit d'un cours qui demande une présence en classe et qui a

pour objectif d'établir des liens entre la théorie et la pratique ainsi que de permettre aux étudiants de partager leur vécu en stage.

Il est important de préciser que l'offre de cours de la propédeutique a subi des modifications qui sont entrées en vigueur à l'automne 2017. Les participants de cette recherche ont effectué leur scolarité sous l'ancienne offre de cours. Avant l'entrée en stage, ils ont suivi quatre cours : Politiques sociales et intervention sociale, Lien social et enjeux du travail contemporain, Déontologie du travail social en milieu institutionnel et communautaire ainsi que Introduction à la méthodologie et aux pratiques en travail social. Les participants ont fait six mois de stage, de janvier à juin, à raison de quatre jours par semaine, pour un total de 96 jours. De façon concomitante au stage, ils ont suivi un séminaire d'intégration.

3.4 Portrait sommaire des participants

Le tableau 3.1 dresse un portrait sommaire des participants. On y retrouve les éléments importants à prendre en compte dans la compréhension des résultats. Les informations qui y sont contenues permettent de constater que l'échantillon est composé de cinq femmes et de deux hommes dont l'âge se situe de 23 à 42 ans. On constate qu'une seule participante ne détenait pas d'expérience professionnelle en lien avec le travail social ou la relation d'aide avant son admission à la propédeutique. La majorité des participants se sont donc inscrits avec un bagage expérientiel et théorique ayant une proximité avec le travail social. On constate aussi que leur parcours académique est étoffé et multidisciplinaire. Majoritairement, les participants de cette recherche ont effectué leur stage en milieu communautaire et, sur les sept participants, deux ont effectué leur stage dans leur milieu de travail.

Tableau 3.1 Portrait des participants

Nom fictif	Âge	Sexe	Études antérieures à la propédeutique	Contexte de stage	Possède de l'expérience en intervention
Mélanie	23 ans	Femme	Baccalauréat en psychologie 1 an de maîtrise en psychologie	Communautaire	Oui
Hélène	25 ans	Femme	Baccalauréat en psychologie Certificat en études féministes	Communautaire	Oui
Alex	42 ans	Homme	Certificat en toxicomanie Baccalauréat en psychologie Maîtrise en sciences cliniques (abandon avant la rédaction du mémoire) Maîtrise en toxicomanie	Stage en milieu de travail. Institutionnel	Oui
Karine	39 ans	Femme	Maîtrise en audiologie	Communautaire	Oui
Benoît	35 ans	Homme	Baccalauréat en philosophie Maîtrise en toxicomanie	Communautaire	Oui
Élodie	24 ans	Femme	Baccalauréat par cumul de certificats : gérontologie, toxicomanie, victimologie.	Institutionnel	Oui
Julie	29 ans	Femme	Baccalauréat en littérature Maîtrise en théâtre (abandon avant la rédaction du mémoire)	Stage en milieu de travail. Communautaire	Non

3.5 Méthode de collecte de données et instruments utilisés

La collecte de données s'est effectuée à partir d'entretiens semi-directifs. Ce type d'entretien « n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises » et il s'agit « d'une série de questions-guides » (VanCampenhoudt et Quivy, 2011, p.171). Dans ce type d'entretien, le chercheur ne tient pas nécessairement à respecter l'ordre des questions de son guide d'entretien, mais il recentre l'entrevue en fonction de ses objectifs de recherche. Le guide d'entretien a donc été construit de façon à aborder le vécu des participants selon une séquence temporelle. Plus précisément, trois moments distincts ont été évoqués: avant l'entrée

à la propédeutique, avant le début du stage et pendant le stage. Pour chacune de ces catégories, plusieurs questions et sous-questions ont été formulées, leur permettant ainsi d'étoffer et d'explicitier leurs propos. Ils ont aussi complété un questionnaire socio-démographique. Le guide d'entretien et le questionnaire socio-démographique se trouve à l'annexe B. Plusieurs thèmes ont été abordé par les participants, notamment, leur parcours académique et professionnel, leur vision du travail social et de la profession, les apprentissages réalisés en stage, la supervision reçue ainsi que le développement de leur identité professionnelle.

Les entrevues se sont majoritairement déroulées à l'UQAM à l'exception de deux rencontres qui ont eu lieu dans le milieu de stage des participants. Les entretiens ont été enregistrés dans le but de produire les verbatim et de faciliter l'analyse des données. Les entrevues ont duré entre 50 et 90 minutes.

Les participants ont signé un formulaire de consentement attestant de leur compréhension des enjeux liés à leur participation à la recherche. Tous ont donné un consentement libre et éclairé. Le formulaire de consentement se retrouve à l'annexe C. Lors de la signature du formulaire de consentement, les participants ont pu signifier leur intérêt à recevoir un compte rendu des résultats de la recherche. L'objectif de cette rétroaction était de bonifier la présentation des résultats et, par le fait même, l'analyse des données. Cinq participants sur les sept ont accepté de donner leur avis. Un résumé des résultats leur a donc été envoyé par courriel et un délai de trois semaines leur a été accordé pour le commenter. Une seule participante a donné une rétroaction. Pour cette dernière, l'ensemble des résultats reflète son vécu, à l'exception d'une donnée qui a été ajustée afin que cela corresponde le plus possible à sa réalité.

3.6 Analyse de données

À la suite de chacune des entrevues, un verbatim a été rédigé et chaque ligne a été numérotée dans le but de faciliter le repérage au moment de l'analyse. Par la suite, le matériel a été codifié en identifiant les thèmes et les sous-thèmes. À la suite de cette codification, un arbre thématique a émergé pour chacun des entretiens.

Dans le but d'extraire l'information qui est nécessaire pour répondre à la question de recherche, une analyse thématique a été effectuée. Dans cette analyse, « la thématization constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (problématique) » (Paillé et Mucchielli, 2013, p.232). En ce qui concerne cette recherche, l'analyse thématique a permis de cibler dix-sept thèmes.

3.7 Considérations éthiques

Pour rencontrer les standards de l'éthique de la recherche, le protocole a obtenu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Montréal. Le certificat d'approbation éthique se trouve à l'annexe D. Précédant cette demande d'approbation, la formation sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains a été complétée.

Tout au long du processus de recherche et de rédaction, plusieurs considérations éthiques ont demandé une attention particulière. D'abord, un formulaire de consentement éclairé a été présenté à chacun des participants. Ces derniers l'ont ensuite signé afin de confirmer que leur participation était libre et volontaire. Ainsi, ils ont été informés du fait qu'ils pouvaient se retirer à tout moment du processus de

recherche et ce, sans justification de leur part. De plus, les effets de la participation à la recherche, tant positifs que négatifs, leur ont été signalés. Le fait que les participants aient accès aux résultats de la recherche et qu'ils aient l'opportunité de les commenter leur a été présenté comme un bénéfice intéressant. Les participants ont été informés du fait que de s'arrêter et de réfléchir à leur vécu pouvait provoquer des remises en question et devenir une source d'anxiété. Finalement, ils ont été avisés que le temps consacré à l'entretien et le stress que peut occasionner le fait de répondre à des questions peut être considéré comme un effet négatif.

Assurer la confidentialité a été une priorité dans la réalisation de cette recherche, puisque le stage est un contexte d'évaluation pour les étudiants. Ainsi, plusieurs enjeux pouvaient y être reliés. Ceci qui a pu constituer un filtre, positif ou négatif, à la collecte de données. Certains thèmes de l'entretien pouvaient être associés à ces enjeux, notamment la supervision et le déroulement du stage. Dans cette optique, l'identité des participants devaient être gardée anonyme, alors un prénom fictif leur a été attribué lors de la rédaction. Bien que toutes ces mesures aient été prises pour assurer leur confidentialité et leur anonymat, il se peut que certains de leurs propos soient identifiés par d'autres étudiants à la propédeutique, de la même cohorte. En effet, ce risque existait et existe encore étant donné la spécificité de la population à l'étude ainsi que le nombre restreint d'individus qui correspondaient à nos critères de recrutement.

Finalement, la prise en compte du risque d'influence a été importante. En effet, l'étudiante-chercheuse provient de l'UQAM, tout comme les participants. Ceci a pu influencer leur motivation à participer à la recherche, ainsi que leurs propos durant les entretiens.

3.8 Limites de la recherche

Cette recherche comporte des limites qui doivent être soulignées. Tout d'abord, le fait que l'échantillon soit constitué uniquement de participants qui étudient à l'UQAM s'avère être une limite, puisque cela rend compte d'un seul contexte universitaire.

L'intérêt des étudiants pour le sujet de cette recherche et leur motivation à y participer peut provenir du fait qu'ils aient une vision critique de leur expérience, tant positive que négative. Cela a pu teinter leur propos et peut constituer un autre biais. Dans le même ordre d'idées, il faut prendre en considération que le stage représente un contexte d'évaluation et que des enjeux y sont liés, ce qui peut avoir une incidence sur la collecte de données.

En plus des participants, il importe de tenir compte du biais de cohorte. Le fait que tous les participants proviennent de la même cohorte peut teinter les résultats. En effet, le vécu diverge d'une cohorte à l'autre. À travers leur parcours, les étudiants partagent et échangent sur leurs expériences et leurs opinions, ce qui peut avoir pour effet d'homogénéiser certaines perceptions, ainsi que de produire un effet de contamination. Du coup, les résultats peuvent être teintés par ces phénomènes.

Le chercheur constitue aussi un biais. Sa façon d'aborder le sujet et d'en rendre compte reflète sa compréhension et n'est pas le seul angle qui peut être utilisé. Le fait qu'il ait effectué l'ensemble de sa scolarité, baccalauréat et maîtrise, à l'UQAM, l'amène à avoir une perception du milieu. Ainsi donc, il était important qu'il tienne compte de ses préconceptions au moment des entrevues et de l'analyse des résultats.

Finalement, du point de vue théorique, il semble impossible de répertorier l'ensemble des éléments qui influencent la construction de l'identité professionnelle, étant donné

la taille de l'échantillon et de la singularité de chaque parcours. Par conséquent, cette recherche permet d'établir quelques balises en lien avec un contexte particulier et ne permet pas de tendre vers une généralisation des résultats.

Une fois le protocole de recherche établi et la certification éthique obtenue, le recrutement a débuté. La réalisation des entrevues a permis d'obtenir les résultats de recherche présentés au chapitre suivant.

CHAPITRE IV

DESCRIPTION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre concerne la présentation des résultats et comporte quatre sections. La première section met en lumière le fait que, pour les participants, devenir travailleur social, est un processus évolutif qui se déploie dans le temps. La section suivante aborde le stage en tant que lieu d'expérimentation de la profession, tant du point vue théorique que pratique. Le stage permet aussi une expérimentation du soi personnel et du soi professionnel. Dans la troisième section, les éléments évoqués par les participants comme ayant une influence sur le développement et la construction de leur identité professionnelle sont présentés. La section suivante met en évidence la singularité de la définition de l'identité professionnelle pour chacun des participants. Finalement, une synthèse fait ressortir les faits saillants.

4.1 Devenir travailleur social, un processus évolutif

Dans les propos des participants, le développement de l'identité professionnelle est perçu sans équivoque comme un processus qui évolue et se déploie dans le temps. Selon eux, ce processus débute avant même la décision de s'inscrire à la propédeutique et n'apparaît pas finalisé à la suite du stage.

À partir d'une logique temporelle, six sous-thèmes sont traités par les participants. Le premier aborde leur parcours de vie avant leur admission à la propédeutique. Par la

suite, vient la remise en question, l'établissement d'un plan de formation, le vécu à la propédeutique et le vécu en stage. Finalement, la projection dans l'avenir est le dernier sous-thème abordé.

4.1.1 Parcours de vie avant l'admission

Une des particularités des étudiants à la propédeutique est leur parcours académique, professionnel et personnel antérieur aux études en travail social. Le choix du travail social s'inscrit donc dans un parcours de vie singulier et unique.

Tous les participants abordent l'influence de leur parcours de vie sur le choix du travail social comme orientation professionnelle. Mais l'influence exercée par ce parcours varie d'un participant à l'autre. Pour certains, il s'agit d'événements survenus dans leur vie personnelle, alors que pour d'autres, c'est davantage en lien avec leur vie professionnelle. À titre d'exemple, Élodie mentionne comment le travail social est partie prenante de sa vie depuis toujours et comment devenir travailleuse sociale est un but professionnel et personnel :

Donc, moi depuis que je suis très jeune, le début du secondaire, je veux être travailleuse sociale. J'ai fait beaucoup de bénévolat, déjà au secondaire, Amnesty internationale, Oxfam, j'ai fait beaucoup beaucoup de bénévolat avec les aveugles, j'ai fait à peu près 1500 heures de bénévolat, j'ai fait du bénévolat en déficience intellectuelle. [...] pis je viens d'une famille très engagée donc le travail social ça m'a toujours intéressé énormément et je ne me voyais vraiment pas faire autre chose (Élodie).

Cet extrait témoigne aussi du fait que les expériences professionnelles, le vécu personnel et le milieu familial, peuvent être des éléments qui influencent le choix de la trajectoire professionnelle.

Majoritairement, les participants détiennent un parcours académique et professionnel en lien avec le travail social ou la relation d'aide. Chez les participants qui n'ont aucune formation théorique ou expériences professionnelles de cette nature, lors de l'admission au programme, on observe qu'ils ont quand même été en contact, de façon directe ou indirecte, avec la profession. Comme Julie qui, à la suite d'une expérience professionnelle sans lien apparent avec le travail social, en vient à considérer l'intervention en relation d'aide comme un choix professionnel :

Ben moi je suis allée enseigner à des communautés autochtones en français pis j'ai comme réalisé, veux veux pas c'est comme c'est un peu de la relation d'aide, mine de rien, même si c'est de l'enseignement, c'est pas directement ça. Pis parallèlement à ça, j'ai connu des regroupements d'hébergement pour femmes et j'ai vu ce qu'ils faisaient, pis je me suis trouvé un emploi là-dedans, [...] mais pas en intervention, en administration, dans une maison, mais je trouvais que ça avait du sens de faire ça (Julie).

Ces propos mettent donc en évidence que le parcours académique, le parcours professionnel et le parcours personnel s'amalgament et s'influencent dans le choix d'une trajectoire professionnelle en travail social.

4.1.2 Remise en question

La remise en question prend une place importante dans le récit des participants. Il s'agit d'un temps de réflexion qui concerne principalement l'orientation professionnelle, bien que des questionnements sur le plan personnel ont aussi lieu durant cette période. Il s'agit en quelque sorte d'une étape préalable à la demande d'admission.

Pour plusieurs participants, la remise en question passe par un temps d'arrêt de leurs études ou de leur emploi. À ce sujet, Benoit témoigne qu'il « s'est passé plein de choses pendant ce temps-là. J'ai fait autre chose au niveau du travail, je me suis

éloigné de l'intervention » (Benoit). Quant à Mélanie, cette mise à distance semble être comme une remise en question sur le plan identitaire et existentiel : « Pendant mon année de psychologie à l'UdeM, j'ai eu des grosses remises en question identitaires et existentielles. J'ai arrêté mes études suite à cette première année j'ai pris une année de césure » (Mélanie).

Durant cette période de réflexion, quelques participants s'engagent dans des projets en lien avec le travail social, notamment en faisant du bénévolat pour éclairer leur choix, comme en témoigne Karine :

Faque elle m'a accordé mon congé sans solde. Je suis partie et pendant cette année-là, je me suis dit je fais tout ce que je veux, ce que j'ai le goût de faire, faque je suis allée cogner aux portes d'organismes communautaires de mon quartier. Je suis allée faire des animations de cuisine collective, je travaillais en fait au niveau du quartier pis après ça je suis, j'ai changé d'organisme dans la moitié de l'année et je suis allée faire des animations en alphabétisation (Karine).

Dans le même ordre d'idées, certains participants mentionnent être allé chercher du soutien pour alimenter leur réflexion, que ce soit auprès de professionnels, tel qu'un psychologue, ou bien auprès de gens de leur entourage qui connaissent le travail social ou la relation d'aide.

Les différentes motivations à entreprendre des études en travail social émergent durant cette remise en question et le choix du travail social se confirme. Le désir d'occuper un emploi qui est en accord avec leurs valeurs est énoncé par plusieurs participants. L'extrait suivant témoigne de ces motivations : « le travail social, ça s'inscrivait dans un parcours [...], j'avais très envie d'être, de vivre une vie en accord avec certaines valeurs pis j'avais l'impression qu'en continuant en psycho ça allait être moins possible que si je faisais travail social » (Mélanie).

Les enjeux autour de la reconnaissance de la profession sont aussi identifiés comme motivation à s'orienter vers le travail social. Alex insiste sur l'importance d'être reconnu sur le plan professionnel lorsqu'il affirme : « j'avais comme penser un moment donné à aller en travail social pour avoir [...] le droit accompli de toute » (Alex). Pour lui, obtenir la reconnaissance de ses pairs motive en partie son choix pour le travail social, mais lui permet aussi de réaliser ses ambitions professionnelles. Il affirme que « avoir le titre de travailleur social et avoir la reconnaissance de mes pairs d'une part, mais d'une autre part, c'est si je sors du centre jeunesse, éventuellement, ma pratique privée » (Alex). Benoit aborde le même thème lorsqu'il exprime avoir effectué une remise en question durant ses études antérieures à la propédeutique en travail social. C'est à ce moment-là qu'il a eu des questionnements quant à l'importance accordée à l'obtention d'une reconnaissance : « Pendant cette maîtrise-là j'ai réalisé que ça ouvrait pas beaucoup de portes cette maîtrise-là. C'est un beau papier, une maîtrise super le fun, mais qui permet aucun titre » (Benoit).

Comme témoigne l'extrait suivant : « Moi je veux les aider concrètement tsé à changer des comportements pis tout ça mais vraiment pratico-pratique » (Karine), le désir d'aider apparaît comme une motivation chez la plupart des participants. Ceux-ci perçoivent que le travail social peut leur offrir différentes opportunités et « qu'avec une formation en travail social y avait moyen d'accéder à justement plein de postes en intervention variés, avec des organismes avec des visions variées. J'avais ça un peu en tête » (Hélène). Mélanie ajoute qu'elle avait « très envie d'avoir un diplôme qui donne une liberté d'action » (Mélanie).

Vivre en accord avec ses valeurs, obtenir une reconnaissance, le désir d'aider et les opportunités offertes par le travail social sont toutes des motivations énoncées par les participants. La remise en question s'opère donc tant du point de vue professionnel que personnel et sert de point d'ancrage à l'établissement d'un plan de formation.

4.1.3 Établissement d'un plan de formation

À la suite de cette remise en question, un plan se construit et une vision d'avenir se développe. Une fois le choix du travail social établi, les participants optent pour la propédeutique plutôt que le baccalauréat. Différentes raisons motivent ce choix, mais majoritairement, ils évoquent le fait qu'ils possèdent déjà un diplôme d'études universitaires de 1^e ou de 2^e cycle.

La mise en action du plan débute par la demande d'admission à la propédeutique en travail social. L'ensemble des participants de cette étude a choisi l'UQAM pour faire leurs études en travail social et il s'est avéré être un choix pratique et opportuniste. La plupart des étudiants ont fait des demandes d'admission dans différentes universités, comme le nomme Karine : « Pis je me suis dit si à l'UQAM je suis prise en maîtrise, c'était très très proche de chez moi l'UQAM, donc c'est sûr que je m'en vais là » (Karine). Une seule participante a fait référence aux valeurs véhiculées par l'UQAM comme élément ayant influencé sa décision : « L'UQAM en faite c'était une université qui m'avait toujours fait rêver de par son histoire, de par les valeurs qu'elle promeut » (Mélanie).

Le plan de formation semble aussi influencé par l'idée que se font les participants de leur future carrière. Benoit avait une vision bien précise de ce qu'il voulait faire au moment de sa demande d'admission : « Je me suis dit je vais aller m'inscrire pour la propédeutique en travail social, comme ça, en trois ans, je vais faire partie de l'Ordre, je vais avoir une formation et je vais pouvoir être psychothérapeute faisant partie de l'Ordre des psychothérapeutes » (Benoit). Pour certains, le projet s'inscrit en continuité avec ce qu'ils font déjà, comme Alex, qui travaille en intervention, mais qui désire obtenir le titre pour élargir son pouvoir d'action. Pour d'autres, le projet est plus flou, mais le désir de devenir travailleur social est présent, comme le mentionne

Élodie : « pis aussi ce que j'aime du travail social, c'est que c'est assez large tsé, on peut travailler avec des enfants, les ados, les personnes âgées, santé mentale, D.I./T.S.A, y a vraiment, c'est varié » (Élodie).

4.1.4 Le vécu avant le stage

Les étudiants arrivent avec une préconception du travail social et de sa profession qui s'est construite avant l'admission, mais aussi durant la propédeutique. Alex précise la nature de sa préconception :

J'avais une amie travailleuse sociale, des amis travailleurs sociaux pis tsé des fois, c'était vraiment, comment je te dirais, y manquait comme un peu de substance dans le cadre de l'intervention en soi, mais en même temps, ils étaient très méthodiques sur la question éthique, et sur la question déontologique, au niveau des plans d'intervention, respecter une espèce de rigueur que moi j'avais pas (Alex).

Mélanie, quant à elle, conçoit les travailleurs sociaux comme étant polyvalents et possédant une variété de compétences. Elle insiste aussi sur la diversité des pratiques qu'offre le travail social :

Faque mon idée du travailleur social est comme quelqu'un de polyvalent de ce que je comprenais pis qui avait des compétences multiples pis surtout qu'y pouvait se développer dans un sens en particulier, hum, si ça lui plaisait en faite, comme j'ai l'impression qu'en travail social si ce qui nous plaît c'est faire de la psychothérapie ben on peut plus s'enligner là-dedans, si ce qui nous plaît c'est faire de l'organisation communautaire, on peut aller là-dedans aussi (Mélanie).

Pour certains, la propédeutique vient changer ou modifier leurs premières perceptions, comme le mentionne Julie :

Dans le sens que j'ai compris l'aspect plus global et sociétal pis c'est beaucoup de déresponsabiliser l'individu d'une certaine manière des problèmes qu'il peut vivre, dans le sens qu'il y a l'aspect conjonctures sociales qui font que, les politiques sociales qui font que parfois tu subis des choses, qui ne sont pas nécessaire juste comme de ta faute, un peu contraire à l'approche psychologisante, tsé qu'on peut se sortir de tout, mais ça implique aussi que parfois c'est nous qui sommes responsables des problèmes qu'on a. Donc, c'est ça que j'ai compris pour le travail social (Julie).

Pour d'autres, elle vient confirmer leur vision, tel que l'affirme Élodie :

Pendant mes cours à l'automne je pense que c'était assez compatible. Pis moi puisque je suis une personne pro empowerment, renforcer les forces de la personne, on en parlait beaucoup à l'automne, le respect, toutes les valeurs humanistes, l'écoute, la patience, l'empathie, ce que les profs me disaient du travail social ça rejoignait beaucoup ma vision du travail social (Élodie).

Les participants reconnaissent que la propédeutique leur a apporté de nouvelles connaissances théoriques qui viennent se greffer à celles qu'ils possédaient déjà. Pour la majorité d'entre eux, des liens peuvent être faits avec leur formation théorique initiale. Particulièrement pour ceux ayant une expérience en intervention, les cours ont permis de développer un regard différent sur les situations. Ces nouvelles connaissances semblent modifier leur lecture de la réalité et leur perception de certains enjeux sociétaux. L'extrait suivant montre un exemple concret de modification de la lecture de la réalité :

Je suis sortie de la lunette juste psychologique. Mon discours a changé aussi. Mon discours a changé dans le sens que je suis plus, plus sensible a, aux liens sociaux qu'on a dans notre société, aux médias sociaux, aux sites de rencontres par exemple. La transformation des liens sociaux change entre hommes et femmes, je sors plus de juste l'individu, tsé en dedans de soi, psychologiquement (Alex).

Le vécu durant la propédeutique est aussi influencé par la présence des collègues de classe. Plusieurs participants nomment l'importance du partage et de l'interaction. Élodie en témoigne lorsqu'elle affirme :

J'ai bien aimé ça, pis ce que j'aimais de revoir à chaque deux semaines, de revoir les étudiants de la propédeutique c'était de, de sentir qu'on s'épaulait, qu'on s'encourageait entre nous pis des fois on vivait un peu les mêmes questionnements. On sentait qu'on en avait beaucoup pendant la propédeutique, c'était une grosse session, on s'encourageait (Élodie).

Durant cette période, certains se questionnent sur le choix de la propédeutique, particulièrement chez les participants provenant d'une discipline autre que les sciences humaines. Ces derniers sentent qu'ils n'ont pas l'expérience ou les connaissances préalables requises pour entreprendre et réussir la propédeutique, tel que l'énonce Julie : « Pis moi ça été une des questions que j'ai eu tout au long de ma propédeutique, à savoir, on est supposé, c'est supposé être une mise à niveau par rapport à quelqu'un qui vient d'un autre domaine complémentaire, mais les cours nécessitaient une expérience » (Julie).

Ainsi donc, le choix du travail social n'est pas remis en question, mais le choix de la propédeutique amène des interrogations, comme l'indique Karine qui opte pour la continuité, mais en s'assurant d'acquérir des connaissances supplémentaires, notamment par la lecture. Il est aussi mentionné que ce sont les cours de leur formation initiale qui sont les plus utiles pour leur stage, tout comme l'expérience professionnelle acquise antérieurement à la propédeutique comparativement au cours de la propédeutique. Élodie affirme : « J'ai bien aimé mes cours, mais c'est sûr que je trouve que ça m'a plus ou moins préparé à mon stage. Je pense que je me suis plutôt servi de mes cours que j'ai fait avant dans mon bacc par cumul » (Élodie).

Quelques participants avaient terminé leur stage au moment de l'entrevue, ce qui leur permettait de se prononcer davantage sur l'apport des cours dans la préparation au stage. Le sentiment de ne pas être tout à fait prêt est mentionné par plusieurs. Selon leur propos, la propédeutique leur a permis de développer une connaissance théorique de la profession, mais moins de se préparer à exercer le rôle d'un travailleur social. Élodie exprime qu'elle était « prête au stage, oui et non, au sens de comprendre un peu ce qui se passe oui, au sens d'être moi intervenante quand même moins » (Élodie).

Le processus de placement en stage est abordé par les étudiants. Ils énoncent leurs insatisfactions ou leurs irritations quant à la façon dont se déroule ce processus. Certains avaient ciblé un milieu de stage en fonction de leur intérêt et de leur projet de formation, mais la façon d'attribuer les stages venait contrecarrer leur plan comme c'est le cas pour Karine qui affirme : « j'avais comme tout monté mon stage pis je me suis fait dire que c'était pas de même que ça marchait ». Lorsqu'elle a parlé à la chargée de formation pratique, elle a appris que « ce n'est pas de même que ça fonctionne si tu organises un stage, faut que je l'affiche pour tous ». Karine n'a donc pas effectué le stage à l'endroit qu'elle avait ciblé. Plusieurs nomment avoir vécu du stress et de l'anxiété causés par la méthode d'attribution des stages. Élodie témoigne : « une des choses qui m'a stressé aussi c'est la recherche du stage [...] j'ai vécu quand même des moments stressants où je me disais est-ce que je vais me trouver un stage ». Une fois le processus de placement complété, les étudiants connaissent le milieu qui a accepté de les prendre et ils sont prêts à débiter le stage.

4.1.5 Le vécu en stage

Le vécu en stage, tant du point de vue personnel que professionnel, apparaît central dans le récit des participants. Le stage est un mode d'apprentissage qui, pour certains,

est nouveau, mais connu par d'autres dans le cadre de leurs études antérieures. Tous les participants font part d'un vécu émotif lié au stage, que ce soit avant, pendant ou après sa réalisation.

L'exploration du vécu en stage constitue le cœur de cette recherche, alors les données concernant le stage seront explicitées davantage dans la section 4.2.

4.1.6 Une projection dans l'avenir

La fin du stage marque la fin d'une étape dans leur formation en travail social et les participants se projettent dans l'avenir, que ce soit par rapport à la réalisation de leur maîtrise ou de leur parcours professionnel. L'extrait suivant en témoigne : « parce que moi, c'est ça que j'ai besoin. Mon profil maîtrise c'est stage/essai. C'est pas juste une question que j'avais besoin de plus de terrain, c'est que j'ai besoin d'être sur le terrain, ça fait partie de moi » (Karine).

Ils ont conscience que le développement professionnel se poursuit bien au-delà du stage et de la maîtrise. Les propos d'Hélène appuient cela lorsqu'elle dit : « pis je me dis, de toute façon, avec d'autres expériences de travail ou quoi que ce soit, je vais solidifier d'autres aspects en intervention » (Hélène).

Les apprentissages réalisés en stage les amènent à prendre position sur l'intervention ainsi que sur les approches. Ils y développent une vision de la profession et tentent de se situer par rapport à elle. Ils se forment aussi une opinion quant au milieu dans lequel ils désirent pratiquer et au rôle de travailleur social. Julie précise à ce sujet : « que ça m'a confirmé que c'est ça que j'aimais bien le milieu communautaire, j'aime beaucoup beaucoup le milieu communautaire. J'ai beaucoup de réticences à aller peut-être travailler dans l'institutionnel » (Julie).

4.2 Le stage, lieu d'expérimentation

Le stage est un moment charnière de la propédeutique. Il s'agit d'un point de rencontre entre la théorie et la pratique. Il permet aussi de faire la découverte et l'expérience de la profession. Les propos des participants mettent en évidence qu'il s'agit d'un moment où le soi en tant que personne est sollicité et où le soi en tant qu'intervenant est développé.

4.2.1 Des connaissances théoriques

Les participants abordent le fait que le stage permet de faire des liens entre la théorie et la pratique. L'extrait suivant illustre bien l'importance de ces liens : « faque veux veux pas, tout s'est ancré dans la pratique de la théorie » (Julie). Cependant, certains énoncent une difficulté à établir des liens entre les notions théoriques évoquées durant la propédeutique et la réalité vécue en stage. Mélanie exprime cette difficulté : « le cours de politiques sociales, on voit beaucoup de chiffres, de pourcentages, ben c'est des connaissances théoriques malgré tout pis ça, je dirais peut-être que c'est pas essentiel essentiel à la pratique en tant que tel » (Mélanie). D'autres participants nuancent l'apport de la formation initiale et celui de la propédeutique. Benoit affirme que « pour ce qui est du travail d'intervenant, mes outils de toxico sont beaucoup plus utiles, pour ce qui est de mes valeurs d'intervention, les cours de la propédeutique sont beaucoup plus utiles » (Benoit). Cette perception reflète l'ensemble des propos des participants ayant des connaissances théoriques acquises antérieurement à la propédeutique en travail social. Les participants constatent l'utilité de ces savoirs en stage.

Les stagiaires acquièrent aussi de nouvelles connaissances en lien avec la réalité de leur milieu de stage. Le développement des savoirs concerne autant la compréhension

du contexte organisationnel, que le fonctionnement du milieu, les problématiques rencontrées et les approches utilisées. Les propos d'Élodie mettent en évidence la diversité des connaissances acquises en lien avec le milieu de stage :

J'ai appris beaucoup sur le CLSC, sur les services qu'on offre, donc, tout ce qui est technique, les évaluations, c'est ça que j'ai appris beaucoup dans mon stage. J'ai appris au CLSC des actes plus techniques, des reformulations, [...] le fonctionnement du CLSC, les services, les évaluations, l'OEMC, la lecture de notes au dossier, comment rédiger des notes, les stats, ces choses-là. J'ai appris les problématiques que vivent, toute sorte de problématiques, la maltraitance, la pauvreté, la, les problématiques de nos usagers (Élodie).

Malgré la spécificité de certains apprentissages, les participants constatent leur transférabilité. Hélène spécifie que les apprentissages qu'elle a fait, à propos de la clientèle qu'elle a côtoyée en stage, seront utiles peu importe le milieu où elle pratiquera. Elle affirme que « sur le plan des connaissances, de savoir c'est quoi les réalités vécues par les personnes immigrantes, je me dis ça va être utile peu importe le milieu où je travaille » (Hélène). Benoit renchérit en disant que, pour lui, « en tant que travailleur social, ce que j'ai appris dans le cadre de mon stage va tout à fait être bénéfique à ce niveau-là, au-delà de mes attentes » (Benoit).

4.2.2 D'une conception théorique à une expérimentation de la profession

Les propos mettent en évidence que les cours de propédeutique permettent de prendre contact avec le travail social à partir des connaissances théoriques qui s'y rattachent, et que le stage, quant à lui, permet de découvrir la profession de l'intérieur.

Pour les participants, expérimenter la profession fait référence à plusieurs éléments. Dans un premier temps, ils tentent de définir et de situer la profession. Julie énonce que « autant que j'ai l'impression que le travail social maintenant c'est un

regard sur les choses, mais est-ce que c'est une profession en elle-même, j'en sais rien. Dans le sens que ça permet de voir, de comprendre, plus méta, les problèmes vécus, mais à savoir s'il y a une spécialisation propre au travail social, je, je ne le sais pas » (Julie). Plusieurs participants définissent le travail social par ce qu'il n'est pas, comme Mélanie :

Je ne suis pas psychologue, je ne suis pas médecin, je suis pas avocat, mais en même temps, je dois avoir des connaissances dans tous ces domaines-là pour mieux saisir la situation d'une personne puis l'accompagner (Mélanie).

Julie y va aussi par la négative pour tenter de circonscrire le travail social et ses limites : « c'est-à-dire qu'on ne fait pas de suivi psychologique, je pense que c'est une différence. Y aller par la négative parce que oui, on fait du suivi individuel, mais ce n'est pas de la psychothérapie, donc, y a certaines choses qu'on peut pas offrir pis qu'on doit référer » (Julie).

En ce qui concerne le spécifique du travail social, la notion d'accompagnement traverse les propos des participants. Hélène précise que, pour elle, c'est « comprendre ce que la personne comprend, comprendre d'où elle vient et accompagner là-dedans le mieux possible, dans ses différents besoins et difficultés qu'elle vit » (Hélène). On y retrouve aussi l'idée d'un regard et d'une façon d'aborder les situations. Karine explique que, « après en avoir parlé, je me rends compte que oui, quand on est travailleuse sociale, on voit je trouve plus large, on est capable de prendre toutes les dimensions de la personne en perspective, de toute voir l'impact, de toute ça enchevêtré » (Karine). Les valeurs du travail social sont énoncées par l'ensemble des participants. Pour certains, ces valeurs ne sont pas clairement ciblées. Benoit exprime que « c'est pas clair quelles sont les valeurs du travail social encore pour moi » (Benoit). Pour d'autres, elles sont identifiables et leur milieu de stage permet de les mettre en pratique. Concernant son milieu de stage, Julie affirme :

C'est beaucoup visé sur l'insertion sociale, faque je pense que c'est dans cette optique-là que l'empowerment, l'idée de responsabilisation, d'être capable de faire par soi-même, que c'est beaucoup véhiculé, féministe, plus parce que c'est des femmes. Mais c'est beaucoup plus l'empowerment qui prend la place dans la philosophie de tous les jours j'ai l'impression (Julie).

Finalement, elle mentionne qu'elle ne voit pas la distinction entre les différentes professions, donc elle ne peut dégager le spécifique du travail social. Elle précise « y a certainement une spécificité à être travailleur social dans l'optique de, des emplois qui sont permis, mettons, travailleur social et criminologue. Est-ce que pour moi y a une différence? En ce moment, j'en vois pas » (Julie).

Les participants disent prendre conscience de certains enjeux liés à la profession et aux différents milieux de travail. Élodie a fait son stage en milieu institutionnel et elle affirme que sa vision de la profession est restée similaire, mais en étant « maintenant consciente de la réalité du réseau et du risque d'épuisement professionnel et de la grande charge et de l'approche Lean » (Élodie). Certains participants ayant fait leur stage dans le milieu communautaire abordent le fait que la diversité des formations des intervenants peut amener une confusion au niveau des rôles. Karine souligne que « toutes les intervenants travaillent avec le même chapeau. On a toutes les mêmes tâches en faite, tout le monde. Ce n'est pas parce que tu es travailleuse sociale que tu fais différentes tâches d'un autre intervenant » (Karine).

Une majorité de participant partagent leurs perceptions et leurs questionnements par rapport à l'OTSTCFQ. Pour plusieurs, l'adhésion à l'Ordre constitue une formalité et permet d'obtenir le titre de travailleur social. Malgré leur réticence à y adhérer, certains y voient une obligation comme Hélène: « je vois surtout que c'est quelque chose d'obligé malgré tout. Je le vois plus comme, je le vois vraiment comme intervention sociale et, pour certains postes, il faut, il faut cet aspect-là professionnel, faire partie d'un ordre professionnel, payer des cotisations » (Hélène). D'autres

affirment y voir une contradiction avec les valeurs qu'ils prônent. Mélanie abonde en ce sens lorsqu'elle formule que « c'est tout l'enjeu corporatiste en faite autour de travailleur social qui me pose un énorme problème, puisque dans mes valeurs profondes, je lutte contre ce système-là en faite, capitaliste au boutte qui fait comme payer 700\$ par année pour faire partie d'un ordre » (Mélanie).

Les participants abordent le rôle du travailleur social. Il semble que, pour être en mesure de l'occuper, ils cherchent à le comprendre et à le délimiter. Karine tente de le faire en lien avec la spécificité du rôle à l'intérieur d'une équipe multidisciplinaire :

Mais ce n'est pas facile dans un organisme comme ici quand tu te retrouves, dans mon équipe de travail avant, j'aurais été capable de te dire exactement ce que la travailleuse sociale fait, ce que le psychologue fait, c'est quoi les champs communs, [...] ben en tout cas, je trouve dans, en institutionnel, le rôle est beaucoup plus défini, plus coupé, tandis qu'ici, c'est pas tout le temps clair (Karine).

Pour ce qui est de Mélanie, elle le fait à partir des interventions réalisées :

Il y a eu un moment dans mon stage où j'ai eu une grosse remise en question sur, mais c'est quoi le rôle en faite d'un travailleur social, qui est-ce qu'on est, [...] comme justement du fait d'avoir autant de latitude pis autant de, de rôles je dirais différents à certain moment on porte le rôle dans la relation d'aide à certains moments ben on est plus dans des démarches formelles, à d'autres moments on est dans de l'informel, justement. Moi je comprenais plus qu'est-ce que je fais là (Mélanie).

La compréhension du rôle semble aussi passer par la définition de tâches. Les propos des participants énoncent une variété de tâches qu'ils doivent accomplir dans leur stage. Hélène en énonce quelques-unes : « y a quand même une partie d'accueillir les gens, faire le suivi, des [les] aider à s'ils ont une plainte à faire, formuler, aller voir les différentes possibilités » (Hélène). Les propos des participants démontrent que le

milieu influence les tâches à réaliser. Julie, qui a fait son stage en milieu communautaire, précise :

On est un milieu de vie aussi, donc veux veux pas, c'est de l'intervention informelle au quotidien, des suivis individuels, une heure par, chaque femme a une heure de suivi par semaine, on prépare les repas, on est disponible tout le temps, donc c'est vraiment un milieu de vie pour ce qui est de l'intervention c'est ça, il y a des réunions de résidentes, des groupes, des activités, c'est ça. Donc, c'est plus en suivi individuel qui est l'intervention principale (Julie).

Quant à Élodie, qui a fait son stage en milieu institutionnel, elle explique une tâche spécifique à son rôle de travailleuse sociale au soutien à domicile :

Ça s'appelle OEMC, l'outil d'évaluation multi clientèle avec les personnes en perte d'autonomie, c'est comme un gros questionnaire de vingt pages sur l'autonomie fonctionnelle [...] Au CLSC, chaque personne doit avoir, chaque usager doit avoir un OEMC complété donc une évaluation je te dirais du, l'évaluation de l'autonomie de vingt pages, donc c'est quand même, c'est une grosse évaluation à faire [...] parce que j'en ai complété à peu près six des OEMC pendant mon stage et quand on fait les demandes d'hébergement dans les CHSLD et dans les ressources intermédiaires, on doit faire l'OEMC (Élodie).

Avant de débiter le stage, les participants mentionnent qu'ils avaient une idée préconçue des tâches qu'ils auraient à accomplir. Cependant, l'étendue de ces tâches surprend quelques participants. Élodie partage une facette des tâches à effectuer qui l'a surprise : « Ça, ce côté je m'y attendais un petit peu, les rencontres familiales pis tout ça, c'est sûr qu'il y avait des choses où j'étais un peu étonnée, on était un peu gestionnaire de cas » (Élodie).

Le stage permet de développer des savoir-faire et des compétences propres à la pratique du travail social. Les propos d'Élodie mettent aussi cet aspect en lumière :

C'était la première fois que je faisais mes plans d'intervention. Qu'est qu'on faisait aussi dans mon milieu de stage? On faisait des ouvertures de régime de protection, on faisait des demandes d'hébergement, ce qui était totalement nouveau pour moi. Aussi, tsé les régimes de protections, on en a jamais parlé à l'école pis c'est un acte réservé (Élodie).

L'apprentissage des savoir-faire liés à la profession et au milieu de stage semble avoir été une préoccupation pour les participants. Mélanie précise qu'elle était

beaucoup plus dans des savoirs-faire, faut que je sache faire une évaluation correctement, que j'arrive à, comment dire, à remplir tous les points de la grille quand y a une évaluation suicidaire à faire et j'étais le cadre, apprendre à bien, au niveau du cadre, à bien le faire respecter (Mélanie).

Malgré la diversité des milieux de stage, l'intervention individuelle est apparue comme une modalité d'intervention présente dans tous les milieux. Concernant les compétences à développer, il semble qu'en fonction du milieu de stage, cela peut varier. En effet, Mélanie, qui a fait son stage dans un centre de crise, nomme que la capacité à établir rapidement un lien avec la personne fait partie des compétences à développer pour exercer dans ce type de milieu. Pour Karine, il s'agit d'être en mesure d'établir un rôle d'autorité.

Questionnés sur l'évolution de leur vision du travail social, plusieurs affirment que le stage a eu un impact sur leur perception, comme Élodie le mentionne dans cet extrait : « Tsé en faisant mon stage ça pas changé ma vision du travail social, mais un peu ce qui est attendu de nous » (Élodie). Hélène renchérit en affirmant que le stage n'a « pas tant modifié, mais précisé, de voir quels différents usages ça pouvait prendre, de voir, comment ça pouvait se manifester concrètement » (Hélène). D'autres soutiennent que la réalisation du stage est venue confirmer leur vision de la profession, comme pour Karine : « Ben, mon stage c'est une grosse partie, malgré que ma vision a pas été tant modifiée ça m'a permis de vivre le terrain et de me

confirmer que c'était ça, que j'aimais ça aussi » (Karine). Finalement, ce dernier extrait reflète bien la concordance entre la vision du travail social et le milieu de stage. Cette concordance est nommée par l'ensemble des participants :

Mes suivis. Mais aussi toute là, l'approche qui est utilisée ici, ce n'est pas les actions, comme activité, c'est plus, l'accueil, l'approche qu'on a ici, parce qu'ici on prend les personnes telle qu'elle est pis on travaille avec elle, avec ses forces et ses limites, on veut comme l'aider à aller vers l'avant, plus comme de l'autodétermination, de justice, tout ça, oui. C'est ça, c'est le travail social. Mais c'est ce que je disais, c'est pur travail social ici (Karine).

4.2.3 Du soi personnel

Le stage permet une expérimentation du soi personnel, ainsi l'identité personnelle est mise de l'avant, notamment à travers le vécu émotif provoqué par le stage. Pour certains, c'est une expérience qui confronte et qui amène des questionnements et des remises en question. Mélanie explicite son vécu en disant : « Au niveau personnel, je pense que ça été très confrontant comme expérience de stage parce que je suis arrivée et pis je me sentais très peu outillée pis ça j'avais déjà des enjeux, même avant, de confiance en moi » (Mélanie). Le stage constitue un mode d'apprentissage particulier qui peut être déstabilisant comme le précise Julie : « j'ai aussi appris ça que, c'était la première fois que je faisais ça des apprentissages pratiques dans ma vie tsé. Faque il y a avait quelque chose de challengeant d'autant plus pour moi que de pas apprendre dans les livres » (Julie).

Les participants nomment l'influence des caractéristiques personnelles sur l'expérience vécue en stage avec des propos tels que :

Je trouve que y a certaines facettes du savoir-être qui se travaillent pas tant, tu l'as ou tu l'as pas tsé, y a comme, je pense pas que si tu es quelqu'un d'hyper

introverti, qui va pas vers les gens, qui a d'la misère à s'exprimer [...] Tsé, je pense que ça se travaille, mais quand tu l'as c'est beaucoup plus facile (Karine).

Certaines de ces caractéristiques sont un avantage pour le stage et ont un impact positif sur leur expérience. L'investissement personnel, la motivation et l'ouverture aux autres sont ciblés par plusieurs participants comme étant aidant pour le stage. Alex élabore son point de vue à ce sujet en précisant : « je pense que l'investissement personnel est important, le sérieux, la passion qu'on a pour le travail social ou pour l'intervention si on a déjà, pis pas juste le faire pour le papier, parce que sinon, je pense qu'on devient pas, je pense que les meilleurs intervenants, c'est les passionnés ceux qui sont très investis » (Alex). Mélanie précise comment sa façon d'être a influencé son expérience de stage : « ma motivation je pense pis j'ai beaucoup de curiosité à apprendre, j'étais très ouverte en faite, au début j'étais comme, je n'ai pas d'expérience, mais j'ai envie d'apprendre » (Mélanie).

D'autres caractéristiques constituent pour leur part des obstacles. L'anxiété et le manque de confiance en soi apparaissent comme deux obstacles majeurs avec lesquels plusieurs doivent composer. Pour Mélanie, l'insécurité et le stress se sont manifestés avant le début du stage et elle rapporte avoir tenté de se rassurer :

C'est ça, ma mère est psychologue, faque j'ai posé plein de questions sur comment tu fais quand t'as un patient qui arrive pis qu'il est en crise, tsé. Je lui posais des questions comme ça parce que j'avais aucune idée en faite.[...] ça ça faisait monter énormément d'anxiété (Mélanie).

Élodie, quant à elle, explique que le déroulement du stage au quotidien était générateur d'anxiété :

C'est que je suis une personne très anxieuse, puis je me pose beaucoup de question. Est-ce que je vais être capable ? Est-ce que je vais réussir mon stage ?

Tsé j'avais un manque de confiance un peu [...] Le stress que je vivais pendant mon stage, le manque de confiance professionnel, ça me faisait un peu douter de moi des fois (Élodie).

Julie affirme avoir senti durant la propédeutique que son manque d'expérience lui nuisait. Ce sentiment a eu un impact sur son vécu émotif en stage, car elle ressentait « le syndrome de l'imposteur », ainsi elle manquait de confiance en elle durant le stage.

L'enjeu de la confiance en soi est aussi soulevé par certains participants, mais dans une optique bénéfique qui permet d'expérimenter pleinement : « faque moi, [...] je vais me faire confiance tsé. Pis en faisant le stage ici, je me rends compte que je ne suis pas à côté de la track pantoute » (Karine). Cette confiance en soi peut aussi être liée au parcours de vie, à l'expérience professionnelle et aux connaissances acquises antérieurement au stage comme en fait état l'extrait suivant : « je trouve que moi je suis très satisfait du bagage théorique que j'ai. Je me sens pas démunie du tout si je parle avec un psy, avec un psychiatre, c'est sûr que eux c'est plus médical, mais ils disent pas des choses qui sortent de nulle part pour moi » (Alex).

Le stage permet aussi de se connaître et de se découvrir d'une façon différente. Hélène partage avoir découvert que sa timidité peut être une force en intervention dans certains contextes : « ben peut-être que oui, justement quand même cet aspect-là, de plus, de, de timidité dans certains contextes fait aussi que, que je suis capable de, je pense que ça peut être une force en faite avec certaines personnes » (Hélène).

La propédeutique et le stage amènent un changement dans la lecture que les participants font de la société et dans leurs perceptions, comme le fait remarquer Benoît : « j'étais vraiment pris dans l'illusion de la responsabilité individuelle, j'étais pris là-dedans, je réalise que j'avais pas catché à quel point » (Benoît). Karine renchérit en précisant les impacts de cette nouvelle lecture de la réalité :

Pas que je juge les gens, mais tsé la clientèle qui est ici, ce n'est pas une clientèle que je serais allée directement vers eux. Tsé pour moi je croisais un jeune dans la rue, tsé mon, ma, ma première petite voix, malgré que je connais les inégalités sociales, ça aurait été, arrête de quêter pis va travailler. Tsé je suis quelqu'un de très ouverte, pis justement, je suis capable de peser le pour et le contre de tout ça, mais le faite d'être en relation avec ces jeunes-là, c'est là que tu vois pourquoi y font ça, pis pourquoi y sont pas capables de se trouver une job, pis pourquoi quand y passent une entrevue, ça marche pas, pourquoi y sont pas capables de se mettre en action (Karine).

Les participants mentionnent que le stage permet d'amorcer un travail sur soi dans une perspective de développement professionnel. Julie partage sa prise de conscience à cet égard : « mon stage a joué sur moi-même dans le sens que veux veux pas tu réalises c'est quoi tes difficultés pis faut que tu les dépasses et que tu les comprennes pour pouvoir bien intervenir. Pis évidemment ça, ça ne s'apprend pas à l'école » (Julie).

4.2.4 Du soi professionnel

Le stage marque donc l'amorce du développement d'un soi professionnel pour la plupart des participants. Cependant, pour ceux ayant de l'expérience, il s'agit d'une continuité ou d'un complément, comme pour Alex qui affirme être « moins centré sur la pathologie et l'enrayer. Ça, j'étais fort là-dessus au départ là. J'étais protectionniste au boutte quand je suis arrivé » (Alex). Pour la majorité des participants, le stage permet de se découvrir en tant que travailleur social : « c'est au courant des, du stage que j'ai compris que, avec ou sans outils, les outils ben, les outils, les connaissances, ça peut s'apprendre on the side, mais le stage permet de se connaître en tant qu'intervenant bien plus que d'acquérir des connaissances théoriques ou pratiques » (Julie). Cette découverte passe par une meilleure connaissance de soi. Élodie appuie cette idée lorsqu'elle partage avoir « appris sur moi-même » (Élodie). Les participants constatent aussi à quel point leurs caractéristiques personnelles se déploient dans

l'intervention. À ce sujet, Benoit affirme : « c'est sûr que toute l'ouverture, l'empathie, l'écoute de l'autre, je pense que je l'avais déjà, mais je l'ai vraiment bonifié, pratiqué ». Il ajoute :

La polyvalence, je savais que j'étais polyvalent, capable de faire plusieurs choses en même temps. Ça le stage m'a permis de le vérifier aussi. J'ai réalisé que je suis quelqu'un qui aime travailler lentement, très lentement. Pis ça, c'est vraiment difficile de le faire quand tu as beaucoup de travail (Benoit).

Ainsi donc, le développement du soi professionnel se fait à partir du soi personnel et peut transparaître dans l'intervention comme l'indique Karine dans cet extrait :

J'ai comme un jeune, un fendant, vraiment fendant, comme attitude au-dessus de toute, mais que, mais en tout cas, c'est tellement venu me chercher j'ai, même quand j'intervenais avec lui, je me suis sentie lui répondre vraiment bête comme si je répondais à mes enfants, comme quand je suis fâchée comme mère (Karine).

Le soi professionnel tente aussi de se développer en accord avec le soi personnel, ce qui a posé certains défis à plusieurs participants. Mélanie fait part de cette réalité lorsqu'elle exprime, «je sais que l'intervention de crise ça demande des fois d'être très directif pis moi c'est quelque chose avec lequel je suis profondément mal à l'aise» (Mélanie).

Le stage permet d'expérimenter le soi professionnel, dans un contexte de complexité, au niveau du rôle des travailleurs sociaux, comme le développe Karine dans l'extrait suivant :

Ce que j'ai trouvé plus difficile, ben ici, au départ, mais c'est parti assez vite, c'est au niveau du contexte plus d'autorité. Tsé té un intervenant, té là pour les aider, mais des fois je trouve que ça rentre en conflit avec le fait qu'il faut que tu fasses respecter les règles (Karine).

Au fur et à mesure de l'avancement du stage, les participants développent une pensée critique sur l'intervention et sur la profession. Ils se projettent en tant qu'intervenant et développent une vision de ce qu'ils veulent devenir.

Le terme de travailleur social, c'est quelque chose pis y a le terme d'intervenant et j'ai l'impression que je me reconnaitrais plus là-dedans. Pis intervenant psychosocial, je sais pas dans ma tête c'est comme si c'était plus près de la personne, c'est moins travailleur social formel. Ouais, intervenant, je trouve que c'est plus smooth, c'est plus polyvalent [...] C'est étrange en te parlant je m'aperçois qu'à aucun moment, j'utilise le terme t.s. pour me présenter. Je ne me présente pas comme t.s. ou future t.s. (Mélania).

La pratique professionnelle qu'ils désirent développer se précise. Ainsi, Mélania a réalisé « que finalement ben la relation à long terme c'est peut-être quelque chose qui me correspondrait mieux, les suivis » (Mélania). La projection qu'ils font de leur avenir professionnel concerne principalement le milieu de travail où ils désirent pratiquer, comme le précise Julie : « j'ai aussi compris que j'avais besoin d'avoir une adéquation, oui, avec les valeurs du travail social, mais que ces valeurs-là soient aussi perceptibles dans le milieu et en correspondance avec les miennes » (Julie). Quant à elle, Élodie se questionne à savoir « est-ce que je devrais aller dans le communautaire? Peut-être que ça me conviendrait plus » (Élodie). Leur projection concerne aussi les approches qu'ils souhaitent mettre de l'avant, tel que l'exprime Benoît : « tsé c'est ça j'ai eu la pique pour le travail social, pis à l'intérieur du travail social j'ai, dans le cadre du stage, eu la pique pour le mouvement communautaire alternatif en santé mentale » (Benoît).

Plusieurs participants abordent l'importance de prendre soin du soi personnel pour préserver le soi professionnel et ce, en lien avec le contexte de travail. Mélania explicite son point de vue dans l'extrait suivant :

À quel point c'est difficile le travail qu'on fait. Je pense que c'est, que l'expérience humaine, aussi souffrante soit-elle, dans l'accueil qu'on en fait, oui c'est aidant, mais moi je sais que j'essaie d'être très très consciente de ce que ça me fait vivre à moi aussi parce que, parce que j'ai pas envie de tomber malade à un moment donné parce que c'est très demandant émotionnellement je pense (Mélanie).

La majorité des participants affirment que leur stage leur permet de devenir travailleur social. Cependant, certaines limites au stage ont été soulevées, notamment en lien avec le type de milieu où le stage est réalisé. Hélène, qui a fait son stage en milieu communautaire, partage sa réflexion et ses inquiétudes : « c'est quelque chose qui m'inquiète un peu si je veux éventuellement travailler, justement plus, de manière plus, dans le réseau ou quoi que ce soit, je n'ai pas vraiment ces expériences-là d'une travailleuse sociale » (Hélène).

4.3 Devenir travailleur social : une identité construite à partir de plusieurs éléments

Les propos des participants mettent en lumière que différents éléments influencent le développement et la construction de leur identité professionnelle au moment du stage. Ils soulignent cependant que certains de ces éléments étaient présents avant la réalisation de celui-ci. Par exemple, pour Karine : « qu'est-ce qui influence qu'est-ce que je suis? C'est tout ton parcours d'avant et tout le parcours actuel. Mais je pense que le parcours d'avant fait en sorte que tu as déjà un, tu es déjà construit comme être » (Karine). Leurs expériences professionnelles et personnelles, ainsi que leurs études antérieures, sont reconnues comme sources d'influence. De la même manière, Élodie témoigne : « parce que j'ai des valeurs, mes parents, et par ce que j'ai fait, j'ai été militante, j'ai fait beaucoup de bénévolat, ce qui m'a amené, mais bon, je pense que tous les éléments quand même professionnels, personnels, tous ensemble ça va affecter » (Élodie).

Les participants s'expriment aussi au sujet de l'influence de leurs caractéristiques personnelles sur leur vécu en stage. À certains moments, l'influence de ces caractéristiques est positive, comme c'est le cas pour l'autonomie, qui est aussi apparue comme un élément significatif dans certains parcours, notamment en ce qui concerne l'approfondissement des connaissances théoriques. À ce sujet, Karine affirme : « j'ai décidé que je poursuivais pis que j'allais m'auto-instruire. Donc, je me suis acheté plein de livres et je ne fais que lire. Ça demande beaucoup d'énergie faire ça » (Karine). Cependant, à d'autres moments, certaines caractéristiques personnelles agissent comme un frein à leur développement. À ce niveau, la confiance en soi est aussi apparu comme un enjeu important, tel que l'explique Mélanie :

Ma confiance en moi en premier, je pense que ça été ça, la confiance que je pouvais être une intervenante compétente pis qu'est-ce que ça veut dire compétent là? Mais en tout cas. Et puis lié à ça aussi au début beaucoup d'anxiété, d'anxiété de performance. [...] Au niveau personnel, je pense que ça été très confrontant comme expérience de stage parce que je suis arrivée et pis je me sentais très peu outillée malgré tout pis ça, j'avais déjà des enjeux, même avant, de confiance en moi (Mélanie).

La portion théorique de la propédeutique constitue également un facteur d'influence qui est relevé par les participants. Plusieurs nomment que les cours permettent de situer le travail social. Mélanie mentionne que « ça permet de mieux saisir dans quel cadre on intervient aussi. On est pas un pion au milieu de rien » (Mélanie). Élodie précise que l'apport des cours réside dans le développement d'une pensée critique : « je pense que les quatre cours que j'ai eu à l'automne, c'était au niveau de la réflexion [...] On a développé la pensée, la pensée critique aussi, notre analyse, notre éthique professionnelle » (Élodie). Dans le même sens, plusieurs participants mentionnent que la propédeutique contribue à modifier leur lecture de la réalité. Pour Benoit, cela lui a « ouvert les yeux sur toute le mouvement féministe que je ne connaissais pas, pis je me suis dit, tsé les inégalités entre les sexes, les inégalités tout ça, je me suis dit, c'est devenu comme clair, clair, clair, qu'il y avait des problèmes »

(Benoit). Alex quant à lui déclare : « j'ai ouvert ma lunette, mon focus s'est élargi, disons ça de même » (Alex). Finalement, on comprend à partir de leurs propos que certains savoirs acquis durant la propédeutique se déploient dans le stage, notamment les savoir-faire, tels que rédiger des notes évolutives ou rédiger une évaluation psychosociale.

Un facteur d'influence majeur dans le parcours des participants est l'expérience de stage. Ils expriment que le stage influence leur vision du travail social. Principalement, il vient bonifier plus que modifier leur perception, comme l'exprime Karine : « mon stage c'est une grosse partie, malgré que ma vision a pas été tant modifiée ça m'a permis de vivre le terrain et de me confirmer que c'était ça, que j'aimais ça aussi » (Karine). Le stage permet surtout d'être en contact avec des milieux de pratique et leurs attentes, comme le précise Élodie : « Je te dirais que ma vision du travail social c'est surtout après mon stage que j'ai vu une différence, mais plus qu'est-ce qui était attendu d'un travailleur social dans le réseau » (Élodie). Sur ce point, Hélène énonce comment son milieu de stage est pertinent pour le travail social et souligne ce qu'il apporte aux stagiaires :

C'est bien qu'il ait des stagiaires qui puissent faire cette expérience-là, parce que je trouve que ça donne une vision du travail social, plus, plus, plus critique, plus avec une vision, c'est ça, une vision moins juste donner un service et sa s'arrête là, plus une vision globale de ce qui se passe dans la société, plus réfléchi (Hélène).

Les participants rapportent qu'un des apports majeurs du stage est qu'il permet de se découvrir comme intervenant, notamment au niveau de leurs forces comme le rapporte Benoit:

Je suis quand même, pour moi l'intervention individuelle, je suis, je me sens très à l'aise là-dedans. Je ne me sens pas à l'aise dans tous les domaines dans ma vie, mais ça je, pour moi c'est comme très facile, j'ai tout de sorte de

choses à apprendre, mais m'asseoir avec quelqu'un pis l'écouter, pis lui donner, tsé, partager et explorer avec curiosité c'est naturel je dirais (Benoit).

Il permet aussi de découvrir leurs limites et leurs difficultés. À ce sujet, Élodie mentionne :

Pis mon autre faiblesse c'est que quand on allait à domicile. C'est ça, c'est des personnes très isolées, y avaient besoin de jaser pis là des fois, ils étaient en train de cuisiner, pis la y sortent un rosbif du four, ou tsé des biscuits, pis des fois j'avais de la misère à diriger l'entrevue et recadrer (Élodie).

Les participants abordent aussi la contribution de l'observation. Cela semble faire partie du processus d'apprentissage et contribuer de façon significative à leur développement.

Dans le sens que j'observais ce qui se passait, un entretien individuel, c'était quoi un reflet, comment formuler des questions, comment, tsé je, oui on a la question de faire des questions ouvertes mais, mais encore, c'est quoi une question ouverte, à quel point tu veux pas que ce soit toujours tellement vague. Ça m'a vraiment permis de comprendre c'était quoi le processus d'intervention en général (Julie).

Ils expriment que la transférabilité des apprentissages réalisés en stage contribue aussi au développement de leur identité. Julie énonce « une capacité à transposer les connaissances que j'ai acquises dans d'autres lieux avec d'autres femmes et d'autres personnes, donc de développer une compétence qui est indépendante du milieu dans lequel je suis » (Julie).

Pour certains, le stage suscite des questionnements concernant l'identité du travail social et, par le fait même, des travailleurs sociaux. Ces questionnements semblent persister au-delà de la réalisation du stage. Ceci fait dire à Mélanie : « Hum, je dois avouer que pendant, je dirais qu'il y a eu un moment dans mon stage où j'ai eu une

grosse remise en question sur mais c'est quoi le rôle en faite d'un travailleur social. Qui est-ce qu'on est ? » (Mélanie). Elle ajoute :

Je réalise ça pis on reste, on reste imbriqué. J'ai encore des questionnements en faite sur à quel point les travailleurs sociaux, font partie d'un certain ordre social pis qu'on participe aussi veux veux pas à une certaine précarité, mais concrètement beaucoup de gens parlent d'empowerment mais dans une vision très fonctionnaliste pis pas du tout dans une vision de reprise du pouvoir collectif pis politique en faite (Mélanie).

La supervision fait partie du stage et les participants font état de l'importance de son apport. Élodie affirme que « la supervision à l'interne ça m'a énormément aidée à traverser mon stage, sans ça, j'aurais pas pu, c'était vraiment bien » (Élodie). Les participants-stagiaires abordent la supervision principalement à deux niveaux. Tout d'abord, l'influence de la personne qui fait la supervision, nonobstant le contenu des rencontres, et ensuite, l'apport de la supervision du point de vue du développement professionnel. Les propos de Benoit mettent en lumière ces deux niveaux :

L'apport de la part de ma superviseure a été extrêmement aidante dans la mesure où elle nous a vraiment dit « Faites ce que vous pensez être bon, faites-vous confiance ». Elle a mis de l'avant ça, mais tsé, dans des supervisions informelles, son rôle pour moi a été déterminant dans mon stage, mais c'était pas juste dans les supervisions en tant que telles [...] elle c'était beaucoup de voir, tsé on a travaillé plein d'enjeux, comme la méfiance, la difficulté à se laisser connecter avec les émotions quand, elle s'était beaucoup nous recentrer sur le ressenti de l'intervenant, comment on reçoit la personne, essayer de voir, pas se laisser manipuler par nos défenses trop, si on veut. Toutes ces réflexions-là ont été vraiment utiles. Donc la supervision a été extrêmement bénéfique (Benoit).

Tous affirment l'apport majeur de la supervision, à l'exception d'Hélène, pour qui la supervision n'a pas eu lieu. Cette participante nomme être consciente qu'elle a été privée de moments de développement professionnel :

Après c'est l'aspect d'avoir une supervision plus clinique qui a même pas vraiment été là de tout le stage. [...] au rapport à la position, à la position en tant qu'intervenante, à comment essayer d'aller plus loin, voir c'est quoi les autres besoins, tout ça là, la posture, comment accueillir les gens, comment les mettre en confiance, comment, plein, plein, plein de petits détails que j'apprends un peu sur le tas, mais que ça aurait été bien d'avoir (Hélène).

De façon concomitante au stage, les étudiants doivent participer à un séminaire. Les propos sont mitigés quant à son utilité, cependant, ils reconnaissent son apport au niveau de la réflexion et de l'espace de discussion offert, comme le souligne Karine dans l'extrait suivant :

Mais ça reste un endroit où tu peux ventiler sur ton milieu de stage, sur ton expérience, ça reste un endroit qui te permet de connaître les autres milieux de stage, les autres réalités aussi terrain des autres, ça je trouve ça intéressant pour ça (Karine).

En relation avec cet extrait, les participants affirment que les échanges avec les collègues ont favorisé leur développement professionnel.

Partager, ça m'a vraiment beaucoup aidé pis juste d'entendre aussi pour les autres, ça fait comme plus voir, plus dans d'autres postures en tant qu'intervenante, dans laquelle je pourrais être, avoir une idée c'est quoi les enjeux. Donc ça oui ça été vraiment aidant, je dirais pas le séminaire au complet, y a des aspects que j'ai trouvés un peu plus, qui font un peu plus perdre le temps, mais l'aspect vraiment plus échange, ça je trouve que c'est intéressant (Hélène).

Finalement, la perception qu'ils ont de l'OTSTCFQ est apparue comme étant un facteur d'influence de leur définition et du développement de leur identité professionnelle. Julie partage son point de vue à ce sujet en affirmant que « ça change rien à la perception qu'on a, mais j'ai l'impression qu'on, en tout cas pour moi, la différence entre une travailleuse sociale et une intervenante psychosociale c'est être

membre d'un ordre ou pas » (Julie). Mélanie abonde dans le même sens et tient des propos qui démontrent une ambivalence face à l'adhésion à l'OTSTCFQ :

Pour faire partie d'un ordre, je suis comme, je comprends la reconnaissance, je comprends la crédibilité que ça a aux yeux du public, je comprends le fait que ça puisse paraître plus professionnel pis sûrement que ça l'est. Heureusement qu'on a de la formation continue. Moi je me demande, on pourrait faire la même chose sans qu'il y ait besoin de cet énorme truc que s'appelle l'Ordre des travailleurs sociaux et thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec. (Mélanie).

4.4 Être travailleur social : une identité professionnelle à définition personnelle

Les propos des participants mettent en évidence que la définition de l'identité professionnelle diffère d'une personne à l'autre, bien qu'ils soient tous influencés par les mêmes éléments. Dans ce qui suit, les propos significatifs de chacun des participants concernant leur vision de leur identité professionnelle seront présentés.

Mélanie

Nous avons vu que Mélanie se définit principalement par ce qu'elle n'est pas. Elle souligne avoir besoin de connaissances provenant de la psychologie, de la médecine ou du droit pour mieux comprendre la situation des personnes auprès de qui elle travaille. Elle nomme que les travailleurs sociaux ne sont pas n'importe qui et ne font pas n'importe quoi. Cependant, à travers son discours, il apparaît qu'il est difficile pour elle de définir clairement l'identité du travailleur social. Le stage lui a permis de constater qu'elle préfère les suivis à long terme. Elle émet des distinctions entre les termes *travailleur social* et *intervenant social* en raison de l'appartenance à l'Ordre. Cependant, elle affirme s'identifier davantage au terme *intervenant*, car elle considère

qu'il a une connotation moins formelle. Le stage de Mélanie n'était pas complété au moment de l'entrevue. Ses propos mettent en lumière qu'elle a de la difficulté à situer l'identité du travailleur social et que son identité professionnelle est en développement.

Hélène

Tout comme la participante précédente, Hélène émet des distinctions entre les termes *travailleur social* et *intervenante sociale*, notamment en raison de l'appartenance à l'Ordre. Pour sa part, elle s'identifie au terme d'intervenante sociale :

Après je me dis qu'en tant qu'intervenante ça inclut vraiment plus plein de possibilités d'emploi et même, pas d'emploi, parce que ça peut se faire de façon bénévole, dans un contexte plus militant. Donc c'est ça identité, je verrais plus comme intervenante sociale (Hélène).

Elle réalise ne pas être confortable dans les approches fonctionnalistes et que, dans sa future pratique, elle désire offrir un modèle d'intervenante qui diffère de l'image que se font les gens d'une travailleuse sociale.

Bref, ça aussi ça va dans le sens de l'idée qu'il faut pas juste fonctionner comme un peu, comme toutes les travailleuses sociales fonctionnent. Je sais qu'il y a des variantes, mais l'image générale qu'en ont les gens, des fois un peu trop justement, peut être normative, trop straight, qui arrive « ok, ça,ça,ça ». Ben ça je veux quand même aussi couper avec ça (Hélène).

Elle constate, avec le stage, que l'identité professionnelle qu'elle désire développer doit lui permettre de se réaliser sur le plan personnel, professionnel et militant. Elle ne sait pas quel type de poste elle désire occuper, mais elle affirme avoir besoin d'une marge de manœuvre sur le plan clinique. Finalement, à ce moment de son

parcours, elle croit que c'est l'intervention individuelle qui lui convient comme modalité d'intervention :

Pis peut-être finalement en tant que, plus intervenante, être plus en intervention individuelle mais être plus avec la posture que je décrivais avant, ou à ce moment-là ça pourrait se faire dans différents milieux. C'est sûr que je ne veux pas que ce soit un milieu, je veux avoir une certaine marge de manœuvre. Pas me retrouver, c'est sûr que je ne me retrouvai pas en DPJ (Hélène).

Ainsi, ses propos mettent en lumière que son identité professionnelle est en développement et que le stage lui permet certaines prises de position face à celle-ci. Elle expose une volonté de se dissocier du rôle de travailleuse sociale tel qu'il est appréhendé dans l'imaginaire collectif et, par le fait même, elle affirme s'identifier davantage au terme d'intervenante sociale.

Alex

Travaillant déjà en intervention à titre d'agent de relations humaines, Alex a réalisé son stage dans son milieu de travail. Il affirme maintenant son identité de travailleur social en se définissant principalement comme un agent de changement, mais ayant la capacité d'être un agent de contrôle lorsque requis. Avec des propos tel que « Je suis un agent de changement [...] je pense que humaniste me définirais bien, mais je peux être un agent de contrôle quand il faut, je suis polyvalent, j'ai une bonne souplesse. [...] C'est l'humain au cœur, qui est au cœur de ça, vraiment les qualités humaines » (Alex). On observe qu'il met aussi l'emphasis sur le savoir-être et les qualités humaines comme composantes essentielles de son identité professionnelle. À la fin de son parcours de stage, il allègue s'identifier comme travailleur social. Il se sent en mesure de porter le titre malgré les études incomplètes : « je suis certain que la maîtrise va être super enrichissante. J'ai hâte de voir dans deux ans comment ça va

être faite [...] mais on me dirait là veux-tu faire partie de l'Ordre? Je me sentrais bien. Je me sentrais à l'aise de le faire » (Alex). Le principal apport de la propédeutique et du stage concerne sa lecture des situations. Cela lui a permis de développer une vision moins axée sur les pathologies et, ainsi, de rompre avec sa vision antérieure des situations. Il affirme « sortir de la lunette pathologisante. [...] Là, je goûte un peu plus, je vois la couleur du travail social, je sens les vapeurs aussi, c'est différent » (Alex).

En somme, pour Alex, l'identité professionnelle semble passer principalement par le savoir-être. Au moment de l'entretien, il affirme développer une identité de travailleur social en adoptant une lecture des situations propre au travail social.

Karine

Tout comme Alex, Karine accorde de l'importance à la dimension personnelle dans la définition de son identité professionnelle. Elle affirme que son parcours de vie avant les études en travail social l'a construite et qu'il influence son devenir professionnel. Elle dit à ce sujet « En fait, qu'est ce qui influence qu'est-ce que je suis c'est toute ton parcours d'avant et toute le parcours actuel. Mais je pense que le parcours d'avant fait en sorte que tu as déjà un, tu es déjà construit comme être ». Elle affirme aussi que « ce qu'on est avant fait en sorte qu'on est qui on va devenir, l'intervenant qu'on est, je pense que ce bout là il est fort quand même » (Karine).

Le stage lui a permis de confirmer ses perceptions de ce qu'elle veut devenir comme travailleuse sociale :

La travailleuse sociale telle que ici telle que je l'ai vécue, c'est pas mal moi, c'est pas mal ce que moi je recherche, pas comme job nécessairement, mais ce que je cherche à être, comme toute l'approche globale qui est utilisée, le

fait d'aider les gens en partant de leurs forces et de les faire travailler avec leurs forces pour les aider à changer les aspects qu'ils veulent changer au niveau de leur vie pis tout ça. C'est vraiment comme je trouve vraiment que c'est le style de travail que j'aime. Je dis pas que ça se reproduit pas dans le réseau, je pense que tu peux être ce type de travailleuse là, proche, la proximité avec les gens (Karine).

Les propos de Karine mettent l'accent sur le fait que, pour elle, l'identité professionnelle et l'identité personnelle sont imbriquées puisqu'elles se construisent à travers un parcours de vie. Son identité de travailleuse sociale est définie principalement par les actes cliniques et par l'approche qu'elle désire utiliser.

Benoit

Il affirme savoir ce qu'est son identité professionnelle et ne pas avoir de difficulté à la concevoir. Par contre, il affirme ne pas être en mesure de définir l'image collective de ce qu'est un travailleur social :

J'ai pas de problème avec mon identité, dans le sens, ce que moi je pense du travail social, comment je dirais ça? Je sais que ce que je veux que ce soit le travail social, ce que je veux faire comme travailleur social. Mais j'ai pas encore clarifié c'est quoi pour la majorité des gens, c'était quoi la définition officielle (Benoit).

Concernant son identité professionnelle, il précise :

Dans mon identité de travailleur social je veux, je fais confiance à l'autre dans sa capacité de changer ce qu'elle veut pour ce qu'elle veut. J'ai une posture de, d'ouverture, de réflexion, l'importance de la capacité à être bien dans la souffrance de l'autre, ça pourrait faire partie de mon identité (Benoit).

Il nomme ne pas vouloir prendre une position d'expert, mais une position d'ouverture, et il définit son identité principalement par sa façon d'être.

Ben c'est sûr que, je veux être beaucoup plus dans un rôle de servant que dans un rôle d'expert mettons. Tout[e] le rôle de servir l'autre, je trouve que ça me parle ça tsé, d'être au service de la personne. Moi, j'ai pas de difficulté à mettre mes limites, je me ferais pas abuser dans ça tsé. Ça pourrait être l'inquiétude de quelqu'un d'autre mettons. Faque beaucoup plus un rôle de servant, d'être au service des gens. Donc, ça c'est centrale d'être, d'avoir une polyvalence dans les actions que je peux faire, avoir une polyvalence dans le sens où je peux faire des rencontres individuelles ou de groupe. Je peux aller faire des rencontres, je sais pas ce qui font les travailleurs sociaux ailleurs, mais je serais pas mal à l'aise d'aller dans le milieu, chez les gens (Benoit).

Il ajoute :

Faque je me décrirais mettons comme quelqu'un d'ouvert, de curieux, de bienveillant, notion de la bienveillance est centrale, qui est présent, une qualité de présence, offrir une grande qualité de présence. Une adaptabilité à travailler dans différents milieux, une capacité à aller là où la personne se trouve. Accepter la différence de l'autre, une capacité à accueillir l'autre (Benoit).

Les propos de Benoit mettent en évidence sa difficulté à définir ce qu'est un travailleur social. À partir de ces propos, on constate aussi que pour définir son identité professionnelle, Benoit énonce différentes caractéristiques de son savoir-être.

Élodie

Élodie désire depuis longtemps devenir travailleuse sociale et le stage n'a pas modifié sa perception.

Quand je pense au travail social, c'est encore empowerment, la protection, défense des droits, justice sociale, c'est encore ça. C'est encore ça, même quand j'avais 12 ans et que je voulais être travailleuse sociale. C'est encore les valeurs humanistes, c'est encore ça, malgré mon stage. [...] c'est comme mes valeurs personnelles qui sont très très ancrées en moi pis ça, ça changera pas (Élodie).

Le stage a provoqué une réflexion sur le type de pratique qu'elle désire développer, plus particulièrement en lien avec les conditions de travail et ses aspirations personnelles.

Ça alimenté ma réflexion le stage, mais c'est pas venu questionner en moi, est-ce que je devrais changer de métier. Pour moi, je veux vraiment être travailleuse sociale même si y a la réalité du réseau, je veux quand même être travailleuse sociale, faque je vais m'arranger. Au pire, je m'essayerais dans le réseau, et si c'est trop, la gestion du stress, 50 dossiers c'est trop pour moi, ben j'irais dans le communautaire. Je serais moins bien payée mais je serais heureuse d'une autre façon, y aura d'autres défis, mais je serais peut-être plus heureuse là. On verra où ça m'amène (Élodie).

Au moment de l'entrevue, lorsqu'elle parle de son identité à la fin du stage, elle se définit comme « étudiante, future t.s. ». Elle mentionne que la fin des études et le fait de pouvoir porter le titre de travailleuse sociale viendra influencer sa définition, qu'elle perçoit comme étant en évolution : « mais c'est sûr que, j'ai pas encore le titre, mais puis j'imagine que dans les prochaines années, ça va encore évoluer » (Élodie).

Les propos d'Élodie mettent en évidence qu'elle considère que son identité professionnelle est en évolution. Les études et le stage lui permettent de se projeter dans un rôle de travailleuse sociale, mais au moment de l'entrevue, elle ne se définit pas comme telle.

Julie

Le principal questionnement de Julie est de savoir si le travail social est une profession. Pour elle, il s'agit davantage d'un regard porté sur les situations que d'une profession. Le stage semble lui avoir permis de faire certains constats quant à ses besoins par rapport à sa future pratique. Elle a aussi fait des prises de conscience en ce qui concerne sa façon d'aborder son rôle.

Le travail social c'est dans les actions, dans la, c'est ça, dans une analyse. Mais moi, mon piège à moi ça été d'être juste là-dedans, c'est pour ça que j'en retiens surtout la partie relation d'aide puis c'est peut-être pour ça que j'ai de la misère à définir ce que c'est juste l'acte de travail social, parce que d'après moi, tout ça englobe le fait d'être aidante et empathique et écoutante dans le fond (Julie).

En somme, pour Julie, la définition de son identité professionnelle à la fin du stage est floue voire inexistante, puisqu'elle n'est pas en mesure de la définir et qu'elle poursuit des réflexions quant à la profession en elle-même.

À la lumière des propos des participants, on constate que la définition de l'identité professionnelle est quelque chose de personnel, et ce, malgré le fait qu'ils soient exposés aux mêmes éléments.

4.5 Synthèse

Le tableau 4.1 présente la synthèse des résultats obtenus. En lien avec le cadre conceptuel, les résultats sont classifiés selon les champs organisationnels, professionnels et personnels. On y retrouve les éléments qui influence la construction de l'identité professionnelle des étudiants à la propédeutique, en travail social, dans le contexte de la formation pratique, selon les participants.

Tableau 4.1 Perception des éléments influençant la construction de l'identité professionnelle d'un étudiant à la propédeutique, en travail social, dans le cadre de la formation pratique selon les participants

Organisationnel	Professionnel	Personnel
Contexte socio-politique		
• Contexte organisationnel du milieu de stage: • Communautaire ou institutionnel • Structure organisationnelle • Contexte organisationnel de l'UQAM: • Séminaire de stage • Processus de placement en stage	• Savoirs théoriques acquis antérieurement au stage: • formations acad. antérieures à l'admission • portion théorique de la propédeutique • Savoirs théoriques acquis durant le stage • Spécificités cliniques du milieu • Valeurs du travail social • Expériences professionnelles acquises antérieurement et simultanément au stage • Observation comme mode d'apprentissage • Actes cliniques accomplis durant le stage tels que: • Rédiger des évaluations • Tenue de dossiers • Élaborer un plan d'intervention • Réaliser des interventions indiv. ou de groupe. • Collaboration interprofessionnelle • Affiliation professionnelle	• Savoirs d'expérience ou de vie. • Caractéristiques personnelles telles que: • confiance en soi • motivation • investissement personnel • ouverture • curiosité • polyvalence • savoir-être • anxiété • Valeurs • Perception du rôle de travailleur social
La supervision		
Le temps		

À la lumière du tableau 4.1 et suite au dépouillement des résultats, plusieurs faits saillants ressortent.

Les participants perçoivent que le développement de l'identité professionnelle est un processus qui évolue dans le temps. Ce processus débute avant même l'admission à la maîtrise et se poursuit après le stage de propédeutique. De cette façon, les étudiants se projettent dans l'avenir soit dans leur parcours de maîtrise qui suit la propédeutique ou dans leur future pratique professionnelle.

L'influence du contexte socio-politique sur le développement de l'identité professionnelle est davantage abordée par les conditions d'exercice de la profession que par les politiques sociales en place. Lorsque les participants énoncent le contexte socio-politique, ils font principalement état des conditions de pratique. Ils abordent les impacts de la nouvelle gestion publique ainsi que l'arrivée du projet de loi 21. Ils affirment que les conditions d'exercice de la profession qui découlent des différentes politiques mises en place viennent influencer leur choix quant au lieu de pratique qu'ils préfèrent ainsi qu'au type de pratique qu'ils désirent développer.

Pour tous, le stage est perçu comme un moment significatif pour le développement de l'identité professionnelle. En effet, le stage permet d'expérimenter les connaissances acquises à la propédeutique, mais aussi d'expérimenter la profession. Les actes cliniques réalisés durant le stage sont cruciaux puisqu'ils servent d'ancrage identitaire. L'observation est identifiée comme un élément essentiel au processus d'apprentissage, car selon les participants, il permet de trouver des points de repère pour situer le travail social et, ce, tant du point de vue théorique que pratique. Le stage rend possible le développement d'un soi professionnel qui vient s'arrimer au soi personnel.

Unanimement, les participants abordent l'importance de la supervision. Leurs propos permettent de constater que la supervision exerce une influence à travers les trois champs identitaires. Elle permet de développer le soi professionnel et le soi personnel, tout en tenant compte du champ organisationnel dans lequel ils se déploient.

Il apparaît clairement dans les résultats que le soi personnel est perçu comme un élément d'influence de très haute importance pour le développement de l'identité professionnelle. Il est évoqué par l'ensemble des participants qui affirment que ce qu'ils sont, prime sur ce qu'ils deviennent en tant que professionnel. Du coup, le champ organisationnel et le champ professionnel ont une importance moindre à leurs yeux.

De l'analyse des propos des participants, un constat émane : la définition de l'identité professionnelle revêt un caractère personnel. En effet, bien qu'ils nomment les mêmes facteurs d'influence, l'identité professionnelle développée est tout à fait singulière et couvre des aspects différents pour chacun des participants.

Il apparaît donc que plusieurs éléments s'entrechoquent et influencent les étudiants à la propédeutique en travail social, dans la construction de leur identité professionnelle. Certains éléments sont plus significatifs que d'autres et ont un impact plus remarqué.

Les résultats de recherche étant maintenant exposés, une analyse de ceux-ci est présentée au chapitre suivant. Ce dernier chapitre a pour objectif d'établir des liens entre la problématique et le cadre conceptuel.

CHAPITRE V

ANALYSE DES RÉSULTATS

Le chapitre précédent a permis de prendre connaissance des résultats de recherche. Le chapitre qui suit présente une analyse de ceux-ci à la lumière des différents concepts exposés dans le cadre conceptuel. Ce dernier étant fondé sur l'interactionnisme, les concepts d'identité et d'identité professionnelle ont été explorés en lien avec ce paradigme. Les éléments qui influencent le développement de l'identité professionnelle ont été dégagés. L'analyse, qui reprend ces différentes dimensions, est donc divisée en trois sections qui présentent une identité influencée, une identité en mouvance et une identité en construction.

5.1 Une identité influencée

Les résultats de recherche révèlent que plusieurs éléments entrent en interaction dans la construction de l'identité professionnelle des participants, et ce, dans les trois champs identitaires tels que définis dans le cadre conceptuel.

5.1.1 Influencée par le contexte socio-politique

Il est reconnu que le contexte social, politique, économique et idéologique exerce une influence importante sur le travail social (Harper et Dorvil, 2013). Larivière et Bernier (2000) spécifient que le désengagement de l'État et les transformations

structurelles affectent le rôle attribué aux intervenants sociaux et ce, peu importe le pays où on porte un regard sur leur situation professionnelle. Bourgon et Gusew (2007) affirment même que le rôle principal des travailleurs sociaux est de gérer les impacts générés par le contexte socio-politique. La littérature énonce donc clairement l'influence du contexte socio-politique sur le développement de l'identité professionnelle (Fortin, 2003; Granja 2008; Gusew et Berteau 2011; Larivière et Bernier 2000).

À la lumière des résultats obtenus, un décalage est constaté, puisque les participants ont fait peu état de l'influence du contexte socio-politique. Son influence n'est pas explicitée clairement, et sa prise en compte par les participants semble minime. En effet, les étudiants ne parlent pas des politiques sociales mises en place ou du contexte politique actuel comme influençant le développement de leur identité professionnelle. Ils abordent de façon superficielle les impacts du contexte socio-politique sur les individus et, par le fait même, sur la pratique des travailleurs sociaux.

Ils énoncent que la portion théorique de la propédeutique a contribué à changer leur lecture de la société et de la réalité. Cependant, ils n'établissent pas de liens entre cette nouvelle lecture et l'analyse qu'ils font des situations rencontrées en stage. Leurs propos laissent aussi transparaître une vision davantage centrée sur l'individu que sur les déterminants sociaux de la santé ou sur les conditions sociales d'existence.

Une divergence est donc constatée entre la littérature et les résultats de recherche. Ce décalage peut se justifier par le fait que le stage de propédeutique constitue une première immersion dans la profession. On peut supposer que la vision davantage centrée sur l'individu qu'ils développent s'explique par le fait que les étudiants semblent d'abord prendre en compte ce qui se trouve le plus près d'eux. Ils prennent en considération la réalité décrite et perçue par les individus avec lesquels ils interviennent. Il semble donc s'agir d'un premier niveau d'apprentissage dans lequel

ils ne sont pas totalement en mesure de prendre en compte le contexte socio-politique, puisque les impacts de ce dernier sont moins évidents et qu'ils sont absents du discours de la plupart des usagers.

5.1.2 Influencée par le champ organisationnel

Le cadre conceptuel fait état que l'identité professionnelle des étudiants en travail social est influencée par le champ organisationnel. Rappelons que ce champ réfère au fonctionnement ainsi qu'aux règles qui régissent une organisation (Donnay et Charlier, 2006).

Les résultats de recherche identifient deux contextes organisationnels qui exercent une influence : le milieu de stage et l'université. Cette division permet de préciser et de circonscrire les éléments présents pour chacun des contextes organisationnels.

En ce qui concerne le milieu de stage, il semble que le choix de celui-ci reflète l'identité professionnelle en construction des étudiants. Le processus de placement en stage exige que ces derniers fassent part de leur préférence parmi les choix de stages disponibles. Cette préférence témoigne de leur vision du travail social et de leur projet de formation. Les participants établissent une distinction entre les types de milieux d'intervention, soit le milieu communautaire et le milieu institutionnel. Ils mettent l'emphasis sur les différences entre ces milieux, notamment quant à leur fonctionnement et leur philosophie d'intervention. Les participants énoncent que les apprentissages réalisés divergent en fonction du milieu. Ce clivage laisse entrevoir que le type de milieu d'intervention, communautaire ou institutionnel, a un impact sur l'identité professionnelle en développement.

En ce qui concerne la structure organisationnelle, qui comprend le fonctionnement, les politiques et les règles internes propres à chaque milieu de stage, elle génère des conditions de pratique spécifiques. Fortin (2003) établit un lien direct entre les conditions d'exercice de la profession et la question de l'identité professionnelle. Cet aspect est abordé par les participants sous plusieurs angles, notamment lorsqu'ils font référence à l'approche Lean, aux différentes approches cliniques et aux cadres d'analyse utilisés dans les milieux. Racine, Cameron et Leblanc (2003) affirment que les stagiaires vivent un choc par rapport à la réalité des contextes organisationnels. Les participants font part de ce choc et de leur constat sur les plans des conditions de pratique et des différentes réalités des milieux.

Par conséquent, les résultats de recherche semblent indiquer que le contexte et la structure organisationnelle du milieu de stage sont des facteurs d'influence du développement de l'identité professionnel chez les étudiants à la propédeutique.

Le deuxième contexte organisationnel identifié par les participants est celui de l'université. Le seul élément mentionné comme ayant une influence est le séminaire associé au stage.

Le séminaire de stage est un endroit qui permet aux étudiants d'obtenir du soutien et qui permet un partage réflexif (Genest Dufaut et Bélanger, 2017). Les résultats de recherche abondent dans ce sens en mettant en exergue que la présence des collègues et les échanges qui en découlent sont significatifs, permettant ainsi une réflexivité sur la pratique et ses enjeux ainsi qu'un apprentissage par le partage expérientiel. Tel qu'attendu, le séminaire permet aussi de faire des liens entre la théorie et le vécu en stage (Picard et Roy, 2017). Cependant, les participants sont mitigés quant à l'apport du séminaire en tant qu'obligation académique ayant des objectifs pédagogiques. Les résultats de recherche permettent d'affirmer qu'il contribue à la construction de l'identité professionnelle à travers le soutien offert par les pairs. Il est légitime de

penser que, par l'espace et le temps qu'il met à la disposition des étudiants, le séminaire exerce une influence sur ces derniers dans une plus grande proportion que ce qu'ils perçoivent, puisqu'il les oblige à s'arrêter et à se mobiliser face à leurs apprentissages.

Le cadre conceptuel souligne également la coordination des stages comme élément d'influence puisque du soutien est offert aux étudiants par le biais de cette fonction. Il faut rappeler que la coordination de stage a pour mandat de s'assurer que le stage réponde aux objectifs pédagogiques. Elle doit aussi s'assurer que l'évaluation des apprentissages et l'atteinte des objectifs par le stagiaire répondent aux attentes de l'université. Finalement, la personne qui occupe cette fonction est disponible pour les étudiants qui vivent des situations problématiques en stage (École de travail social [UQAM], 2017). Quelques rencontres ont généralement lieu au début, au milieu et à la fin du stage. Ces rencontres constituent des opportunités d'obtenir du soutien. Les résultats de recherche laissent percevoir que les participants-stagiaires considèrent cette fonction comme étant administrative et sans impact sur leur pratique, et par conséquent, sans impact sur la construction de leur identité professionnelle. Il est à noter qu'aucun des participants n'a sollicité le coordonnateur concernant une situation problématique. On pourrait présumer que l'influence de la coordination est perçue différemment dans de telles situations, puisque le rôle du coordonnateur, à ce moment, dépasse la fonction administrative.

Le processus de placement en stage fait référence aux différentes étapes que doivent traverser les étudiants pour obtenir une place de stage. Les participants perçoivent ce processus comme étant contraignant et générateur de stress, puisque pour certains, il constitue un obstacle à leur projet de formation initiale. Contrairement aux participants, il est permis de penser que le processus de placement en stage joue un rôle sur la construction identitaire des étudiants puisque ce processus a une incidence sur l'attribution du milieu de stage. Rappelons que le milieu de stage est considéré

comme un élément d'influence. De plus, on peut supposer que le processus de placement en stage oblige les étudiants à entreprendre une réflexion sur leur future pratique, ce qui les projette dans leur avenir professionnel.

Le processus de placement en stage en lien avec le développement de l'identité professionnelle est absent de la littérature consultée. Toutefois, les enjeux inhérents au placement en stage méritent un approfondissement, puisqu'ils sont mentionnés par les participants.

La supervision est soulignée, autant dans la littérature que par les participants, comme un élément significatif du développement de l'identité professionnelle. La supervision sera abordée à la section 5.1.5 puisque les résultats de recherche font mention d'un apport considérable et ce, à travers les différents champs identitaires.

Bref, le contexte organisationnel du stage et de l'université, la structure organisationnelle, le séminaire de stage ainsi que le processus de placement en stage sont, à des degrés variables, des facteurs d'influence du développement de l'identité professionnelle chez les étudiants à la propédeutique en travail social au moment du stage.

5.1.3 Influencée par le champ professionnel

Le champ professionnel regroupe ce qui a trait à la profession et fait référence à ce qu'elle devrait être selon les normes et les cadres de référence. Ce champ concerne l'individu dans une perspective professionnelle (Donnay et Charlier, 2006).

Le cadre conceptuel avance que les savoirs théoriques sont des facteurs d'influence du champ professionnel (Granja, 2008). Les résultats de recherche abondent dans ce

sens et permettent d'apporter des précisions. Ainsi, on peut identifier les savoirs théoriques acquis antérieurement au stage et les savoirs théoriques acquis durant le stage.

Les savoirs théoriques acquis antérieurement au stage incluent les formations académiques antérieures à l'admission ainsi que la portion théorique de la propédeutique. Les connaissances acquises dans le cadre de formations académiques antérieures semblent jouer un rôle important dans le cheminement des étudiants. En effet, les étudiants qui proviennent d'un domaine connexe au travail social arrivent à faire des liens entre les connaissances provenant de leur formation initiale et leur expérience de stage. Il est reconnu que les formations antérieures aux études universitaires en travail social influencent le développement de l'identité professionnelle tout comme les études universitaires en travail social (Clairret, 2013; Pullen, Marchand et Crête, 2014).

Les résultats mettent en évidence que les étudiants provenant d'un domaine connexe intègrent les nouvelles connaissances propres au travail social à leurs anciennes connaissances. Ils ne font pas table rase de ces anciennes connaissances. Ainsi, leur défi est de construire une identité professionnelle alors qu'ils en avaient une en développement ou même, déjà construite.

En ce qui concerne les étudiants n'ayant pas de base théorique connexe au travail social, la situation est différente. Ces derniers peinent à trouver des repères théoriques pour ancrer leurs nouvelles connaissances, ce qui les amène à questionner le choix de la propédeutique plutôt que celui du baccalauréat.

Pullen Sansfaçon, Marchand et Crête (2014) avancent que les expériences professionnelles acquises avant ou pendant le parcours scolaire exercent une influence. Ceci est constaté chez les participants provenant d'un domaine connexe au

travail social et qui exercent simultanément à la réalisation du stage. Ils utilisent leurs expériences professionnelles antérieures comme point de référence dans leurs interventions en stage.

Les étudiants qui ne proviennent pas d'un domaine connexe au travail social ont de la difficulté à ancrer théoriquement leurs nouveaux apprentissages puisqu'ils n'ont pas de repères théoriques. Ainsi, l'intégration se fait plutôt à partir d'un ancrage expérientiel. Ils établissent des liens avec leurs expériences professionnelles réalisées avant l'admission à la propédeutique.

En ce qui concerne les connaissances acquises dans le cadre de la portion théorique de la propédeutique, les participants énoncent une difficulté à faire des liens entre la théorie enseignée durant la propédeutique et la pratique. Selon leurs propos, la propédeutique leur a permis de développer une connaissance théorique de la profession, mais moins de les préparer à exercer le rôle de travailleur social. Toutefois, à travers leur propos, on constate aussi qu'ils utilisent les théories étudiées en classe, mais l'intégration de ces notions et leur contribution à une analyse spécifique au travail social semblent se faire à leur insu. Ils n'arrivent pas à nommer son influence, mais celle-ci peut être perçue, notamment lorsqu'ils énoncent les changements dans leur façon de voir et de comprendre la société ou lorsqu'ils affirment que la propédeutique a modifié ou confirmé leur vision du travail social. Tout comme pour l'intégration du contexte socio politique, il semble que les étudiants n'atteignent pas ce niveau d'apprentissage durant le stage de propédeutique. Cette difficulté à faire des liens rejoint Roy et Picard (2017) qui affirment que les étudiants de propédeutique montrent une moins bonne intégration des concepts théoriques que les étudiants provenant du baccalauréat et que des répercussions sur l'identité professionnelle des étudiants sont constatées.

Les savoirs théoriques acquis durant le stage contribuent à la construction de l'identité professionnelle. Granja (2008) affirme que « l'immersion dans la culture professionnelle pendant la formation [permet] l'accès aux codes spécialisés de la profession, aux savoirs d'action et à l'identification des problèmes, des contextes et des ressources de l'action » (Granja, 2008, p.26). C'est ce qu'on constate chez les participants puisqu'ils développent certains savoirs et certaines compétences spécifiques au milieu où ils effectuent leur stage. Ces nouvelles connaissances amènent les étudiants dans un processus réflexif à travers lequel ils développent un positionnement critique par rapport au travail social. Des participants mentionnent être plus ou moins à l'aise avec certaines approches ou philosophies d'intervention. L'émergence de ce type de réflexion constitue une condition pour construire l'identité professionnelle selon Granja (2008). À plusieurs reprises, les étudiants affirment que si leur milieu de stage avait été différent, leurs apprentissages l'auraient été aussi. Cependant, ils affirment la transférabilité de ces apprentissages ce qui contribue à la définition identitaire puisque cela témoigne du spécifique de la profession. Les apprentissages qui se transfèrent d'un milieu à l'autre appartiennent à la profession.

En principe, les étudiants débutent leur stage avec une connaissance des valeurs du travail social qui est acquise au cours de la propédeutique. Cependant, une disparité est observée chez les participants. Ces derniers énoncent que les milieux de stage permettent d'aborder les valeurs du travail social. En revanche, le niveau de connaissance et d'intégration des valeurs du travail social par les participants n'est pas uniforme. Certains sont incapables de nommer les valeurs tandis que d'autres arrivent à les identifier et à faire des liens concrets avec leur expérience de stage. Crête, Pullen Sansfaçon et Marchand (2015) affirment qu'une identité professionnelle forte fait référence à l'intégration des valeurs du travail social par le travailleur social, ces valeurs guident son action et sa pratique d'intervention. Compte tenu de cet état de fait, les valeurs du travail social sont classées comme éléments influençant le développement de l'identité professionnelle dans le champ professionnel, et plus

spécifiquement comme faisant partie des savoirs acquis durant le stage. Partant de la position de Crête, Pullen Sansfaçon et Marchand (2015), il est légitime d'affirmer que les étudiants à la propédeutique en stage ne développent pas tous une identité professionnelle forte lors de leur formation pratique.

Dans le cadre du stage, les étudiants développent leur soi professionnel. Pour ce faire, l'observation, les actes cliniques, le travail interprofessionnel ainsi que l'affiliation professionnelle à l'OTSTCFQ sont identifiés comme des éléments ayant un impact sur le développement de l'identité professionnelle.

Les participants identifient l'observation comme mode d'apprentissage significatif. Le fait d'observer les autres intervenants leur permet de mieux saisir ce qu'est la pratique du travail social. Ils observent le savoir-être, le savoir-faire ainsi que l'utilisation des savoirs par leurs collègues. En début de pratique, cela leur permet de reproduire ce qu'ils ont observé. Il semble que la reproduction de l'intervention a pour fonction de sécuriser les stagiaires en les aidant à mieux comprendre et à délimiter le rôle du travailleur social dans leur milieu de stage. L'observation permet aux étudiants de se positionner face au travail social, ce qui contribue à leur identité professionnelle en construction. Pour Redjeb (1991), l'observation est la première composante de l'acte clinique. Les propos des participants valident cette affirmation. Étant donné l'importance de l'observation dans le processus d'apprentissage des étudiants dans le contexte du stage ainsi que dans leur discours sur son influence, il devient important de la considérer comme un élément à part entière.

L'appropriation de l'acte clinique est largement reconnue comme ayant une influence sur l'identité professionnelle (Fortin, 2003; Redjab, 1991; Granja, 2008) et apparaît clairement dans les résultats. L'ancrage dans la pratique constitue l'aspect marquant du stage. Les savoir-faire sont particulièrement cités par les participants comme éléments significatifs dans le développement du soi professionnel. Pour eux, la mise

en action des savoirs et des savoir-faire donne accès à l'acte clinique. Rédiger des évaluations, faire la tenue de dossier, élaborer un plan d'intervention, réaliser des interventions individuelles ou de groupe sont tous identifiés comme étant des actes influençant le soi professionnel. Pour définir l'identité professionnelle des travailleurs sociaux, les participants utilisent les savoir-faire qu'ils désignent comme appartenant à la profession.

Selon les auteurs, la collaboration interprofessionnelle participe à la construction identitaire puisqu'elle permet aux étudiants de « préciser la limite de leurs actions et de circonscrire davantage leur champ d'expertise » (Bélanger et Genest Dufault, 2017). Les résultats de cette recherche n'abordent pas la collaboration interprofessionnelle sous cet angle. Elle est principalement abordée par les étudiants dont le stage se déroule en milieu communautaire et fait référence aux équipes de travail. Ces étudiants nomment qu'il n'y a pas de distinction disciplinaire au sein des équipes de travail. En effet, selon leurs propos, peu importe la formation, le rôle est le même pour tous. Les participants mentionnent leur incapacité à nommer le spécifique du travail social dans ce contexte. Cette situation constitue un frein au développement de l'identité professionnelle chez ces étudiants puisqu'ils ne peuvent s'approprier leur spécificité. En revanche, les étudiants ayant fait leur stage en milieu institutionnel semblent être davantage en mesure de nommer leurs différences avec les autres professions. Bien qu'ils n'énoncent pas la collaboration interprofessionnelle, il est connu que le contexte institutionnel offre des opportunités de collaboration avec plusieurs professions, ce qui forcément les aide à établir leur spécificité.

Gusew et Berteau (2011) énoncent l'influence des affiliations professionnelles sur la construction de l'identité professionnelle. Carignan et Foudrignier (2013), quant à eux, soulignent l'influence des référentiels de compétences sur la pratique des travailleurs sociaux. Les participants ont partagé leurs préoccupations face à certaines affiliations, notamment face à l'adhésion à l'OTSTCFQ. L'obtention du titre de

travailleur social est un enjeu mentionné par les participants. Ils reconnaissent que le titre amène une certaine légitimité aux yeux des institutions et du public, mais ils refusent de faire une distinction sur le plan des compétences entre un intervenant social et un travailleur social. Cependant, leurs propos tendent vers une philosophie prônant que la fin justifie les moyens, c'est-à-dire qu'ils ne croient pas au bien-fondé de l'Ordre professionnel, mais désirent en retirer les bénéfices, notamment la reconnaissance du titre.

La littérature énonce qu'une éthique de pratique est liée au développement de l'identité professionnelle (Pullen Sansfaçon, Marchand, Crête, 2014). Les enjeux éthiques sont soulevés par plusieurs auteurs sous des angles différents. Redjeb (1991) affirme que le questionnement éthique est un pas vers l'autonomie et l'identité professionnelle. Les résultats de recherche corroborent la position de cette auteure. En effet, les étudiants font part de leur position critique concernant les approches utilisées, les interventions réalisées ainsi que leur perception du rôle des travailleurs sociaux. On constate qu'il s'agit de questionnements qui influencent la construction de l'identité professionnelle puisqu'ils permettent aux étudiants de se positionner par rapport à la profession dans son ensemble. Ces questionnements les amènent aussi à développer le jugement éthique nécessaire au développement d'une pratique éthique et qui nourrit l'identité professionnelle. Le stage contribue au développement de l'analyse et du jugement critique, mais il apparaît que la propédeutique y contribue aussi. Le stage sert de catalyseur aux différents savoirs puisque c'est le moment pour les étudiants de faire le pont entre la théorie et la pratique.

Le développement professionnel est ciblé par Gusew et Berteau (2012) comme un facteur influençant la construction d'une identité professionnelle puisqu'il « permet le maintien ou l'enrichissement de la compétence professionnelle » (Gusew et Berteau, 2012, p.33). En ce qui a trait à la situation des étudiants, ils ne se trouvent pas dans une perspective de maintien mais d'apprentissage. Ainsi donc, le développement

professionnel ne peut être pris en compte dans leur situation. Cependant, les propos des participants mettent en lumière qu'ils sont conscients que leur formation en travail social n'est pas une finalité et que les apprentissages se poursuivent au-delà de l'obtention de leur diplôme.

En conclusion, les résultats de recherche indiquent clairement que le champ professionnel est un champ identitaire en développement chez les étudiants à la propédeutique, dans le cadre de la formation pratique, et que celui-ci a un impact sur la construction de leur identité professionnelle. Les savoirs théoriques acquis antérieurement au stage se déploient dans ce contexte et interagissent avec les savoirs acquis durant le stage. Il en est de même pour les expériences professionnelles acquises antérieurement et simultanément au stage. L'observation en tant que mode d'apprentissage doit être considérée comme un élément d'influence important chez les étudiants, car elle constitue un premier pas vers la pratique. Concernant les actes cliniques, on constate qu'il s'agit davantage d'une amorce que d'une appropriation. La collaboration interprofessionnelle doit être considérée davantage comme un frein dans le contexte de stage en milieu communautaire comparativement au milieu institutionnel qui permet aux étudiants de mieux se situer en tant que professionnels en travail social. Finalement, le rôle des affiliations professionnelles ressort dans les propos des participants qui ont fait part de leur réflexion par rapport à l'OTSCFQ.

5.1.4 Influencée par le champ personnel

Le champ personnel fait référence à ce qu'est l'individu dans sa singularité. Il s'agit du soi personnel qui entre en jeu dans l'intervention (Granja, 2008; Pullen Sansfaçon et al., 2014). Les propos des participants sont éloquents quant à l'importance du champ personnel dans la construction de leur identité professionnelle. Il semble que les éléments de ce champ soient les plus influents. En effet, ces éléments sont le point

de convergence entre les éléments des différents champs identitaires. Tout transige par le soi personnel lors de la construction de l'identité professionnelle, chez les étudiants rencontrés, puisque le stage permet de se connaître sous un angle nouveau; celui d'un professionnel. Dubar (2000) affirme que l'identité professionnelle est partie intégrante de l'identité et les résultats de recherche permettent de constater cette imbrication et l'impossibilité de les traiter comme deux entités distinctes.

Le parcours de vie avant l'admission à la propédeutique est apparu comme un facteur à prendre en compte, ce qui rejoint Bélanger et Genest Dufault (2017) qui affirment l'enracinement de l'identité professionnelle dans les expériences de vie. Plusieurs éléments ont été mentionnés par les participants, comme l'influence de la famille, la participation à des mouvements sociaux ou un cheminement thérapeutique réalisé avant l'admission.

Le cadre conceptuel cible la confiance en soi, la réflexivité, la capacité d'introspection et l'autonomie comme des caractéristiques personnelles qui orientent la construction de l'identité professionnelle (Crête et al., 2015; Pullen Sansfaçon et al., 2014 ; Granja, 2008). Les résultats de cette recherche, quant à eux, valident l'influence de la confiance en soi, de la réflexivité et de l'introspection. La confiance en soi ou le manque de confiance en soi est apparus comme significatifs dans l'expérience de stage. La capacité à aller de l'avant et de se faire confiance teinte le vécu émotif en stage. Crête, Pullen Sansfaçon et Marchand (2015) affirment qu'il existe un lien entre la confiance et l'autonomie puisque la première donne accès à l'autre. L'autonomie est aussi apparue dans les propos des participants, notamment par rapport à la capacité à demander du support ou encore en lien avec le développement de connaissances complémentaires. Cependant, à cette étape de leur cheminement, le manque confiance en soi constitue un frein au développement de l'identité professionnelle.

Les participants partagent leurs réflexions sur leurs limites et leurs forces, ce qui témoigne de la réflexivité et d'une capacité d'introspection permettant de se réajuster en fonction des situations. Ces ajustements au niveau du soi personnel ont des impacts sur le soi professionnel qui est en développement.

Les participants énoncent l'apport de la motivation, de l'investissement personnel, de l'ouverture, de la curiosité, de la polyvalence, du savoir-être et de l'anxiété sur leur construction identitaire. La littérature fait état de l'influence des enjeux de reconnaissance. Cet aspect est apparu dans les propos des étudiants ayant déjà une formation et travaillant en intervention. Toutefois, ce besoin de reconnaissance s'inscrit dans leur motivation à entreprendre des études en travail social, qui ultimement, contribuera au développement de leur identité professionnelle.

Fortin (2003) avance que, dans la pratique du travail social, des tensions peuvent exister entre les valeurs personnelles, professionnelles, organisationnelles et sociales. En ce sens, les participants mentionnent l'importance de développer une pratique qui est en accord avec leurs valeurs. D'emblée, ils nomment le besoin de cohérence entre leurs valeurs personnelles et les valeurs du travail social. Toutefois, ils mentionnent la préséance des valeurs personnelles sur les valeurs organisationnelles, ce qui les amène à rechercher un milieu respectant leurs valeurs.

Il semble que la perception qu'ils ont du rôle des travailleurs sociaux oriente le projet de formation et que cela sert de base à la construction identitaire. Les résultats précisent qu'avant de faire leur demande d'admission, les étudiants ont un projet de formation en tête qui s'appuie sur leur préconception du travail social et de sa profession. La recherche d'un milieu de stage se fait en conséquence de cette préconception et du travailleur social qu'ils désirent devenir.

Tout compte fait, le champ personnel s'avère donc être le plus influant puisque bien que les éléments des autres champs identitaires exercent une influence, le soi personnel accueille et module ces éléments en fonction de son identité personnelle, mais tout en s'orientant vers le développement d'une identité professionnelle.

5.1.5 La supervision, un élément qui traverse les champs identitaires

La supervision est reconnue comme un élément clé dans le développement de l'identité professionnelle puisqu'elle offre un espace de réflexion et d'échanges qui contribue au développement d'une identité professionnelle forte (Racine, Cameron et Leblanc.2003). À la lumière des résultats, on constate que la supervision traverse l'ensemble des champs identitaires. Elle permet aux étudiants de se développer en tant que professionnel, mais aussi au niveau personnel. La supervision remplit trois fonctions : administrative, éducative et de soutien (Gusew et Côté, 2017). La fonction administrative peut être associée au champ organisationnel. La fonction éducative se retrouve tant dans les champs professionnels que personnels, tout comme la fonction de soutien.

Du point de vue professionnel, les résultats font état de l'apport de ce champ dans l'appropriation de la profession, notamment au niveau des actes cliniques et du développement d'une réflexivité sur la pratique. Cette réflexivité permet l'émergence du soi professionnel. La supervision permet aussi de faire des liens entre la théorie et la pratique, puis de parler du contexte organisationnel. Tel qu'énoncé par Racine, Cameron et Leblanc (2003), le fait de pouvoir parler du contexte organisationnel et de recevoir du soutien permet de mieux faire face aux conditions de pratique et de développer une identité professionnelle forte. La supervision permet aux étudiants de se positionner en tant que professionnel, ainsi ils développent et expérimentent le soi professionnel.

Du point de vue personnel, les résultats font état de l'importance du soutien affectif offert en supervision. Les participants nomment que le fait de pouvoir parler de situations vécues difficilement ou bien de pouvoir souligner les bons coups est aidant pour eux. La supervision permet aussi de cibler les difficultés et les enjeux personnels à travailler tout comme les forces personnelles en présence. Dubar (2000) affirme que l'identité professionnelle est une constituante de l'identité personnelle. Le contexte de la supervision permet de prendre conscience de cette imbrication. En effet, elle offre un contexte propice à la prise de conscience, par l'étudiant, du professionnel qu'il devient et qu'il doit développer en harmonie avec son identité personnelle.

La relation entre le superviseur et le supervisé est au cœur des propos sur la supervision. Il semble que le superviseur contribue significativement au développement de leur identité professionnelle. Les résultats de recherche affirment que cet aspect est le plus significatif pour les participants, et ce, au-delà de l'espace de réflexion et de développement professionnel qui leur est offert. Les participants mentionnent des caractéristiques présentes chez les superviseurs qui contribuent positivement à leur relation. Il s'agit de l'ouverture, l'accueil, l'écoute et le support offert. Les superviseurs qui font confiance aux supervisés et qui leur laissent une autonomie ainsi qu'une liberté sont plus appréciés. À travers leurs propos, on voit l'importance qu'accordent les étudiants à leur soi personnel, car celui-ci guide leurs relations. L'impact de la qualité de la relation superviseur-supervisé sur le développement de l'identité professionnelle est sans contredit un élément clé qui est énoncé à la fois par les participants et par la littérature (Racine, Cameron et Leblanc, 2003; Gusew et Côté, 2017).

Enfin, l'apport de la supervision peut être compris à partir d'une analyse interactionniste. L'interactionnisme fait état d'un processus de désignation qui participe à la construction de la réalité. Dans le cas de la construction de l'identité

professionnelle des étudiants, la supervision contribue à cette désignation puisque le superviseur pose un regard sur le supervisé qui, à son tour, posera un regard sur lui-même. On voit ici le mouvement construction-déconstruction de l'identité résultant des interactions (LeBreton, 2006). La prise en compte du sens que donne l'acteur à son action est un élément d'une grande importance dans l'analyse interactionniste et la supervision permet de développer cette réflexivité sur le sens. La supervision peut être considérée comme un processus de socialisation contribuant au développement d'une identité professionnelle. En effet, les processus de socialisation permettent de redéfinir les rôles et obligations sociales (Scott et Mashall, 2009), et par le fait même, de reconfigurer les identités. De plus, Berger et Luckmann, cités par Dubar (2000), précisent que le processus de socialisation comprend les savoirs professionnels ainsi que « l'intériorisation des sous-mondes institutionnels spécialisés » et fait référence à « l'acquisition de savoirs spécifiques et de rôles directement ou indirectement enracinés dans la division du travail » (Dubar, 2000, p.99). L'étudiant en supervision tente justement de se positionner face à son rôle et de saisir les savoirs spécifiques liés au travail social. La supervision lui permet de prendre du recul pour évaluer les apprentissages réalisés et ceux à développer.

Ainsi donc, la supervision est une exigence organisationnelle universitaire qui permet le développement du soi professionnel et du soi personnel. Selon les participants, la relation superviseur-supervisé est ce qu'il y a de plus significatif dans la construction de l'identité professionnelle. Leur position rejoint la littérature sur l'apport de la supervision dans le développement de l'identité professionnelle. Cependant, cet apport traverse les différents champs identitaires. Finalement, on constate qu'il est tout à fait adéquat de poser un regard interactionniste afin de comprendre la supervision et ses impacts.

5.2 Une identité en mouvance

Les résultats de recherche mettent en lumière que l'identité professionnelle des étudiants de propédeutique ayant participé à cette recherche est en mouvement. En effet, on observe les variations de l'identité en fonction des influences présentes dans la vie de ces étudiants. Ces derniers se projettent dans l'avenir et énoncent les changements anticipés quant à leur identité professionnelle.

Dubar (2000) énonce ce fait dans sa définition de l'identité professionnelle lorsqu'il affirme que l'identité revêt à la fois un « caractère stable et provisoire ». La stabilité est éphémère puisque l'identité est en mouvement. Les propos des participants permettent de saisir que leur identité a évolué entre le moment de la demande d'admission et la fin du stage. Pour certains, les variations sont minimales, mais pour d'autres, elles sont plus importantes.

Les résultats de recherche confirment la pertinence de la ligne du temps représentée dans le tableau du cadre conceptuel puisque la construction de l'identité se fait dans un rapport au temps. Ainsi, il apparaît qu'il faut faire confiance au temps et être réaliste quant aux attentes face à la formation pratique. Le développement professionnel permet une évolution de l'identité et ce, bien au-delà de la formation initiale en travail social. Il s'agit d'un processus continu dans lequel différents niveaux d'apprentissages seront atteints.

5.3 Une identité en construction

À la lumière des résultats, il est permis d'affirmer sans aucun doute que l'identité professionnelle des étudiants de propédeutique ayant participé à cette recherche est en

construction. L'utilisation du cadre interactionniste aide à la compréhension de cette construction identitaire.

L'interactionnisme met l'emphasis sur les interactions et leurs impacts dans un mouvement de construction/déconstruction/reconstruction du réel. Les résultats permettent de voir ce mouvement dans le rapport au temps, mais aussi dans la négociation entre le soi personnel et le soi professionnel. L'identité doit aussi être conçue dans un rapport à l'autre, le soi ne pouvant exister sans les autres (LeBreton, 2006). De façon non limitative et énoncée par les participants, on peut penser aux collègues de classe, aux membres des équipes de travail, aux superviseurs de stage ou à l'OTSTCFQ. La prise en compte du rapport à l'autre amène les étudiants à se définir pour soi, mais aussi pour les autres, ce qui correspond à l'identité pour soi et à l'identité pour autrui qu'évoque Dubar (2002) et qui est reprises dans le cadre conceptuel. Bien qu'ils reconnaissent la contribution du regard de l'autre, les participants ne semblent pas y accorder une importance marquée. Il semble qu'ils soient davantage tournés vers leur regard sur leur propre identité ainsi que sur celle qu'ils veulent développer plutôt que vers celle qui leur est attribuée. Finalement, l'importance du sens que donne l'acteur à son action est une composante essentielle de l'interactionnisme. Les propos des participants témoignent de la contribution du sens qu'ils donnent à leurs actions, tant du point de vue de leur projet de formation que de leur vision de ce qu'ils veulent développer comme pratique en travail social et, par le fait même, en terme d'identité professionnelle.

5.4 Synthèse

L'analyse des résultats met en évidence que l'identité professionnelle des étudiants en travail social à la propédeutique est influencée par plusieurs éléments, qu'elle est en

mouvement dans le temps et qu'elle est en construction au moment du stage. Certains constats émergent de cette analyse et appuient cette affirmation.

On constate une difficulté à nommer le spécifique du travail social, tout comme une difficulté à intégrer les valeurs propres au travail social dans leur pratique. Ceci est révélateur du processus de construction qui s'opère.

L'analyse des résultats permet de faire ressortir des éléments qui influencent le développement de l'identité professionnelle et qui sont absents du cadre conceptuel. Le processus de placement stage, l'observation et le type de milieu de stage (communautaire ou institutionnel) sont apparus comme significatifs dans le parcours des étudiants. Certains freins ont été identifiés, notamment le fait que dans les milieux communautaires, les tâches attribuées sont les mêmes pour tous. Le spécifique de chaque profession n'est pas considéré. Certaines caractéristiques personnelles sont aussi apparues comme étant des freins au développement de l'identité professionnelle. La supervision ainsi que le soi personnel sont sans contredit des éléments incontournables du développement de l'identité professionnelle des étudiants.

Globalement, il semble que les étudiants atteignent un premier niveau d'apprentissage qui leur permet d'avoir une analyse restreinte à ce qui se trouve près d'eux. En effet, leur vision centrée sur l'individu et leur difficulté à prendre en compte le contexte socio-politique en témoigne. L'apport de la propédeutique est incontestable, car à travers la réflexion et les propos des participants, on remarque l'empreinte des apprentissages réalisés.

Le stage sert de catalyseur où les différents éléments convergent et s'entrechoquent pour faire jaillir les bases d'une identité professionnelle qui, à travers le temps, se précisera. L'identité professionnelle revêt un caractère personnel et est définie

différemment selon les participants. Ce fait rejoint la pensée de Chavaroche qui affirme que « la construction identitaire a toujours été et restera une mécanique complexe tant elle est la résultante de multiples facteurs qui s'agencent singulièrement pour chaque professionnel » (Chavaroche, 2005, p.62).

Ainsi, on peut affirmer que l'identité professionnelle des participants est inachevée et que la construction se poursuivra à travers le parcours de la maîtrise. Cette identité se transformera à nouveau dans la pratique professionnelle et au contact de nouvelles expériences de vie. Il s'agit d'un cycle qui ne se termine jamais, puisque l'identité est provisoire.

CONCLUSION GÉNÉRALE

En guise de conclusion, un bref résumé de la recherche sera présenté, pour ensuite parvenir à répondre à la question de recherche. Finalement, des pistes de réflexion et de recherche seront exposées.

6.1 Synthèse

Cette recherche concernait le développement de l'identité professionnelle des étudiants à la propédeutique, en travail social, dans le cadre de la formation pratique. Elle visait à mieux cibler et comprendre les éléments qui influencent son développement dans ce contexte précis.

Le premier chapitre a contextualisé la problématique de recherche. Il y est stipulé que la pratique du travail social est tributaire du contexte social, économique et politique dans lequel elle se déploie. Actuellement, ces contextes subissent d'importants changements qui ont des répercussions sur la pratique professionnelle des travailleurs sociaux. On constate aussi que ces derniers vivent de nombreux défis quant au développement de leur identité professionnelle. Le fait que le travail social soit reconnu comme ayant certaines difficultés à se définir, et par le fait même à être défini, explique en partie l'origine de ces défis. Le développement d'une identité professionnelle forte permet aux travailleurs sociaux d'affirmer la spécificité de leur profession. Il est aussi admis que la formation contribue au développement de ce type d'identité. De ce fait, il était donc pertinent de s'intéresser au contexte de la formation

pratique sous l'angle du développement de l'identité professionnelle. De façon plus spécifique, s'intéresser au contexte de la propédeutique était intéressant puisque ces étudiants doivent négocier avec une identité qui est en développement ou qui est achevée, mais liée à une autre profession.

La fin de ce premier chapitre a permis de poser clairement la question de recherche : Quels sont les éléments qui influencent la construction de l'identité professionnelle des étudiants à la propédeutique en travail social dans le contexte de la formation pratique?

Le deuxième chapitre exposait le cadre conceptuel choisi et définissait les balises théoriques de la recherche. L'interactionnisme symbolique a été utilisé pour articuler les concepts d'identité professionnelle et d'identité personnelle que l'on retrouve dans les écrits de Dubar. L'utilisation des champs identitaires de Donnay et Charlier a permis une classification des différents éléments qui influencent le développement de l'identité professionnelle répertoriés dans la littérature consultée. Ainsi, plus d'une vingtaine d'éléments ont été classés selon leur appartenance au champ organisationnel, professionnel ou personnel. On retrouve entre autres la supervision, l'expérience professionnelle antérieure à la propédeutique, les savoirs d'expérience de vie ainsi que la confiance en soi. De plus, le contexte socio-politique ainsi que le rapport au temps sont identifiés comme des éléments qui traversent l'ensemble des champs identitaires.

La méthodologie de recherche utilisée a été exposée de façon détaillée dans le troisième chapitre. Cette recherche qualitative de nature exploratoire et de type descriptif a permis de recueillir les perceptions de sept étudiants à la propédeutique en travail social. Au moment des entretiens, en mai et en juin 2017, la majorité des participants avaient complété leur stage. Les entretiens semi-dirigés ont été choisis pour leur pertinence, car les questions-guides permettent d'explorer le vécu des

participants tout en orientant l'entrevue en fonction des objectifs de recherche. Le choix de l'analyse thématique était approprié puisqu'il a permis d'extraire des thèmes et, ultimement, de répondre à question de recherche.

Dans une recherche, le quatrième chapitre est névralgique puisqu'il a pour objectif de décrire les différents résultats obtenus. Suite aux entrevues, les résultats ont été examinés à partir de différents thèmes. Ainsi, il est apparu que devenir travailleur social est un processus évolutif qui comporte, entre autres, une remise en question et un plan de formation. Le stage est un lieu qui permet d'expérimenter la profession à partir des connaissances théoriques qui s'y rattachent. Il permet aussi une expérimentation du soi personnel et professionnel. Finalement, l'identité se construit à partir de plusieurs éléments. Cependant, sa définition revêt un caractère personnel.

Une analyse de ces résultats est présentée au cinquième chapitre. Elle établit des liens avec le cadre conceptuel tout en tentant de développer une meilleure compréhension de l'influence qu'exercent les différents éléments qui sont circonscrits par les participants. Dans l'ensemble, les résultats obtenus s'avèrent majoritairement en accord avec le cadre conceptuel et la littérature consultée. Quelques exceptions peuvent être soulignées. Le processus de placement en stage, l'observation et le type de milieu de stage sont apparus comme significatifs dans le parcours des étudiants, mais absent du cadre conceptuel. L'analyse a permis de statuer que leur identité professionnelle est influencée, en mouvance et en construction. Elle apparaît inachevée, ce qui est tout à fait logique puisque l'identité est considérée comme « stable », mais « provisoire ». Il importe de saisir qu'au moment du stage, les différents éléments convergent et s'entrechoquent pour faire émerger les bases d'une identité professionnelle qui, à travers le temps, se clarifiera.

6.2 Réponse à la question de recherche

Il est maintenant possible de répondre de façon exhaustive à la question de recherche qui était : Quels sont les éléments qui influencent le développement de l'identité professionnelle chez les étudiants à la propédeutique, en travail social, dans le contexte de la formation pratique? Afin de répondre convenablement à cette question, des objectifs de recherche avaient été fixés. L'objectif général était d'explorer les perceptions des étudiants en travail social à la propédeutique quant aux différents éléments qui influencent le développement de leur identité professionnelle au moment du stage. Plus spécifiquement, il s'agissait d'explorer leurs perceptions face à l'influence du contexte socio-politique et du temps sur le développement de leur identité professionnelle. Finalement, il s'agissait de dégager les éléments d'influence spécifiques au contexte de la formation pratique pour chacun des champs identitaires (organisationnel, personnel, professionnel). Ainsi, à la lumière de la synthèse des résultats, il apparaît que plusieurs éléments sont ciblés par les participants comme contribuant au développement de leur identité professionnelle dans le cadre du stage.

6.2.1 Le temps, élément essentiel

Les résultats de cette recherche mettent en évidence que les participants perçoivent le développement de l'identité professionnelle dans un rapport au temps. C'est un processus qui débute avant l'admission à la propédeutique et qui se poursuit au-delà de la réalisation du stage. Ainsi, le temps est un élément essentiel à considérer dans la compréhension de la construction de l'identité professionnelle des étudiants à la propédeutique en travail social.

6.2.2 Des éléments significatifs dans le champ organisationnel et professionnel

Les résultats de recherche dévoilent que plusieurs éléments du champ organisationnel et du champ professionnel jouent un rôle significatif dans la construction de l'identité professionnelle. Tout d'abord, dans le champ organisationnel, on retrouve le contexte organisationnel du milieu de stage et, plus spécifiquement, le type de milieu, c'est-à-dire communautaire ou institutionnel, ainsi que la structure organisationnelle qui y est liée. On retrouve aussi le contexte organisationnel académique qui, dans ce cas-ci, est l'UQAM. Les participants ont ciblé plus particulièrement le séminaire de stage, car la présence de pairs leur procure un soutien. Le processus de placement en stage est aussi à considérer comme un facteur d'influence puisque les étudiants doivent faire un choix qui témoigne, entre autres, de leur vision du travail social.

Ensuite, dans le champ professionnel, il y a les savoirs théoriques acquis antérieurement au stage, ce qui inclue les formations académiques antérieures à l'admission ainsi que la portion théorique de la propédeutique. Les savoirs théoriques acquis durant le stage sont aussi relevés. Ces savoirs englobent les spécificités cliniques du milieu de stage, ainsi que les valeurs du travail social. Les participants mentionnent les expériences professionnelles acquises antérieurement et simultanément au stage comme élément ayant une influence particulière. Il est intéressant de noter que, chez les étudiants ayant une formation connexe au travail social, les nouveaux savoirs acquis dans le cadre du stage viennent se fusionner à leurs connaissances antérieures. Les participants soulèvent l'importance de l'observation dans le processus d'apprentissage, car elle permet de situer le travail social sur le plan théorique et pratique. Finalement, les actes cliniques effectués durant le stage sont hautement significatifs sur le plan de la construction identitaire puisqu'ils permettent l'expérimentation de la théorie dans la pratique, ce qui constitue un aspect marquant du stage.

6.2.3 Le champ personnel, le champ le plus influant

Les résultats établissent clairement que les participants considèrent le champ personnel comme étant le plus influant des champs identitaires. Il est perçu comme le point de convergence de tous les éléments provenant des autres champs. Les participants affirment qu'ils tentent d'arrimer le soi professionnel en construction au soi personnel existant. Le champ personnel regroupe les savoirs d'expérience ou de vie, la perception du rôle de travailleur social ainsi que les caractéristiques personnelles. Ce dernier élément inclut la confiance en soi, la motivation, l'investissement personnel, l'ouverture, la curiosité, la polyvalence, le savoir-être, l'anxiété et les valeurs personnelles. Les participants ont tous été exposés aux mêmes éléments qui s'entrechoquent et qui s'influencent mutuellement. Cependant, les résultats mettent en lumière que la définition de l'identité professionnelle revêt un caractère personnel et que chaque définition est singulière et subjective. Donc, il apparaît que le champ organisationnel et le champ professionnel ont une importance moindre aux yeux des participants.

6.2.4 La supervision, un incontournable

La supervision est désignée par l'ensemble des participants comme un élément fort significatif dans la construction de l'identité professionnelle. La relation entre le superviseur et le supervisé est l'aspect le plus évoqué par les participants. Selon leurs propos, la supervision est un élément incontournable qui a des impacts considérables sur la construction de l'identité professionnelle. Elle rend possible le développement du soi professionnel et du soi personnel, tout en tenant compte du champ organisationnel dans lequel ils se déploient.

6.2.5 Des nouveautés révélées et des éléments à nuancer

L'analyse des résultats révèle de nouveaux éléments qui ne sont pas présents dans le cadre conceptuel. Ainsi, le processus de placement en stage, l'observation et le type de milieu de stage peuvent être ajoutés aux éléments d'influence présents dans le cadre conceptuel initial. En plus de ces nouveautés, il est possible de nuancer l'apport de certains éléments. Tout d'abord, les participants notent que dans les milieux communautaires, le contexte organisationnel ne favorise pas le plein déploiement de la spécificité de la profession. Dans cet ordre d'idées, ils abordent la collaboration interprofessionnelle principalement dans le but de faire référence aux équipes de travail, et non dans une optique d'appropriation de la singularité de la profession, comme le définit la littérature. Ils identifient aussi certaines caractéristiques personnelles comme étant des freins. Ainsi, le manque de confiance en soi et le fait de vivre de l'anxiété peuvent faire obstacle à la construction identitaire. La collaboration interprofessionnelle, qui est abordée principalement par les étudiants qui ont effectué leur stage en milieu communautaire, fait référence aux équipes de travail. À partir des propos des participants, il est possible de nuancer l'influence du contexte socio-politique. Il semble qu'au moment du stage, son influence soit limitée puisque les participants l'énoncent que superficiellement, ce qui laisse transparaître une vision davantage centrée sur l'individu. Cependant, les participants mentionnent clairement que le contexte socio-politique influence les conditions de pratique. Finalement, la littérature fait état que les affiliations professionnelles influencent la construction identitaire. Les participants n'ont pas abordé l'adhésion à l'OTSTCFQ sous cet angle, mais ils ont plutôt soulevé des questionnements quant à son utilité en tant que professionnels.

6.3 Pistes de réflexion et de recherche

L'objectif d'une recherche est de répondre à une question principale. Cependant, bon nombre de questions jaillissent des résultats obtenus. Il s'agit d'un processus exponentiel qui entraîne l'ouverture de pistes de recherche permettant d'approfondir certains aspects et de bonifier les corpus de connaissances.

Les résultats de recherche désignent le soi personnel et la supervision comme éléments étant les plus significatifs dans le développement de l'identité professionnelle des étudiants en travail social à la propédeutique. On constate que ces éléments relèvent peu de la formation reçue à l'université, ce qui révèle une situation paradoxale. En effet, l'université a la responsabilité d'assurer la qualité de la formation reçue et, par le fait même, de vérifier son impact sur la construction identitaire des étudiants. Ceci amène des questionnements et des perspectives de recherche intéressantes à investiguer.

Les participants affirment que ce qu'ils sont, influence l'identité professionnelle qu'ils développent. Ceci amène à questionner l'impact des études universitaires sur le soi personnel. Ainsi, s'attarder au développement du soi personnel à travers le parcours de formation pourrait être une perspective de recherche intéressante. Tous les participants de cette recherche mentionnent qu'ils développent une identité professionnelle en cohérence avec la personne qu'ils sont. Qu'en est-il des étudiants ayant un savoir-être incompatible avec le travail social? Quels impacts ont les cours ou la formation pratique sur le soi personnel? Est-il possible pour les étudiants en travail social de modifier leur soi personnel, sachant qu'ils mentionnent développer une identité professionnelle en cohérence avec qui ils sont?

La supervision est reconnue comme étant significative dans le parcours des étudiants. Étant donné la très grande influence de cette dernière et de la relation avec le superviseur, il pourrait être intéressant de documenter davantage l'impact de la supervision sur le développement de l'identité professionnelle. Actuellement, pour être superviseur, l'université demande un minimum d'années d'expériences ainsi qu'un engagement à suivre une formation sur la supervision. Serait-il pertinent d'exiger de façon formelle que les superviseurs aient suivi la formation avant de commencer la supervision étant donné leur rôle crucial dans le parcours des étudiants? Connaissant les difficultés de recrutement de milieux de stage et de superviseurs, comment faire pour que cette exigence soit systématiquement respectée? Étant donné la relation hiérarchique liée au processus évaluatif qui existe entre le superviseur et le supervisé, comment s'assurer que la supervision permette à l'étudiant de se développer et comment vérifier que ce dernier utilise les mécanismes prévus en cas de difficultés? En lien avec le développement du soi personnel, comment s'assurer que cet aspect soit abordé dans le cadre de la supervision?

On sait que le développement d'une identité professionnelle forte débute dès la formation initiale. On sait aussi que les étudiants de la propédeutique sont moins bien préparés sur le plan de l'identité professionnelle que ceux provenant du baccalauréat. Le développement d'une identité professionnelle forte constitue un enjeu pour la profession puisque sa pérennité dépend de la capacité des travailleurs sociaux à affirmer leur spécificité. Ainsi, il semble justifié de questionner l'offre de cours de la propédeutique. Serait-il pertinent de bonifier certains cours ou d'en ajouter? Sur cette question, peut-être que les modifications apportées à l'automne 2017, plus particulièrement l'ajout du cours, Théories, méthodologies et pratiques en travail social, sera bénéfique du point de vue de l'identité professionnelle. Le stage devrait-il compter plus d'heures? Devrait-on admettre à la propédeutique seulement les étudiants ayant des études en sciences humaines puisqu'ils possèdent des repères théoriques permettant l'ancrage de nouvelles connaissances?

Beaucoup de questions, peu de réponses et aucune certitude. Cependant, il ne fait aucun doute que la formation pratique joue un rôle crucial dans le parcours des étudiants. Les établissements d'enseignement doivent se préoccuper du développement de l'identité professionnelle de leurs étudiants durant la totalité de leur parcours de formation. Cette recherche a permis de cibler des éléments porteurs d'influence. Ainsi, il est possible d'identifier différents leviers pouvant favoriser le développement d'une identité professionnelle forte. Ces différents éléments peuvent être pris en compte dans le développement de nouvelles pratiques pédagogiques. Il est impératif que les étudiants soient en mesure de cibler, de comprendre et d'intégrer les spécificités du travail social afin de promouvoir la profession et d'assurer son rayonnement.

ANNEXE A

AFFICHE DE RECRUTEMENT

Participants recherchés :

Recherche portant sur l'identité professionnelle des étudiant(e)s à la propédeutique en travail social dans le contexte de la formation pratique

Nous réalisons actuellement une recherche sur l'identité professionnelle des étudiants à la propédeutique en travail social dans le contexte de la formation pratique. Nous désirons comprendre quels sont les éléments qui influencent la construction de l'identité professionnelle dans le contexte du stage. Votre perception est donc importante pour nous afin que l'on puisse dégager ces derniers.

Critères

Pour participer, vous devez répondre aux critères suivants :

- Être étudiant(e) à la propédeutique en travail social à l'UQAM.
- Effectuer votre stage de janvier 2017 à juin 2017.
- Être volontaire à participer (signer un formulaire de consentement).
- Ne pas connaître l'étudiante-chercheure.
- Accepter que l'entrevue soit enregistrée sous format audio numérique.

Participation

Votre participation consiste en la réalisation d'une entrevue individuelle d'une durée approximative de 90 minutes. Durant cette entrevue, il vous sera demandé de décrire et d'élaborer, entre autres choses, sur votre vision du travail social, sur votre formation théorique et sur votre expérience de stage dans le cadre de la propédeutique. L'entrevue se déroulera à l'UQAM, ou dans un lieu déterminé entre l'étudiante-chercheuse et le participant, selon vos disponibilités, entre le mois de mars et le mois de mai 2017. Le moment exact sera déterminé entre le participant et l'étudiante-chercheuse. La participation est volontaire et non rémunérée. La confidentialité des informations est assurée.

Si vous avez des questions ou si vous êtes intéressé à participer à la recherche communiquer avec Sophie Cardinal, étudiante à la maîtrise en travail social à l'UQAM, avant le 24 mars 2017, par courriel sophie_cardinal@hotmail.com ou par téléphone au 514-xxx-xxxx.

Merci et au plaisir de faire votre connaissance!

Sophie Cardinal T.S.

Étudiante à la maîtrise en travail social

ANNEXE B

GUIDE D'ENTRETIEN ET QUESTIONNAIRE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE

Guide d'entretien

Question de recherche : Quels sont les éléments qui influencent la construction de l'identité professionnelle des étudiants à la propédeutique en travail social dans le contexte de la formation pratique?

Objectif général : Explorer les perceptions des étudiants en travail social à la propédeutique quant aux différents éléments qui influence le développement de leur identité professionnelle au moment du stage.

Objectifs spécifiques :

- Explorer les perceptions des étudiants quant à l'influence du contexte socio-politique sur le développement de leur identité professionnelle.
- Dégager les éléments d'influence spécifique au contexte de la formation pratique pour chacun des champs identitaires (organisationnel, personnel, professionnel).
- Explorer les perceptions des étudiants quant à l'influence du temps et du parcours de vie sur le développement de leur identité professionnelle.

Tout d'abord, avant de débiter l'entrevue, nous allons faire la lecture ensemble du formulaire de consentement. N'hésite pas à m'interrompre à n'importe quel moment si tu as besoin d'un éclaircissement ou si tu as une question.

Maintenant, que la lecture est complétée, nous allons procéder à la signature du consentement. Cependant, il est important que je te rappelle qu'en tout temps tu peux mettre fin à l'entrevue ou refuser de répondre à une question. De plus, un consentement libre et éclairé signifie que tu ne subis aucune pression de ma part ou de qui que ce soit pour participer à cette recherche. Est-ce bien le cas?

Tel que mentionné dans le formulaire de consentement, je m'intéresse au développement de l'identité professionnelle des étudiants à la propédeutique en travail social, et plus particulièrement, dans le contexte du stage. La première partie de l'entretien a pour objectif de recueillir ta perception quant aux différents éléments qui influence le développement de ton identité professionnelle dans le contexte de ton stage. La deuxième partie consiste en un questionnaire socio-démographique.

Nous allons maintenant commencer l'entrevue, est-ce que ça te convient?

Bloc 1 :Avant l'entrée à la propédeutique	Bloc 2 :Avant le début du stage
Nous aborderons tout d'abord ta situation avant l'entrée à la propédeutique. Ainsi donc, qu'est-ce qui a influencé ta décision d'entreprendre une maîtrise en travail social? Sur le plan personnel, qu'est-ce qui a influencé ta décision? Comment ton parcours professionnel antérieur à la demande à la maîtrise en travail social a influencé ton choix? Parle-moi de ton parcours académique antérieur à la propédeutique et comment il a influencé ton choix. Quelles étaient tes motivations à t'inscrire à la maîtrise en travail social ? Avant ton admission, comment définissais-tu le travail social?	Situons nous maintenant avant l'entrée en stage, mais à la fin de la formation théorique de la propédeutique. Est-ce que la formation théorique reçue dans le cadre de la propédeutique a influencé ta perception du travail social en comparaison avec celle que tu avais avant ton admission? Si oui, comment? Si non, pour quelles raisons considères-tu qu'elle n'a pas eu d'influence? Est-ce que ta formation théorique initiale, donc autre que le travail social, a eu une influence sur ton parcours académique actuel? Si oui, de quelle façon? Si non, explique en quoi elle n'a pas d'influence. Avant le début du stage, qu'elle était ta perception d'une travailleuse sociale?
Bloc 3 :Pendant le stage	
Nous aborderons maintenant le moment du stage. Tout d'abord, parles-moi de ton milieu de stage. Quel est l'apport de la supervision reçue ? Dans un premier temps, le soutien reçu par le professeur responsable des stages, et dans un deuxième temps, le soutien reçu par le superviseur associé au milieu de stage. Sur le plan professionnel, comment se vit ton stage? Quel est ton principal apprentissage ? Quels sont les obstacles que tu rencontres en lien avec tes apprentissages? Ton stage permet-il de faire des liens entre la théorie et la pratique? Quel est l'apport de la supervision reçue ?	Comment se déroule l'appropriation du processus d'intervention? Qu'est-ce qui est le plus facile? Qu'est-ce qui est le plus difficile? Quelles activités ou parties de stage t'ont permis de mettre à contribution les valeurs de la profession? Sur le plan personnel, comment décrirais-tu ton expérience de stage? Qu'est-ce que tu trouves facile ? Qu'est-ce qui est difficile? Quelles ressources personnelles (qualités, forces, caractéristiques personnelles) sont sollicités dans le cadre de ton stage? Est-ce que la réalité vécue en stage modifie ta perception de ce qu'est une travailleuse sociale? Si oui, de quelle façon? Si non, explique moi pourquoi? Comment ton stage te permet de devenir une travailleuse sociale? À ce moment-ci de ton parcours, comment te définirais-tu en tant que travailleuse sociale?

Fermeture

De tous les aspects que tu as traités, quel aspect a le plus contribué à développer ton identité de travailleuse sociale?

Est-ce qu'il y a des aspects ou des thèmes de l'identité professionnelle des étudiants à la propédeutique en stage que nous n'avons pas abordé et tu aimerais aborder maintenant?

ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Le développement de l'identité professionnelle des étudiants à la propédeutique en travail social en contexte de formation pratique.

Étudiante-chercheure

Sophie Cardinal, Étudiante à la maîtrise en travail social, XXX-XXX-XXXX,
sophie_cardinal@hotmail.com

Direction de recherche

Ginette Berteau, École de travail social, 514-987-3000 poste 7065,
berteau.ginette@uqam.ca

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique de participer à une entrevue individuelle. 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 de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Le présent formulaire de consentement peut contenir des

mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

L'objet de cette recherche concerne le développement de l'identité professionnelle des étudiants à la propédeutique en travail social dans le contexte de la formation pratique.

L'objectif général est d'explorer les perceptions des étudiants en travail social à la propédeutique quant aux différents éléments qui influence le développement de leur identité professionnelle au moment du stage. Dans le cadre de ce projet de recherche, entre 7 et 12 entrevues seront réalisées entre le mois de mars et le mois de mai 2017.

Nature et durée de votre participation

Votre participation consiste en la réalisation d'une entrevue individuelle d'une durée approximative de 90 minutes. Durant cette entrevue, il vous sera demandé de décrire et d'élaborer, entre autres choses, sur votre vision du travail social, sur votre formation théorique et sur votre expérience de stage dans le cadre de la propédeutique. L'entrevue se déroulera à l'UQAM ou dans un lieu déterminé entre le participant et l'étudiante-chercheuse, selon vos disponibilités, entre le mois de mars et le mois de mai 2017. Le moment exact sera déterminé entre le participant et l'étudiante-chercheuse. La participation est volontaire et non rémunérée. Pour faciliter la collecte de données, avec votre consentement, l'entrevue sera enregistrée sous format audio numérique.

Il vous sera possible de participer à une rétroaction sur les résultats. En effet, si vous le désirez nous pouvons vous envoyer un résumé des résultats avant la publication finale du mémoire. Ainsi donc, il vous sera possible de commenter les résultats issus de la totalité des entrevues réalisées. Avec votre consentement, vos commentaires pourront être utilisés dans le cadre de la discussion des résultats.

Avantages et risques liés à la participation

Par votre participation vous contribuerez à l'avancement des connaissances sur les facteurs influençant le développement de l'identité professionnelle des étudiants à la propédeutique.

Il n'y a pas de risque de malaise important. Cependant, il se peut que la réflexion proposée provoque des remises en question quant à votre cheminement. Il se pourrait aussi que le fait de faire référence à votre vécu provoque un malaise. Vous pouvez refuser de répondre à une ou des questions, et ce, sans justification. De plus, vous pouvez mettre un terme à l'entrevue à n'importe quel moment. Il est aussi de la responsabilité de l'étudiante-chercheur de suspendre ou mettre fin à l'entrevue si elle juge que votre bien-être est menacé. Soyez assurés qu'en cas de besoin, des ressources d'aide vous seront offertes.

Bien que toutes les mesures soient prises pour assurer la confidentialité et l'anonymat, il se peut que certains de vos propos soient identifiés par les autres étudiants à la propédeutique de votre cohorte.

Confidentialité

Les renseignements recueillis dans le cadre de la recherche demeureront confidentiels. Seuls l'étudiante-chercheure et sa directrice auront accès à tout le matériel de recherche, c'est-à-dire, les enregistrements numériques et les transcriptions codées. Votre consentement ainsi que le matériel de recherche seront conservés séparément sous-clé, par l'étudiante-chercheure, pour une période d'un an suivant le dépôt final du mémoire. Par la suite, tout le matériel de recherche sera détruit.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser l'étudiante-chercheure verbalement, à ce moment, toutes les données vous concernant seront détruites.

Votre accord à participer implique que vous acceptez que l'étudiante-chercheure puisse utiliser aux fins de la présente recherche, incluant la publication d'un mémoire, les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement, à moins d'un consentement explicite de votre part.

Indemnité compensatoire

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement.

Questions sur le projet et sur vos droits

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec Sophie Cardinal, étudiante-chercheure ou avec sa directrice, Ginette Berteau.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPÉ) de la Faculté des sciences humaines de l'UQAM. Pour toute question ne pouvant être adressé à la direction de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter Julie Sergent, agente de recherche et de planification, au 514-987-3000 poste 3642.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et nous tenons à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Je désire recevoir une version électronique du mémoire : oui non

Je désire participer à la rétroaction sur les résultats : oui non

Si applicable, je consens à ce que mes commentaires soient utilisés dans le cadre de la discussion des résultats : oui non

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Sophie Cardinal, étudiante-chercheure

Signature

Date

ANNEXE D

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

UQÀM | Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains

No. de certificat: 1093
Certificat émis le: 03-04-2017

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 4: sciences humaines) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

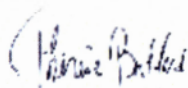
Titre du projet:	Le développement de l'identité professionnelle des étudiants à la propédeutique en travail social en contexte de formation pratique.
Nom de l'étudiant:	Sophie CARDINAL
Programme d'études:	Maîtrise en travail social (profil avec mémoire)
Direction de recherche:	Ginette BERTEAU

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Thérèse Bouffard
Présidente du CERPE 4 : Faculté des sciences humaines
Professeure, Département de psychologie

BIBLIOGRAPHIE

- Abord de Chatillon, E. et Desmarais, C. (2012). Le nouveau management public est-il pathogène? *Management international/International Management/Gestion Internacional*, 16(3) 10-24.
- Association canadienne pour la formation en travail social. (2014). *Normes d'agrément*. Récupéré de <https://caswe-acfts.ca/fr/commission-dagrément/normes/>
- Bellot, C., Bresson, M. et Jetté, C. (2013). *Le travail social et la nouvelle gestion publique*. Québec : Presses de l'Université du Québec
- Bourgon, M. et Gusew, A. (2009). L'intervention individuelle en travail social. [Chapitre de livre]. Dans Deslauriers, J-P. et Hurtubise, Y. (dirs.), *Introduction au travail social*. (3^e éd., p.121-141). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Bourque, D. (2009, juillet). *Transformation du réseau public de services sociaux et impacts sur les pratiques des intervenants sociaux au Québec*. Communication présentée au colloque européen CEFUTS Le travail social à l'épreuve du management et des impératifs gestionnaires, Université de Toulouse 2, Toulouse, France.
- Carignan, L. et Fourdrignier, M. (2013). *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chavaroche, P. (2005). Psychopathologie de l'identité professionnelle. *Vie sociale et traitements*, 3(87), 62-69. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitementes-2005-3-page-62.htm>
- Chouinard, I. (2013). Entre valeurs humanistes et modèles d'intervention : réflexions théoriques sur le sentiment de non-reconnaissance des travailleurs sociaux. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 2(9), 164-179.

- Chouinard, I. (2007). Transformation des formes identitaires en contexte d'émergence de la gestion de cas et enjeux pour le service social. *Revue Canadienne de service social*, 2(24) 197-211.
- Chouinard, I et Couturier, Y. (2006). Identité professionnelle et souci de soi en travail social. *Nouvelles pratiques sociales*, 19(1), 176-182. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/014793ar>
- Clairat, 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. Récupéré de <http://di.uqo.ca/id/eprint/608>
- Contandriopoulos, A-P. et coll. (1990). Définition des variables et collecte de données. [Chapitre de livre]. Dans *Savoir préparer une recherche, la définir, la structurer, la financer* (p. 65-81). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Couturier, Y. et Turcotte, D. (2014) Le travail social et la recherche au Québec. [Chapitre de livre]. Dans Jaeger, M., *Conférence de consensus. Le travail social et la recherche* (p.226-235). Paris : Dunod.
- 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.
- Deslauriers, J-P. et Hurtubise, Y. (2009) *Introduction au travail social*. (3^e éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratique. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Dubar, C. (2000). *Construction des identités sociales et professionnelles* (3^e éd.). Paris : Armand Colin Éditeur
- Dubar, C. (2007) *La crise des identités .L'interprétation d'une mutation*. (3^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Dumais, L. (2015). *Méthodologie de recherche et travail social 1 : notes de cours, TRS8205*. Université du Québec à Montréal, Département de travail social.

- École de travail social, Faculté des sciences humaines, UQAM. (2017). *Guide de stage propédeutique de la maîtrise en travail social*. Décembre 2017. Récupéré de http://travaillsocial.uqam.ca/fichier/document/Guide_stage_prop%C3%A9deutique_D%C3%A9cembre_2017_LL_Version_WEB.pdf
- École de travail social, Faculté des sciences humaines, UQAM. (2008). *Balises concernant la propédeutique de la maîtrise en travail social*. Mise à jour février 2012. Document non accessible, n'est plus publié.
- Fortier, C. (1997). *Les individus au cœur du social*. Sainte-Foy : Presse de l'Université Laval.
- Fortin, P. (2003). L'identité professionnelle des travailleurs sociaux. [Chapitre de livre]. Dans Legault, G.A. (dir), *Crise d'identité et professionnalisme* (p.85-104). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Genest Dufault, S., Gusew, A., Bélanger, E. et Côté, I. (2017). *Accompagner le projet de formation pratique en travail social. Complexité-enjeux-défis*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Genest Dufault, S. et Bélanger, E. (2017). Utilisation d'une pédagogie mettant à profit les dynamiques des petits groupes. [Chapitre de livre]. Dans Genest Dufault, S., Gusew, A., Bélanger, E. et Côté, I. (dirs.), *Accompagner le projet de formation pratique en travail social. Complexité-enjeux-défis* (p. 155-177). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gusew, A. et Côté, I. (2017). La relation en supervision. Un élément-clé du processus d'apprentissage. [Chapitre de livre]. Dans Genest Dufault, S., Gusew, A., Bélanger, E. et Côté, I. (dirs.), *Accompagner le projet de formation pratique en travail social. Complexité-enjeux-défis* (p. 130-154). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec. *Projet de loi No 10 : Loi modifiant l'organisation et la gouvernance du réseau de la santé et des services sociaux notamment par l'abolition des agences régionales*, Bibliothèque de l'Assemblée Nationale du Québec, 41^e législature, 1^{ère} session, 2014. Récupéré de <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-10-41-1.html>

- Granja, B. (2008). Éléments de construction identitaire professionnelle des assistants de service social en formation. *Revue Travail-Emploi-Formation*, 8, 21-38. Récupéré de <http://www.ulb.ac.be/socio/tef/revues/TEF%208-3.pdf>
- Gusew, A. et Berteau, G. (2012). Le développement professionnel des travailleurs sociaux assignés à un service d'accueil psychosocial. *Revue Intervention*, 137, 26-37.
- Gusew, A. et Berteau, G. (2011). Le développement professionnel d'intervenants sociaux assignés à des services d'accueil ou de court terme en contexte d'urgence ou de crise : rapport de recherche. [Document non publié]. École de travail social, Université du Québec à Montréal.
- Harper, E. et Dorvil, H. (2013). *Le travail social. Théories, méthodologies et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jameson, F. (2007). *Le postmodernisme ou la logique culturelle du capitalisme tardif*. Paris : Beaux Arts de Paris.
- Larivière, C. (2012). Comment les travailleurs sociaux du Québec réagissent-ils à la transformation du réseau public? *Revue Intervention*, 136, 30-40.
- Larivière, C. et Bernier, D. (2000). Que deviennent les intervenants sociaux? *Les politiques sociales*, 1-2, 4-11.
- Larouche, J-M. et Legault, G.A. (2003). L'identité professionnelle. Construction identitaire et crise d'identité. [Chapitre de livre]. Dans Legault, G.A. (dir), *Crise d'identité et professionnalisme* (p.1-25). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leblond, C. (2004). À propos des compétences : réflexions à l'OPTSQ. *Nouvelles pratiques sociales*, 17(1), 156-161.
- Le Breton, D. (2006). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : Presses Universitaires de France. Collection Quadrige.
- Lecompte, R. (2000). Fondements théoriques et identités professionnelle en service social. *Les politiques sociales*, 1-2, 12-24.
- Mace, G. et Petry, Y. (2000). Choisir sa stratégie de vérification. [Chapitre de livre]. Dans *Guide d'élaboration d'un projet de recherche* (2^e éd. modifiée) (p.77-87). Québec : Presses de l'Université Laval ; Paris : De Boeck Université.

- Mayer, R. (2002). *Évolution des pratiques en service social*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Moreau, N. et Lapierre, S. (2011). Entrevue avec Danilo Martucelli : le travail social : problèmes et promesses. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 17(1), 16-28.
- Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux du Québec. (2012). *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. Récupéré de <https://www.otstcfq.org/docs/default-source/cadres-et-guides-de-pratique/nouveau-r%C3%A9f%C3%A9rentiel-ts-2012-19-07-2012-final.pdf?sfvrsn=2>
- Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux du Québec. (2014). *Mémoire. Projet de loi 10. Loi modifiant l'organisation et la gouvernance du réseau de la santé et des services sociaux notamment par l'abolition des agences régionales*. Récupéré de <https://www.otstcfq.org/docs/default-source/place-publique/m%C3%A9moire-pl-10-otstcfq-29-oct-2014.pdf?sfvrsn=2>
- Otero, M. et Roy, S. (2013). *Qu'est-ce qu'un problème social aujourd'hui. Repenser la non-conformité*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2013) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Parazelli, M. (2004) Le renouvellement démocratique des pratiques d'intervention sociale. *Nouvelles pratiques sociales*, 17(1), 9-32.
- Picard, L., Roy, V., Villeneuve, P., Jacques, N., Arsenault, M-E. et Gariépy, P. (2015). Soutenir la formation aux pratiques avancées à la maîtrise en travail social : ébauche d'une stratégie pédagogique. *Revue canadienne de service social*, 32(1-1), 133-150. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/1034147ar>
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. [Chapitre de livre]. Dans Poupart et coll., *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.113-169). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur. Récupéré de http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires_alvaro/echantillonnage_recherche_qualitative/echantillonnage.html

- 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.
- Racine, G., Cameron, S. et Leblanc, H. (2003). Perceptions de stagiaires en service social sur leurs expériences de stage. *Intervention*, 119, 71-85.
- Redjeb, B. (1991). L'acte clinique et le geste technique dans la reconquête de l'identité professionnelle du travail social. *Service social*, 40(2), 105-115.
Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/706530ar>
- Roy, V. et Picard, L. (2017). Une analyse réflexive et critique d'une expérience de formation au deuxième cycle en service social. [Chapitre de livre]. Dans Genest Dufault, S., Gusew, A., Bélanger, E et Côté, I. (dirs.), *Accompagner le projet de formation pratique en travail social. Complexité-enjeux-défis* (p. 103-126). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Scott, J., et Marshall, G. (2009). *A dictionary of sociology*. (3^e rev. ed). Oxford : Oxford University Press. DOI :10.1093/acref/9780199533008.001.0001
- St-Germain, L., Grenier, J., Bourque, M. et Pelland, D. (2017). Enjeux d'autonomie de l'action communautaire autonome (ACA) à partir de l'analyse des discours de rapports d'activités et des acteurs. *Nouvelles pratiques sociales*, 29(1), 102-120. doi:10.7202/1043395ar
- Trocmé, N. (2016). Still in Critical Demand? *Revue canadienne de service social*, 33(1), 141-146. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/1037097ar>
- Trottier, L. (2017). *À qui profite la réforme en santé?* [Article en ligne]. Mots Sociaux, plateforme d'information continue de l'OTSTCFQ. Récupéré de <http://www.motssociaux.com/actualites/qui-profite-de-la-reforme-en-sante>
- Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. (4^e éd. Revue et augmentée). Paris : Dunod.