

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

LE DÉVELOPPEMENT DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE  
DES FUTURS TRAVAILLEURS SOCIAUX  
À TRAVERS LA FORMATION UNIVERSITAIRE DE PREMIER CYCLE

---

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL

PAR  
LAETITIA CLAIRET

MARS 2013

## REMERCIEMENTS

L'Université du Québec en Outaouais elle-même a été une énorme source d'inspiration pour ce travail de recherche, car ce sont toutes les personnes que j'ai eu l'opportunité d'y côtoyer qui m'ont amenée à m'intéresser au thème de l'identité professionnelle des travailleurs sociaux.

Plus particulièrement, je tiens à remercier Martin Robitaille, mon directeur de recherche, pour son ouverture d'esprit, le partage de ses connaissances, qui ont indéniablement enrichi ce projet, ainsi que sa disponibilité et ses encouragements qui m'ont poussée à aller jusqu'au bout.

Je tiens à remercier aussi Jacques Boucher qui a été présent du début à la fin de mon parcours de 2<sup>ème</sup> cycle universitaire et qui, en faisant preuve de compréhension à mon égard lorsque j'étais découragée, a été une source de stimulation immense.

Je suis reconnaissante aux personnes qui ont participé à cette recherche et qui m'ont généreusement accordé leur temps afin que je puisse recueillir les données nécessaires à ce travail.

Merci à mes parents, ma fille et mes amis qui m'ont soutenue et accompagnée tout au long de ce périple!

## RÉSUMÉ

La réflexion qui est au cœur de cette recherche est née à la suite de mon propre cheminement dans le programme de baccalauréat en travail social de l'Université du Québec en Outaouais. C'est au cours des apprentissages que j'ai pu faire grâce à cette formation que j'ai été amenée à me questionner sur ma propre identité professionnelle et plus largement sur l'identité professionnelle des travailleurs sociaux en devenir.

Ce questionnement relatif à la façon dont pouvaient se percevoir de jeunes diplômés en travail social est né face à plusieurs constats. C'est en effet en voyant le travail social souvent présenté comme une profession en crise, que mon regard s'est porté d'une part vers les liens qu'il pouvait y avoir entre cet état et les multiples facettes de cette profession (diversité des approches, des méthodes d'intervention et des lieux d'exercice du travail social, entre autres), et d'autre part vers le fait que toutes les personnes qui feront du travail social leur profession n'en porteront pas forcément le titre. Comment ces circonstances agissent-elles sur le développement de l'identité professionnelle? Sont-elles le propre des professionnels en exercice, sont-elles perceptibles dès leur formation? Telle étaient mes réflexions.

C'est dans cet esprit que la recherche présentée dans ce mémoire a pour objectif de dégager des éléments qui ont marqué le développement de l'identité professionnelle d'étudiantes au baccalauréat en travail social. Le cadre d'analyse proposé repose essentiellement sur l'influence des relations développées avec les différentes dimensions qui marquent le cheminement de premier cycle en travail social.

Pour aborder cette question, une méthodologie qualitative a été retenue. Ce sont ainsi 10 participantes qui ont répondu à l'appel. Elles étaient alors inscrites à leur dernière session de baccalauréat en travail social à l'UQO et ont été interviewées à l'aide d'une grille d'entretien semi-dirigé.

Les résultats et l'analyse de la recherche permettent de rendre compte du caractère évolutif de l'identité professionnelle tout en mettant en évidence l'importance des référents, mais aussi des expériences pratiques que sont les stages. En effet, l'identité professionnelle des futurs travailleurs sociaux se construit progressivement tout au long de leur formation, et est particulièrement influencée par les relations que ceux-ci développeront avec les autres étudiants, les professeurs et chargés de cours, les superviseurs de stage, les autres professionnels, etc.

## Table des matières

|   |    |
|---|----|
| INTRODUCTION .....  | 1  |
| CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE.....   | 3  |
| I.1 Le travail social en constante redéfinition.....  | 3  |
| I.2 L'apport de la formation .....  | 5  |
| I.3 Question et objectifs de recherche .....  | 10 |
| CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE : L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES<br>TRAVAILLEURS SOCIAUX .....                  | 12 |
| II.1 De l'identité à l'identité professionnelle.....  | 12 |
| II.2 Quelques éléments constituant l'identité professionnelle des travailleurs sociaux .....                | 14 |
| II.2.1 La motivation dans le choix professionnel.....   | 14 |
| II.2.2 Un processus de construction identitaire influencé par les relations avec plusieurs milieux<br>..... | 15 |
| II.2.3 La capacité d'autoréflexion .....  | 17 |
| CHAPITRE III – OPÉRATIONNALISATION DE LA RECHERCHE .....  | 19 |
| III.1 L'entrée en formation.....  | 20 |
| III.2 La formation.....   | 20 |
| III.2.1 La formation théorique .....  | 21 |
| III.2.2 La formation pratique .....   | 23 |
| III.3 La fin de la formation .....  | 25 |
| CHAPITRE IV – MÉTHODOLOGIE .....  | 28 |
| IV.1 Posture épistémologique.....   | 28 |
| IV.2 Le choix méthodologique .....  | 31 |
| IV.3 La collecte des données .....  | 31 |

|  |     |
|--|-----|
| IV.4 Composition de l'échantillon.....   | 32  |
| IV.5 Le guide d'entretien .....  | 36  |
| IV.6 Le recrutement des participantes.....   | 37  |
| IV.7 La réalisation des entretiens de recherche .....                                      | 37  |
| IV.8 La transcription des entretiens de recherche.....                                     | 39  |
| IV.9 L'analyse des données.....  | 40  |
| IV.10 Les limites de la recherche.....   | 41  |
| CHAPITRE V – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....   | 44  |
| V.1 Profil de l'échantillon .....  | 44  |
| V.2 Motivation à s'inscrire au baccalauréat en travail social de l'UQO.....                | 45  |
| V.3 Perception initiale du travail social .....  | 46  |
| V.4 Influence du cheminement académique sur la perception initiale du travail social ..... | 48  |
| V.4.1 Influence des cours.....   | 48  |
| V. 4.2 Influence des stages .....  | 52  |
| V.5 Relations dans le milieu « campus » .....  | 60  |
| V.6 Relations dans le milieu « hors campus ».....  | 65  |
| V.6 Relation à la pratique.....  | 76  |
| V.7 Relation à la profession .....   | 81  |
| V.8 Perspectives professionnelles et universitaires.....                                   | 83  |
| V.9 Autoréflexion .....  | 85  |
| CHAPITRE VI – SYNTHÈSE ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....                                       | 88  |
| CONCLUSION .....   | 96  |
| Références .....   | 98  |
| ANNEXE 1 : GUIDE D'ENTRETIEN.....  | I   |
| ANNEXE 2 : COURRIEL ENVOYÉ POUR LE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS.....                       | III |

## Liste des tableaux

|   |    |
|---|----|
| Tableau 1 : Variables, dimensions et indicateurs..... | 27 |
|---|----|

## INTRODUCTION

Le travail social a émergé à la fin des années 1800 dans les sociétés de l'Europe de l'ouest et de l'Amérique du nord et y a été développé comme une façon de mettre en œuvre leur bien-être (Payne, 2005). Devenu une profession dans de nombreux pays, le travail social s'est développé avec des particularités propres à chacun de ceux-ci et ne se définit pas, par conséquent, de façon uniforme. Par exemple, en France, il s'agit d'une expression qui englobe une quinzaine de professions<sup>1</sup> dont celle d'assistant de service social se rapprochant le plus du travail social québécois (Deslauriers et Hurtubise, 2005).

Au Québec, ce champ est beaucoup plus circonscrit puisque le port du titre de travailleur social est, aujourd'hui, conditionnel à l'inscription à l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ). Toutefois, selon le Code des professions, le travail social est reconnu comme une profession à titre exclusif, c'est-à-dire que l'Ordre ne contrôle que l'usage du titre professionnel et qu'il n'est pas obligatoire d'en être membre pour exercer le travail social (Deslauriers et Hurtubise, 2000). Cela rend cette pratique complexe et laisse place à une multitude de profils de travailleurs sociaux dont l'identité professionnelle est incertaine (Vilbrod, 2003).

C'est cette problématique qui constitue le point de départ de la recherche présentée dans ce document. Elle sera donc davantage élaborée dans le premier chapitre.

---

<sup>1</sup> Parmi ces professions, on retrouve celles d'assistant de service social, éducateur, animateur, éducateur de jeunes enfants et conseiller en économie sociale familiale (Deslauriers et Hurtubise, 2005).

Par la suite, afin de mieux saisir les caractéristiques de l'identité professionnelle, le cadre théorique permettra de mettre en lumière quelques composantes de l'identité professionnelle des travailleurs sociaux sur lesquelles nous reviendrons dans le cadre opératoire afin de voir comment celles-ci peuvent s'articuler aux fins de cette recherche.

Le chapitre suivant justifiera le choix d'une méthodologie qualitative et présentera étape par étape comment la recherche a été menée auprès d'un échantillon composé d'étudiantes inscrites au programme de baccalauréat en travail social de l'Université du Québec en Outaouais.

Suivront la présentation des résultats, puis leur synthèse et analyse qui permettra de répondre à la question de recherche : comment se développe l'identité professionnelle des futurs travailleurs sociaux à travers leur formation universitaire de premier cycle?



# **CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE**

## **I.1 Le travail social en constante redéfinition**

Les débats qui entourent le travail social présentent souvent celui-ci comme une discipline en quête ou en crise d'identité professionnelle (Vilbrod, 2003; Legault, 2003), une crise expliquée par diverses causes. Par exemple, du fait que le travail social soit influencé par différentes politiques, programmes, etc., il est étroitement lié au devenir de l'État providence (Castel, 2005; Favreau, 2000) et voit son contexte de pratique régulièrement modifié. Ces modifications successives le pousse à continuellement se redéfinir en tant que pratique mais aussi en tant que milieu professionnel, et influencent par conséquent l'identité professionnelle des travailleurs sociaux.

Ainsi, si l'on se penche sur l'histoire du travail social des dernières décennies, il apparaît que celui-ci a traversé plusieurs crises, dont la première remonte aux années 1970. C'est en effet à cette période que le travail social traditionnel a connu sa première crise d'identité, lorsqu'il fut contesté à la fois de l'intérieur, par une minorité d'intervenants sociaux qui menaient une action axée sur la défense des droits sociaux, et de l'extérieur, par des mouvements sociaux (étudiant et communautaire) qui remettaient en question le rôle classique du travail social (Favreau, 2000).

Par la suite, le travail social des années 1980 fut marqué par une crise de légitimité en étant remis en question tant par le courant conservateur, qui cherchait à diminuer ses coûts, que par les usagers, qui percevaient les travailleurs sociaux comme des agents de contrôle, (Favreau, 2000). Ces remises en question successives ont amené, dans les années 1990,

l'effritement de ce qui constituait l'identité du travail social des deux décennies précédentes, lui faisant traverser une nouvelle crise (Favreau, 2000).

À l'aube des années 2000, des changements majeurs tels que la densité des problèmes sociaux, la modification substantielle de la trajectoire de l'État social (dit État providence) et l'émergence de nouvelles pratiques ont fait en sorte que le travail social continue à se percevoir en crise (Favreau, 2000).

À travers son histoire et les remises en question auxquelles le travail social a dû faire face, il apparaît que la confrontation entre un travail social idéal, marqué des valeurs personnelles et des valeurs de la profession, et la réalité de la pratique, influencée par les valeurs organisationnelles et sociales, est une source de crise identitaire. Ajoutons à cet effet que le rapport au travail des travailleuses sociales s'inscrit dans deux registres qui :

se réfèrent à la vocation, puisqu'ils fondent leurs choix professionnels sur des valeurs humanistes ou politiques mais, occupant des postes salariés, ils sont également soumis à un ensemble de contraintes relevant de la sphère du droit et des réglementations. Leur volonté d'agir en fonction de ce qu'ils estiment juste et moral se confronte donc fréquemment avec les réalités du métier qui s'exerce dans un cadre statutaire. C'est dans le champ de tensions provoquées par les contradictions entre ces deux références que s'élabore leur identité professionnelle (Dugué, 2008, p.269).

Lorsque l'on se penche sur les explications des différentes crises traversées par le travail social, et plus particulièrement sur les crises identitaires des travailleurs sociaux, il est intéressant de constater qu'elles sont généralement relatives à des professionnels en exercice. Bien qu'il semble évident que ceux-ci aient un regard plus global de la profession et de son contexte, de par les années d'expérience, il n'en reste pas moins que l'identité professionnelle commence à se développer dès le choix professionnel et que la contribution

de la formation à son développement est susceptible d'en représenter une étape importante qui mérite notre intérêt.

En effet, la qualification est communément le sceau de l'identité professionnelle, mais cette dernière ne s'y limite pas puisque l'identité – étant un concept dynamique – est en constante évolution. De plus, les professions qui impliquent des relations humaines, telles que le travail social ou autres professions dans le champ de la relation d'aide, font appel à la capacité d'autoréflexion, comme le soulignent Bien-Aimé et Maheu (1997), Schön (1994) et Robitaille et Maheu (1993) – notion peu étudiée, en particulier lorsque l'on s'intéresse à de futurs professionnels. La question de l'identité professionnelle étant au cœur du débat des corporations, il est ainsi d'autant plus pertinent de s'intéresser à la représentation qu'ont les étudiants de l'identité qui leur est projetée par leur programme d'études dans ce contexte.

## **I.2 L'apport de la formation**

Au Canada, pour être reconnus, les programmes universitaires de premier, deuxième et troisième cycles en travail social doivent répondre aux normes d'agrément de l'Association canadienne pour la formation en travail social (ACFTS<sup>2</sup>). Trente-sept universités canadiennes, parmi celles qui offrent une formation en travail social, sont ainsi accréditées.

Au Québec, le port du titre de travailleur social est, aujourd'hui, conditionnel à l'inscription à l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec

---

<sup>2</sup> Se référer à ASSOCIATION CANADIENNE POUR LA FORMATION EN TRAVAIL SOCIAL (ACFTS) (2009). *Normes d'agrément*, Ottawa, ACFTS, 25 pages.

(OTSTCFQ), qui décrit le travailleur social comme « un professionnel qui possède une formation universitaire reconnue en travail social » (cité dans Legault, 2003).

Les formations offertes dans les universités du Québec ont en commun d'offrir un cursus qui alterne les enseignements théoriques et les enseignements pratiques. Les enseignements théoriques consistent en cours de méthodologie, de théories et décrivent les pratiques du travail social pour chacune des méthodes d'intervention (individuelle, de groupe et communautaire). Les enseignements pratiques, quant à eux, consistent en la réalisation de stages. Cette formation en alternance :

... rend plus rapide l'immersion dans le monde professionnel en permettant une adaptation progressive à la « réalité désenchantée » du travail social. Le va-et-vient entre cours et stages, théorie et pratique, permet en effet un ajustement progressif des attentes des étudiants et de leur positionnement dans le champ » (Causer et Engel, 2009, p. 59).

Il semble donc que la vision idéale du travail social que peuvent avoir les étudiants au moment de leur entrée en formation et suite aux premiers enseignements reçus soit rapidement confrontée aux réalités du terrain, ce qui influencerait directement le développement de leur identité professionnelle.

Les principales différences entre les programmes des diverses universités reposent sur la définition donnée au travail social, ainsi que sur l'importance accordée à l'enseignement théorique pour chacune des méthodes d'intervention. En effet, la concentration des cours offerts à cet effet, généralement les cours obligatoires, varie d'un établissement à un autre.

Prenons l'exemple de l'Université du Québec en Outaouais qui propose un programme dont le but est :

... de donner une formation professionnelle de base en travail social, c'est-à-dire de former des intervenants capables, face à la société, aux groupes sociaux et aux individus, de faire une analyse critique, d'élaborer et de mettre en œuvre des interventions efficaces dans une perspective de changement social (UQO, s.d., p.1).

De façon congruente avec le but général du programme, l'UQO a adopté la définition du travail social du Regroupement des unités de formation universitaire en travail social (RUFUTSQ). Selon ce regroupement (RUFUTSQ, 1980, p.22 dans Deslauriers et Hurtubise, 2000, p.24), le travail social se définit ainsi comme une discipline pratique qui a pour objet les problèmes sociaux tels que les vivent les individus, les groupes et les collectivités, et ce, dans une perspective d'intervention collective ou individuelle axée sur le changement social<sup>3</sup>. La perspective d'intervention axée sur le changement social est ici centrale puisqu'elle se retrouve dans la plupart des définitions du travail social<sup>4</sup> alors qu'elle est absente de la définition de l'OTSTCFQ, auquel les étudiants devront s'inscrire s'ils aspirent à porter le titre de travailleur social.

Pour cet ordre, le travailleur social fournit des services qui favorisent le développement social ainsi que l'amélioration ou la restauration du fonctionnement social des personnes, des familles et des collectivités, entre autres par l'évaluation psychosociale et l'intervention

---

<sup>3</sup> Cette définition ne mentionne pas l'intervention de groupe qui fait toutefois partie des enseignements du travail social.

<sup>4</sup> Par exemple, le 27 juin 2001, la Fédération internationale des travailleurs sociaux (2008) et de l'Association internationale des écoles de travail social (AIETS) (2009) ont conjointement adopté la définition suivante du travail social : « La profession d'assistant social ou de travailleur social cherche à promouvoir le changement social, la résolution de problèmes dans le contexte des relations humaines et la capacité et la libération des personnes afin d'améliorer le bien-être général. Grâce à l'utilisation des théories du comportement et des systèmes sociaux, le travail social intervient au point de rencontre entre les personnes et leur environnement. Les principes des droits de l'homme et de la justice sociale sont fondamentaux pour la profession. »

sociale, selon une approche centrée sur l'interaction avec l'environnement (OTSTCFQ, 2009).

La première définition semble donc placer le travail social comme une voie de changement social, tandis que la seconde, en amenant la notion de *restauration du fonctionnement social*, semble plutôt viser des changements de comportements permettant le retour à une norme. Voici deux buts aux allures paradoxales pour une même profession qui pourraient amener les étudiants en formation à s'interroger sur ce qu'est le travail social et qui sont les travailleurs sociaux.

Considérant, en plus, la présence des différentes méthodes d'intervention, il va de soi que toutes ne conduiront pas à des changements de la même façon, ni aux mêmes types de changements. Il est alors possible de penser que l'identité professionnelle des travailleurs sociaux en devenir se développera différemment selon que les enseignements reçus privilégient un type d'intervention particulier.

De plus, alors que le travail social se présente comme une profession dont les différentes méthodes d'intervention (individuelle, de groupe et communautaire) se complètent, des croyances rattachées à l'efficacité de chacune d'elles n'en existent pas moins. Ainsi, en plus de ce qu'ils auront appris lors de leur formation théorique, la perception des étudiants sera de surcroît influencée par les milieux dans lesquels ils réaliseront leurs stages. Ces premières expériences pratiques, qui seront pour la plupart des étudiants leurs premières occasions d'établir des relations « professionnel – usager », ou « professionnel - groupe d'utilisateurs », seront effectuées dans des milieux dont les valeurs et les pratiques ne seront

pas forcément le reflet de celles respectivement véhiculées et décrites au cours de leur formation théorique. Il apparaît donc important de mieux comprendre l'impact de ces dichotomies sur l'évolution de leur conception du travail social et sur la construction de leur identité professionnelle naissante.

Enfin, étudier en travail social ne mène pas forcément à devenir travailleur social puisque ce titre est réservé à ceux qui sont inscrits à l'OTSTCFQ. Parmi les personnes qui étudient en travail social, nombreuses sont celles qui exerceront dans le domaine de la santé et des services sociaux sans porter le titre de « travailleur social », mais plutôt celui d'intervenant social, d'agent de développement, ou encore d'agent des ressources humaines (UQO, s.d.) ou de travailleurs du communautaire, voire du privé. Ces travailleurs ne sont donc pas identifiés comme travailleurs sociaux mais cela ne fait pas moins d'eux des travailleurs du social, voire des professionnels du travail social. Apparaissent alors deux groupes professionnels distincts de travailleurs sociaux, dont il est possible de questionner l'identité professionnelle. Est-ce que les travailleurs sociaux, inscrits et non inscrits à l'ordre, ont une identité professionnelle commune? Cet aspect des perspectives professionnelles, comme par exemple le titre d'emploi qui sera porté, a-t-il un impact sur le développement de l'identité professionnelle des étudiants en travail social?

Comme nous venons de le constater brièvement, l'identité professionnelle des étudiants en travail social est susceptible de se développer de façons différentes selon les enseignements théoriques reçus, les expériences pratiques vécues et le milieu socioprofessionnel dans lequel elles se déroulent. L'écart existant entre les valeurs d'un travail social idéal et celles

présentes dans les divers milieux socioprofessionnels qui les auront accueillis lors de leur formation pratique représente également un impact potentiel sur la construction de leur identité professionnelle. Ces différents facteurs nous amènent donc à nous questionner sur la façon dont l'identité professionnelle des travailleurs sociaux se développe au cours de leur formation.

### **I.3 Question et objectifs de recherche**

Comment la formation universitaire de baccalauréat en travail social influence-t-elle le développement de l'identité professionnelle des futurs travailleurs sociaux?

Plus spécifiquement, le but de la recherche est de comprendre comment se développe l'identité professionnelle des futurs travailleurs sociaux au cours de leur formation universitaire de premier cycle, en prenant pour appui l'évolution de leur conception du travail social. Pour ce faire, la formation sera abordée selon trois étapes qui sont l'entrée dans le programme, la formation à proprement dit et la fin du cursus universitaire.

La première étape, qui correspond à l'entrée dans le programme, servira de point de départ. Elle permettra de mettre en lumière les motivations des étudiants à s'inscrire au programme de baccalauréat en travail social, ainsi que leur perception du travail social à ce moment.

La seconde étape, qui prend cours tout au long de la formation, permettra de rendre compte d'éléments clés, tant théoriques que pratiques, qui seront venus modifier cette perception initiale du travail social. Les cours, les stages et en particulier les relations que les étudiants



auront eu l'opportunité de développer, tant sur le campus qu'en dehors de celui-ci, seront explorés.

Enfin, la troisième et dernière étape, marquée par la fin du cursus universitaire, permettra de mieux comprendre la conception du travail social qu'ont les étudiants au sortir de leur formation, et ce à travers leurs perspectives professionnelles, c'est-à-dire : comment perçoivent-ils leur rôle de travailleur social? Ont-ils développé une identité professionnelle relative à un groupe professionnel? Leur identité est-elle calquée sur leur idéal qui a été conforté par la formation théorique ou est-elle troublée par les réalités, les contraintes et les valeurs des milieux socioprofessionnels qui les ont accueillies lors de leurs stages?

## **CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE : L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES TRAVAILLEURS SOCIAUX**

Préalablement à l'étude de l'influence de la formation universitaire sur le développement de l'identité professionnelle des futurs travailleurs sociaux, il est essentiel de mieux comprendre comment elle se définit. Les concepts d'identité et d'identité professionnelle seront donc brièvement introduits avant d'aborder une telle définition.

### **II.1 De l'identité à l'identité professionnelle**

Plusieurs recherches soulignent que « la base de l'identification est psychologique, qu'elle se construit et s'actualise sans cesse » (Ruano-Borbalan, 1998, p.3). L'identité a donc un caractère dynamique puisque, de la naissance à l'âge adulte, elle est en constante évolution. Les individus construisent ainsi leur identité par étapes, entre autres par le biais de la socialisation (Ruano-Borbalan, 1998).

L'identité est, de plus, un système complexe puisqu'elle relie entre elles un ensemble d'identités (Mucchieli, 1986). Chaque personne, en appartenant « à différents ensembles locaux, culturels, professionnels, politiques », se définit donc selon plusieurs identités (Ruano-Borbalan, 1998, p.135).

Que l'identité soit personnelle, communautaire ou politique, elle s'élabore « dans des interactions entre les individus, les groupes et leurs idéologies » (Ruano-Borbalan, 1998, p.3). À cet effet, les sciences humaines de l'identité définissent ce concept comme :

un ensemble de significations (variables selon les acteurs d'une situation) apposées par des acteurs sur une réalité physique et subjective, plus ou moins floue, de leurs mondes vécus, ensemble construit par un autre acteur. C'est donc

un sens perçu donné par chaque acteur au sujet de lui-même ou d'autres acteurs (Mucchieli, 1986, p.12).

La construction de l'identité s'opère donc selon les attributions par autrui (Ruano-Borbalan, 1998), et il en va de même en ce qui concerne l'identité professionnelle.

L'analyse des processus de socialisation au sein du monde professionnel montre comment l'identité des individus est sans cesse réajustée et renégociée. Cette construction, qui se traduit par des « formes identitaires » distinctes, s'opère au moyen d'une interaction permanente entre les représentations de soi et le regard d'autrui (Ruano-Borbalan, 1998, p.135).

L'identité professionnelle n'est toutefois pas un concept qui fait l'objet d'une définition unanime. Considérant l'existence d'une multitude de professions, il va de soi qu'il existe autant d'identités professionnelles et que leurs caractéristiques peuvent difficilement être uniformisées. Quelle que soit la profession considérée, les identités professionnelles présentent cependant une fonction commune. En effet, certains les reconnaissent comme « des manières socialement reconnues, pour les individus, de s'identifier les uns aux autres, dans le champ du travail et de l'emploi » (Dubar, 2001 cité dans Causer, Durand et Gasparini, 2009, p.7). D'autres définissent les identités professionnelles comme « ... un ensemble de valeurs propre à un champ professionnel qui incorpore une histoire et une rhétorique légitimant l'action des professionnels concernés » (Causer et Engel, 2009, p. 55).

L'identité professionnelle est donc un concept polysémique car, de la diversité des facteurs qui contribuent à son développement, découlent autant de façons de la définir (Durand, 2009). En effet, l'identité professionnelle de chaque personne se construit tout au long d'un processus influencé à la fois par son histoire personnelle, sa trajectoire professionnelle ou encore les transformations au sein de la profession (Durand, 2009). Ainsi, si l'on souhaite

mieux comprendre la situation de travail à laquelle se réfèrent ces personnes, il est nécessaire de définir le groupe professionnel dont elles font partie (Dubar, 2003, p.21).

Même si chaque groupe professionnel présente une identité professionnelle qui lui est propre, il est néanmoins possible de faire ressortir quelques caractéristiques communes de l'identité professionnelle des professions qui impliquent des relations humaines (médecins, enseignants, psychologues, travailleurs sociaux, etc.) et ainsi de mieux comprendre comment se définit l'identité professionnelle des travailleurs sociaux (Bien-Aimé et Maheu, 1997; Schön, 1994).

## **II.2 Quelques éléments constituant l'identité professionnelle des travailleurs sociaux**

La construction de l'identité professionnelle des travailleurs sociaux, comme tout type d'identité, est en constante évolution. Celle-ci est influencée par divers facteurs parmi lesquels il est possible de distinguer la motivation dans le choix professionnel, les différentes relations entretenues avec les principaux milieux qui caractérisent cette profession qui travaille avec autrui, ainsi que la capacité d'autoréflexion.

### **II.2.1 La motivation dans le choix professionnel**

La motivation de départ est difficile à identifier. Cependant, lors d'une recherche qui avait pour objet de cerner la contribution de la formation au construit d'une identité professionnelle chez les travailleurs sociaux, Causer et Engel (2009) ont relevé l'importance de ce qui motive l'entrée en formation. Ils ont ainsi pu observer qu'il existait « une volonté de venir en aide, d'atténuer la souffrance et la misère, voire de combattre les injustices sur le registre du dévouement » (p.58). La recherche menée par ces auteurs a

permis d'attribuer cette volonté de venir en aide, à deux trajectoires de vie distinctes, soit une éducation axée vers l'entraide, qui serait la source d'une « « vocation » dès la socialisation primaire » (p.58) et « une trajectoire familiale faite de ruptures biographiques », auquel cas la formation viendrait jouer le rôle d'une *réparation* personnelle.

Suite à la motivation du choix professionnel, la construction de l'identité professionnelle des travailleurs sociaux sera influencée par les relations que chacun des professionnels entretiendra avec les différents milieux avec lesquels il sera en contact.

### **II.2.2 Un processus de construction identitaire influencé par les relations avec plusieurs milieux**

En premier lieu, la *relation avec le milieu* réfère à la relation que chaque personne entretient avec ses collègues, que ce soit au sein du milieu de travail, ou encore lors de la formation. L'approche interactionniste envisage d'ailleurs l'interaction entre l'individu et son milieu comme une relation d'interdépendance, car bien que l'individu « ... soit modelé par son appartenance à des groupes sociaux, il dispose d'une capacité d'influence sur le système social dans lequel il évolue » (Osty, 2002, p.104). Le rapport au travail des jeunes praticiens sera donc marqué par les rapports intergénérationnels, c'est-à-dire, les rapports qu'ils entretiendront avec leurs collègues plus anciens (Portebois, 1993), ce qui influencera directement leur identité professionnelle. Cependant, rares sont les travailleurs sociaux qui travailleront entourés uniquement de collègues appartenant à la même profession. Ceux-ci travaillent généralement aux côtés d'autres professionnels, que ce soit au sein d'équipes

multidisciplinaires ou dans des milieux qui privilégient le titre d'intervenante sociale, pour plusieurs formations possibles des employés.

En second lieu, les identités professionnelles des professions qui impliquent des relations humaines sont façonnées par la *relation à la pratique*, qui se caractérise par la relation avec le « client ». En effet, « Le rapport à l'utilisateur suppose une communication à double sens, [...], une interaction [...] » (Robitaille et Maheu, 1993, p.114) entre le travailleur social et le client. Or,

... dans le contexte social de la pratique professionnelle auquel notre société s'est habituée, le professionnel fait office de pourvoyeur de services. L'appellation de ceux qui reçoivent ces services varie selon la profession à laquelle ils s'adressent. [...] les travailleurs sociaux traitent des « clients » ou des « cas » ou bien encore des assistés. Bien que ces diverses appellations entraînent d'importantes nuances dans les relations entre usagers et professionnels, il est très courant d'utiliser le terme générique de *client* (Schön, 1983, p.344).

Ainsi, comme le mentionne Schön (1994), les rapports avec ceux qui reçoivent des services sont influencés, entre autres, par l'appellation qui leur est attribuée.

Enfin, en troisième lieu, la *relation à la profession* se réfère à la relation entretenue entre l'individu et le groupe professionnel, voire le modèle corporatif, auquel il appartient. La corporation, quant à elle, renvoie à « la forme organisée des gens de métiers, structurée par des règles et des valeurs partagées » (Osty, 2002, p.41). Elle a, entre autres, pour fonctions de définir les contours de la profession face aux autres professions connexes, de « garantir la qualité du travail et l'honnêteté de ses membres » et de « réglementer la formation des apprentis » (p.43).

Sur ce dernier point, et comme il l'a été mentionné plus tôt dans la problématique, plusieurs groupes professionnels peuvent être considérés, dans le domaine du travail social. Toutefois, « les principes des droits de l'homme et de la justice sociale sont fondamentaux pour la profession » (Association internationale des écoles de travail social, 2001)<sup>5</sup>, il est donc attendu que l'ensemble des groupes professionnels partagent ces principes. Concernant, les contours de la profession face aux professions connexes, la qualité du travail et l'honnêteté des membres, ainsi que la réglementation de la formation des apprentis, ceux-ci seront plus clairement établis si l'on considère le groupe professionnel des travailleurs sociaux inscrits à l'Ordre puisque ceux-ci portent le titre de travailleur social<sup>6</sup>.

Au gré des différentes relations qui seront développées avec chacun des milieux évoqués plus haut, la construction de l'identité professionnelle des travailleurs sociaux fait également appel à la capacité d'autoréflexion.

### **II.2.3 La capacité d'autoréflexion**

Le travail social, étant une discipline d'interaction avec un usager, présente un caractère réflexif car ce travail exercé sur l'humain s'éloigne de la rationalité formelle du travail

---

<sup>5</sup> Ces éléments proviennent de la définition du travail social adoptée conjointement par l'Association internationale des écoles de travail social (AIETS) et la Fédération internationale des travailleurs sociaux (FITS) en 2001.

<sup>6</sup> Se référer au *Référentiel d'activité professionnelle lié à l'exercice de la profession de travailleuse sociale ou travailleur social au Québec* (2012).

instrumental – voire industriel<sup>7</sup> - et « explore les sphères plus symboliques, émotionnelles, communicationnelles de l'interaction humaine » (Habermas, 1975, cité dans Robitaille et Maheu, 1993, p.114).

De plus, la capacité d'autoréflexion se rapporte à la capacité de construire sa pratique en fonction des besoins exprimés plutôt qu'en fonction des normes prescrites. C'est ce dont témoignent Bien-Aimé et Maheu (1997) suite à une recherche menée auprès d'intervenants de la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) qui leur a permis de mettre en évidence que certains de ceux-ci avaient une pratique conformiste alors que d'autres produisaient des pratiques moins stéréotypées<sup>8</sup>.

Enfin, la capacité d'autoréflexion fait également appel à la connaissance de soi comme intervenant. Il s'agit donc de la capacité de se construire sa propre identité.

---

<sup>7</sup> Maheu et Bien-Aimé (1996) proposent de distinguer le travail réflexif, qui englobe les pratiques d'interaction avec un usager, du travail industriel.

<sup>8</sup> Ces différences de pratiques ont été, en autres, expliquées par l'existence de référents professionnels plus ou moins forts. Ceux-ci seront précisément décrits dans le mémoire.



### **CHAPITRE III – OPÉRATIONNALISATION DE LA RECHERCHE**

Le cadre opératoire est un élément central du projet de recherche, car il permet de spécifier ce qui sera précisément effectué afin de répondre à la question de recherche et de vérifier les hypothèses émises (Mace et Pétry, 2000).

Le but de la recherche étant de comprendre le développement de l'identité professionnelle des futurs travailleurs sociaux à travers les différentes étapes de leur formation, la section précédente a permis de situer plusieurs éléments qui caractérisent l'identité professionnelle des travailleurs sociaux : la motivation dans le choix professionnel, les relations avec différents milieux (le milieu, la pratique et la profession), ainsi que la capacité d'autoréflexion. Il s'agit maintenant d'opérationnaliser ces caractéristiques afin de déterminer quels seront les indicateurs qui permettront d'évaluer l'influence de la formation universitaire sur le développement de l'identité professionnelle des futurs travailleurs sociaux.

Pour cela, la formation a été abordée selon les trois principales étapes identifiées dans la problématique, c'est-à-dire :

- l'entrée en formation qui a permis d'explorer les motivations de départ, ainsi que la perception initiale du travail social,
- la formation à proprement dit, dont la contribution a été envisagée selon les apports des enseignements théoriques et les expériences de pratique que sont les

stages, et plus particulièrement selon les relations que les étudiants ont développé avec les différents milieux définis précédemment,

- et, enfin, la fin de la formation universitaire qui a permis de mettre en lumière les perspectives professionnelles.

### **III.1 L'entrée en formation**

Puisque la trajectoire de vie a un impact reconnu sur le choix professionnel du travail social<sup>9</sup>, les étudiants rencontrés ont d'abord été entretenus à propos de leurs parcours, jusqu'à leur inscription au programme de baccalauréat en travail social, afin de vérifier si des éléments communs se dégagent, expliquant ainsi leurs *motivations*.

De plus, afin de mettre en lumière la *perception initiale du travail social* des étudiants à ce moment-là, celle-ci a, par la suite, été plus précisément explorée à travers leurs conceptions du rôle du travailleur social, du travail social en tant que milieu professionnel, ainsi que des orientations des pratiques du travail social. Ces éléments ont été attribués à leur vision idéale du travail social et ont été confrontés en fonction des apports de la formation.

### **III.2 La formation**

La formation en travail social fait alterner les enseignements théoriques et les enseignements pratiques. Son opérationnalisation a donc été abordée selon ces deux thèmes tout en explorant les relations avec les différents milieux qui contribuent au processus de construction de l'identité professionnelle des travailleurs sociaux, soient la relation à la

---

<sup>9</sup> Voir la recherche de Causer et Engel (2009).

pratique, la relation avec le milieu et la relation à la profession. Ces relations n'ont pas été abordées dans la section précédente car c'est lors de la formation qu'elles deviennent plus significatives. En effet, le contexte dans lequel évoluent les étudiants au cours de cette étape est plus propice à les mettre en contact avec le milieu, la pratique et la profession, si bien que leur perception initiale du travail social (au moment de l'entrée en formation) devrait tendre peu à peu vers une conception établie selon divers référents.

De plus, puisque la confrontation entre une vision idéale du travail social, qui motive le choix professionnel, et la réalité de la pratique est un aspect incontournable lorsque l'on s'intéresse au développement de l'identité professionnelle des travailleurs sociaux (Dugué, 2008), il a été possible de rendre compte d'éléments clés<sup>10</sup> de la formation, tant théoriques que pratiques, qui sont venus modifier la perception initiale du travail social des futurs travailleurs sociaux.

### **III.2.1 La formation théorique**

Plus spécifiquement, la formation théorique, par l'enseignement de concepts rapportés à des situations vécues sur le terrain permet aux étudiants d'avoir des schèmes communs d'analyse et d'interprétation des réalités sociales (Causer et Engel, 2009).

Lors de la dernière évaluation du programme de baccalauréat en travail social de l'UQO, lorsqu'ils ont été questionnés au sujet de la contribution du programme au développement

---

<sup>10</sup> Ces éléments clés sont en fait les indicateurs qui permettront de répondre à la question de recherche.

de leur identité professionnelle, les propos des étudiants allaient dans le même sens puisqu'ils affirmaient que :

... les cours de méthodologie de la deuxième session sont l'occasion de faire connaissance avec les différentes orientations de la profession et de réfléchir sur l'identité professionnelle (Module de travail social, 2007, p.68).

Les enseignements théoriques contribuent donc à la construction de l'identité professionnelle des futurs travailleurs sociaux en leur offrant un portrait de la profession, ainsi que des références communes qui la caractérisent. Il a donc été intéressant d'entretenir les étudiants à propos de l'influence des cours, et donc du portrait théorique du travail social et de ces références, sur leur perception initiale du travail social.

De plus, les cours se donnant dans le milieu « campus », les étudiants ont par conséquent l'opportunité d'y développer plusieurs relations qui viennent également façonner leur identité professionnelle, notamment avec les autres étudiants, avec les professeurs et les chargés de cours. Il a alors été possible de rendre compte de l'impact de l'image du travail social véhiculée par les formateurs, ainsi que de l'influence des pairs, sur l'évolution de leur conception de la profession.

Enfin, puisque la formation comprend deux stages, la contribution de la formation théorique quant aux choix des stages a également été questionnée, tout en explorant le sentiment de confort des étudiants à les réaliser.

### III.2.2 La formation pratique

Les objectifs des deux stages<sup>11</sup> du programme pris en exemple pour cette étude laissent supposer que l'utilisation d'habiletés, d'attitudes et de rôles propres au travail social sont des indicateurs importants de l'identité professionnelle des futurs travailleurs sociaux. C'est pourquoi il leur a été demandé si la formation théorique les avait préparés à la réalité à laquelle ils ont été confrontés sur le terrain.

De plus, Causer et Engel (2009) ont constaté que les stages :

... permettent aux étudiants d'apprendre à « jouer leur rôle » de travailleurs sociaux, en se calquant sur leurs collègues déjà en activité, tout en réinvestissant les connaissances acquises. Ce sont ici les techniques, le savoir-faire propre à la profession qui sont mis de l'avant. La formation in situ par les pairs va donc venir compléter l'identification aux professionnels, dont ils partagent déjà les références conceptuelles. Les interactions avec les professionnels en exercice et les usagers permettent, dès la première année de formation, à l'étudiant de se forger une identité (p.60).

Lors de l'évaluation du programme de baccalauréat en travail social de l'UQO, les superviseurs de stage confirmaient ces propos puisqu'ils considéraient que les stages participent à la formation de l'identité professionnelle en mettant les étudiants en contexte de travail et en contact avec différentes professions (Module de travail social, 2007).

---

<sup>11</sup> Le premier, *stage I : expérimentation de la pratique du travail social*, a pour objectif ultime que l'étudiant confirme son choix professionnel tout en démontrant ses connaissances, en expérimentant les principales étapes du processus d'intervention sociale et en adoptant des habiletés, attitudes et rôles propres au travail social (UQO, s.d.).

Le second, *stage II : consolidation de la pratique du travail social*, a pour fin que les étudiants affirment leur identité professionnelle par le biais, entre autres, de l'utilisation efficace des habiletés, attitudes et rôles propres au travail social, et la démonstration de l'assurance et de l'autonomie nécessaires à la pratique professionnelle (UQO, s.d.).

Durant les expériences de stage, les étudiants sont donc impliqués dans différentes sphères relationnelles, ce qui les amène à développer les prémisses des relations qui entrent en jeu dans le processus de construction de leur identité professionnelle. Ils peuvent en effet explorer la relation avec le milieu, la relation à la pratique et la relation à la profession à travers leurs deux stages. L'évolution de la perception du travail social des étudiants a donc été évaluée selon la contribution de chacune de ces relations.

Ainsi, la *relation au milieu* a été explorée à travers les relations développées par l'étudiant, en contexte de stage, dans le milieu « hors campus », c'est-à-dire les relations avec les groupes séminaires (autres étudiants et professeur consultant), avec les superviseurs de stage et avec les autres professionnels côtoyés lors de ces stages. Il a donc été question de sonder les futurs professionnels à propos des influences (positives et négatives) que ces derniers ont pu avoir sur le développement de leur pratique et donc sur leur identité professionnelle.

La *relation à la pratique* a été abordée, quant à elle, selon la méthode d'intervention (individuelle, groupe, communautaire) privilégiée par l'étudiant. De plus, le type de relation établi entre l'étudiant et les « clients » a été questionné, à savoir si la tendance a été de développer des interactions de type échange/communication ou de type autoritaire, c'est-à-dire d'adopter un rôle d'expert face à la personne aidée. Les éléments qui auront pu modifier le rapport établi avec la clientèle, s'il y en a, ont également été cherchés.

Enfin, la *relation à la profession* a été opérationnalisée en abordant la question du rapport entretenu par les étudiants avec l'OTSTCFQ, à savoir s'ils s'y sont inscrits ou non et pour quelles raisons.

### **III.3 La fin de la formation**

Pour finir, la perception du travail social qu'avaient les étudiants au terme de leur formation universitaire a été explorée à travers leurs *perspectives professionnelles*.

Selon le descriptif du programme d'études :

Les diplômés du baccalauréat en travail social font carrière dans les organismes de services sociaux, de santé publique du réseau de la santé et des services sociaux, au sein d'organismes communautaires, d'entreprises privées et de cabinets privés. Les centres d'hébergement, les centres hospitaliers, les écoles font partie des employeurs qui requièrent les services de travailleurs sociaux diplômés. Ils occupent des postes de travailleur social, d'agent de programme, d'agent de relations humaines, d'intervenant communautaire, de chercheur, etc. (UQO, s.d., p.2).

Les perspectives professionnelles pour les jeunes diplômés en travail social sont donc multiples, ce qui amène un questionnement quant à leur sentiment d'appartenance à un groupe professionnel spécifique, ainsi qu'à la définition qu'ils ont d'eux-mêmes en tant que professionnels.

Dans le même ordre d'idées, Portebois (1993) rapporte que les jeunes praticiennes, tout comme les jeunes chercheuses dans le domaine du travail social, font face à une certaine forme de désillusion lorsque leurs aspirations sont confrontées aux réelles possibilités d'orienter leur carrière. Il a donc été intéressant de voir comment les personnes qui ont constitué l'échantillon abordent leur avenir professionnel.

L'ensemble des questions évoquées ci-haut, et qui ont été posées aux étudiants, fait appel à leur capacité d'autoréflexion. Puisque cette capacité est difficile à évaluer sans émettre de jugement sur les personnes rencontrées, elle a simplement été illustrée à travers leur réflexion à propos de leur cheminement universitaire. Toutefois, une attention particulière a été portée aux propos se référant à la conformité, ou non, de la pratique du travail social, telle qu'envisagée par les étudiants.

Le tableau qui suit reprend les variables, les dimensions et les indicateurs décrits plus haut.



**Tableau 1 : Variables, dimensions et indicateurs**

| Variable indépendante :<br>formation du baccalauréat<br>en travail social (divisée<br>en trois étapes) | Dimensions   | Exemples d'indicateurs  | Variable<br>dépendante          |   |
|--|--|---|---------------------------------|---|
| <b>Entrée en formation</b>   | Motivations de départ  | Origines (milieu, éducation, etc.)<br>Parcours (trajectoire de vie)                                 | <b>Identité professionnelle</b> |   |
|  | Perception du travail social                                 | Le rôle du travailleur social   |                                 |   |
|  |  | Le travail social comme milieu professionnel  |                                 |   |
|  |  | Connaissance des méthodes d'intervention<br>(individuelle/ groupe/ communautaire)                   |                                 |   |
| <b>Formation</b>   | Évolution de la perception initiale du travail social        | Influence des cours   |                                 |   |
|  | Relation avec le milieu                                      | Avec les étudiants/collègues  |                                 | Implication dans le milieu?                           |
|  |  | Avec les professeurs/<br>superviseurs de stage/etc.   |                                 | Perception de départ vs. la réalité du milieu         |
|  | Relation à la pratique                                       | Relation avec l'utilisateur   |                                 | Usager/client/citoyen/etc.?                           |
|  |  |   |                                 | Relation autoritaire/basée sur la communication/etc.? |
|  | Méthode d'intervention privilégiée                           | Individuel/ groupe/ communautaire?  |                                 |   |
| Relation à la profession   | Inscription à l'OPTSQ en tant que membre étudiant? Pourquoi? |   |                                 |   |
| <b>Fin de formation</b>  | Perspectives professionnelles                                | Sentiment d'appartenance à un groupe professionnel/<br>Pratique souhaitée (milieu/population cible) |                                 |   |
|  |  | Désir de poursuite des études   |                                 |   |
|  |  | Description de soi en tant que professionnelle  |                                 |   |

## **CHAPITRE IV – MÉTHODOLOGIE**

C'est à la lumière des apprentissages réalisés grâce aux commentaires des professeurs qui ont évalué cette recherche lorsqu'elle était à l'état de projet, ainsi que des différentes étapes qui ont permis de la réaliser, que ce chapitre relate la démarche entreprise d'explorer la problématique du développement de l'identité professionnelle de futurs travailleurs sociaux à travers leur formation universitaire.

### **IV.1 Posture épistémologique**

Tout d'abord, j'ai eu à mener une réflexion importante quant à ma posture en tant que chercheure réalisant ma première recherche sur le terrain-même sur lequel j'ai été formée. Mes implications sur le campus de Gatineau de l'UQO ont en effet été multiples depuis quelques années: formation en travail social, assistante de recherche et assistante d'enseignement pour des professeurs en travail social. Mon statut et mon expérience ne sont donc pas neutres et une part de subjectivité a naturellement influencé le choix de l'objet de recherche, ainsi que la façon avec laquelle le processus de collecte de données et d'analyse ont été abordés.

Le fait d'avoir suivi le programme de baccalauréat en travail social de l'UQO est à l'origine du choix du sujet de ma recherche puisque c'est sans conteste au cours de mes années de formation de premier cycle en travail social que sont nés chez moi divers questionnements quant au travail social professionnel et plus particulièrement quant à l'identité professionnelle.

En tant qu'assistante de recherche, la plupart de mes expériences m'ont permis de me familiariser davantage à différentes étapes de recherche : réalisation d'entretiens de groupe et individuels, transcription, etc. De plus, ces expériences ont certainement influencé le choix méthodologique de la présente recherche puisque toutes les recherches auxquelles j'ai pu collaborer étaient de type qualitatif, suscitant un intérêt particulier à réaliser moi-même ce type de recherche.

Une expérience se démarque toutefois des autres : celle d'avoir collaboré, en 2007, à la dernière évaluation du programme de baccalauréat en travail social de l'UQO. Il s'agit sans doute d'une des expériences majeures qui a éveillé mon intérêt quant à la formation universitaire de premier cycle en travail social, et plus particulièrement mon autoréflexion quant à mon cheminement personnel et professionnel puisque c'est effectivement au cours de celle-ci que j'ai été amenée à me projeter tant dans un avenir professionnel de travailleuse sociale que de professeure chercheuse universitaire. De plus, le fait d'être impliquée dans cette démarche d'évaluation a éveillé mon sens critique vis-à-vis du programme en me donnant accès à la perception que pouvaient avoir les autres étudiants de leur formation.

La seconde expérience, que je qualifierais de majeure, fut ma participation, en 2007-2008, à la première édition du colloque organisé par et pour les étudiants et étudiantes en travail social : le colloque *TS qui FEST*<sup>12</sup>. C'est au cours de cet événement, par le biais de

---

<sup>12</sup> Le colloque *TS qui FEST* est un colloque en travail social, créé à l'initiative d'étudiants de l'UQO en 2007. Sa première édition s'est tenue en février 2008 regroupant des étudiants de plusieurs universités du Québec qui ont pu assister à des conférences et échanger sur les enjeux du travail social.

discussions avec des étudiants d'autres universités que me sont venues plusieurs réflexions, questionnements et hypothèses quant à l'identité professionnelle des travailleurs sociaux alors que je prenais connaissance de plusieurs différences entre les formations de premier cycle universitaire en travail social des différentes universités du réseau des universités du Québec.

Enfin, depuis la fin de mon cursus universitaire de premier cycle, j'ai collaboré avec plusieurs professeurs en tant qu'assistante d'enseignement. J'ai ainsi évalué les travaux de plusieurs étudiants que j'étais susceptible de rencontrer lors des entretiens de recherche. Cela a suscité chez moi une réflexion, lorsque je formulais la demande de certificat d'éthique, quant à la perception que ces derniers pourraient avoir de mon statut d'étudiante-chercheuse lors de la réalisation des entretiens pour la collecte des données. Mon statut aurait, par exemple, pu manquer de clarté du fait d'avoir été en contact avec ces personnes dans un autre contexte. Nous verrons plus loin que ces craintes n'ont pas eu les conséquences qui étaient anticipées.

L'ensemble de ces facteurs ont donc, chacun pour des raisons différentes, influencé la présente recherche. Il n'en reste pas moins que les reconnaître me permet une certaine mise en garde quant aux préjugés que j'aurais pu développer au cours de ces années. Sans prétendre atteindre une parfaite objectivité, il m'est ainsi plus aisé - et ce, dans la mesure du possible - de remettre en perspective les conclusions de mes analyses. En effet,

le chercheur ne réussit jamais à se débarrasser complètement du sens commun, soit parce qu'il n'est pas spécialisé en tout, soit parce qu'il ne réussit pas à mettre à l'épreuve dans une même recherche toutes les dimensions du sens commun qui s'y trouvent, soit encore parce que la science est elle-même un

phénomène social et que la méthodologie n'a pas la capacité de résister à toutes les influences sociales et culturelles sur la pensée. (Pirès, 1997, p.29).

C'est pourquoi ma réflexion quant aux éléments qui peuvent influencer les suites de cette recherche se poursuit.

#### **IV.2 Le choix méthodologique**

L'étude menée est de type qualitatif. La méthodologie qualitative a été retenue car elle permet d'avoir accès au sens que donnent les individus à leurs expériences. Ce choix a cependant été questionné à plusieurs reprises, notamment lors de la présentation publique du projet de recherche<sup>13</sup>, et mis à l'épreuve d'une méthodologie quantitative qui aurait permis de rejoindre davantage de participants et de produire des résultats chiffrés. Toutefois, comme le souligne Deslauriers (1987), il ne s'agit plus

pour la réflexion scientifique de procéder au partage du vrai et du faux, mais plutôt de comprendre comment à un moment historiquement donné se constituent des « effets de vérité » à l'intérieur de positions pratiques ou discursives pas plus vraies que fausses naturellement. (p.20)

La méthodologie qualitative était donc toute désignée pour étudier un phénomène tel que le développement de l'identité professionnelle.

#### **IV.3 La collecte des données**

La collecte des données a été réalisée par le biais d'entretiens individuels de type semi-dirigé. Ce type d'entretien a été privilégié car il permet de construire, avec l'interviewé, une compréhension riche du phénomène à l'étude, soit le développement de l'identité

---

<sup>13</sup> Midi-conférence du Centre d'étude et de recherche en intervention sociale (CÉRIS), le 25 février 2011.

professionnelle au cours de la formation de premier cycle en travail social, grâce à des données abondantes en détails et en description (Savoie-Zajc, 2009).

Préalablement, un entretien exploratoire a été réalisé afin d'ouvrir des pistes de réflexion et de prendre conscience des aspects du problème qui auraient pu être omis (Quivy, Campenhoudt, 2006), mais aussi afin de s'assurer de la clarté et de la logique des questions proposées aux participants via le guide d'entrevue. Il a alors été possible de se rendre compte que suivre la chronologie de la formation était susceptible de favoriser l'accès aux souvenirs des personnes interviewées.

#### **IV.4 Composition de l'échantillon**

Comme cela a été soutenu dans le cadre théorique, le développement de l'identité professionnelle est influencé par divers éléments au cours de la formation. Les critères de sélection de l'échantillon ont donc été raffinés afin que les informations recueillies lors des entrevues soient comparables. Ces critères ont toutefois évolué et été ajustés au cours de la recherche.

Pour des raisons de réalisme quant à la constitution de l'échantillon et afin de faciliter le recrutement d'un point de vue géographique, la population à l'étude est constituée d'étudiants au baccalauréat en travail social du campus de Gatineau de l'UQO qui ont terminé leurs études à la fin de la session d'hiver 2011. Ces derniers ont été rencontrés lors de leur dernier trimestre d'études. De plus, le fait de limiter l'échantillon à un seul campus a permis de faire en sorte que les participants ont généralement été exposés aux mêmes enseignants.

Cette cohorte d'étudiants, qui réalisaient alors leur deuxième stage, comprenait 48 personnes dont 7 se trouvaient en propédeutique en vue de la maîtrise en travail social<sup>14</sup>. Ces derniers ont été mis de côté car ils sont gradués d'autres disciplines que le travail social, dans des programmes de premier cycle, ce qui aurait pu influencer leur vision de la profession et aurait introduit une autre variable. Il restait donc une population de 41 personnes parmi lesquelles il était réaliste de penser qu'une douzaine<sup>15</sup> correspondrait au profil suivant :

- (1) être étudiant au baccalauréat en travail social de l'UQO à temps plein depuis l'automne 2008;
- (2) ne pas avoir d'expérience professionnelle, à l'exception des emplois d'été, antérieure à 2008, dans le domaine de l'intervention sociale;
- (3) ne pas avoir suivi d'autre formation scolaire en lien avec le travail social avant l'inscription au baccalauréat;
- (4) être âgé entre vingt et vingt-cinq ans.

La réalité sur le terrain étant plus complexe que ces quelques critères, elle ne peut s'y réduire. En effet, « La vie est plus vaste que les idées et elle demeure la grande question. »

---

<sup>14</sup> Information recueillie auprès de la coordonnatrice des stages du module de travail social de l'UQO au cours de la session d'automne 2010.

<sup>15</sup> Il était prévu d'atteindre la saturation des informations recueillies après dix à douze entretiens.

(Deslauriers, 1991, p.94). C'est pourquoi certains ajustements ont été faits dès l'étape du recrutement. Dans le texte qui suit, les critères initiaux, qui devaient permettre de tendre vers une certaine uniformité de l'échantillon, seront d'abord justifiés. L'échantillon réel sera présenté en regard de ces critères, au fur et à mesure, ce qui permettra d'expliquer comment et pourquoi certains d'entre eux ont été modifiés.

Plus spécifiquement, le premier critère de sélection de l'échantillon, *Être étudiant au baccalauréat en travail social de l'UQO à temps plein depuis l'automne 2008*, devait faire en sorte que les étudiants rencontrés auraient eu les mêmes référents théoriques et pratiques au cours de leur formation. Puisqu'il arrive que les contenus des programmes d'études, ou simplement certains cours, subissent des modifications à la suite d'une évaluation, le choix d'étudiants ayant eu des cheminements similaires était ainsi pertinent car il permettait de s'assurer que les informations recueillies quant à l'influence de la formation théorique seraient relatives aux mêmes enseignements reçus. Quant à l'influence de la formation pratique, il était souhaité que les étudiants aient réalisé leurs stages aux mêmes périodes afin que le contexte plus spécifique du travail social y ait été le même.

En bout de ligne, l'échantillon était constitué d'un total de dix personnes (neuf femmes et un homme) dont six ont effectivement commencé leur formation à l'automne 2008, et toutes ont terminé leur baccalauréat à l'hiver 2011. La décision d'assouplir ce critère est née du constat que celui-ci, tel qu'initialement formulé, ne serait pas représentatif de la réalité puisque chaque cohorte est constituée de personnes suivant des cheminements s'échelonnant sur des périodes différentes. Le choix de l'UQO, dont le programme de



premier cycle en travail social offre une formation pour les trois méthodes d'intervention sans spécialisation particulière à l'une d'elle, reste garant d'une certaine homogénéité de la formation pour tous les étudiants.

Les critères (2) et (3), *Ne pas avoir d'expérience professionnelle, antérieure à 2008, dans le domaine de l'intervention sociale* et *Ne pas avoir suivi d'autre formation académique en lien avec le travail social avant l'inscription au baccalauréat*, devaient permettre de recueillir des informations telles que la motivation de s'inscrire au baccalauréat en regard d'un choix professionnel et d'une conception du travail social non basée sur des expériences précédentes dans le domaine de l'intervention sociale.

Parmi les participants à l'étude, six correspondaient à ce profil et quatre avaient reçu une formation ou avaient une expérience en travail social ou dans un domaine connexe. Après coup, il apparaît qu'il était difficile, même avec toutes ces précautions, d'être parfaitement assurés que tous les sujets interrogés auraient suivi le même parcours. Comme précédemment, cela n'aurait pas été représentatif de la réalité puisqu'année après année, chaque cohorte accueille des étudiants dont les parcours sont différents, en plus de nous priver de la richesse qu'ont apportée ces personnes de par leurs expériences et leurs réflexions.

Le critère de l'âge des participants, *Être âgé entre vingt et vingt-cinq ans*, devait quant à lui permettre d'obtenir des informations sur les perceptions de personnes dont l'identité professionnelle n'aurait pu se prononcer, dans quelque domaine que ce soit, mais en particulier dans celui de l'intervention sociale. Aussi, puisque le but de la recherche n'est

pas de comparer l'identité professionnelle de personnes appartenant à des groupes d'âge différents, l'uniformité relative visée quant à l'âge allait favoriser la cueillette de données permettant d'évaluer la contribution spécifique de la formation du baccalauréat en travail social sur le développement de l'identité professionnelle des futurs travailleurs sociaux.

Finalement, ce critère s'est avéré trop restrictif par rapport à la composition réelle de la cohorte, qui n'est évidemment pas exclusivement constituée de personnes âgées entre vingt et vingt-cinq ans. S'y tenir aurait exclu trop de personnes et par conséquent leur réalité vécue quant au développement de leur identité professionnelle. Ce sont donc quatre personnes âgées entre vingt-et-un (21) et vingt-cinq (25) ans, deux entre vingt-six (26) et trente (30) ans et quatre âgées de plus de trente (30) ans qui ont été rencontrées aux fins de la cueillette de données sur le terrain.

#### **IV.5 Le guide d'entretien**

Un guide d'entretien a été utilisé afin de centrer les propos des personnes rencontrées sur certains thèmes limités par l'objet de recherche (Mayer, Ouellet, Saint-Jacques, Turcotte et coll., 2000). Celui-ci a été conçu sur la base des dimensions et des indicateurs relevés plus haut et de façon à ce que les informations recueillies permettent de mettre en évidence le développement de l'identité professionnelle au cours de la formation. Pour cela, il a été divisé selon les trois étapes que sont l'entrée en formation, la formation et la fin de la formation (Voir l'annexe 1 : Guide d'entretien, p. I).

#### **IV.6 Le recrutement des participantes**

Pour rejoindre les personnes qui allaient composer l'échantillon, plusieurs moyens ont été utilisés. Tout d'abord, un courriel présentant la recherche, ainsi que le profil des personnes recherchées, a été envoyé à tous les étudiants en stage par la coordonnatrice des stages du module de travail social du campus de Gatineau de l'UQO. Le contenu dudit courriel est présenté à l'annexe 2 (Courriel envoyé pour le recrutement des participants, p.III). Il était prévu que si le nombre de réponses était insuffisant, ces mêmes informations seraient transmises aux étudiants en allant directement à leur rencontre lorsqu'ils seraient présents à l'université à l'occasion des séminaires de stage. Dans les faits, ce moyen a été utilisé peu de temps après l'envoi du courriel afin que le recrutement s'effectue plus rapidement. La majorité des personnes (huit sur dix) a été recrutée par la première méthode.

En ce qui concerne le processus de collecte de données, le souci d'assurer la participation volontaire a été permanent. Par exemple, étant sur les lieux physiques mêmes de la recherche, il aurait pu être facile d'aborder certaines personnes afin de les inciter à participer à la recherche. Toutefois, le recrutement des sujets composant l'échantillon s'est exclusivement limité aux étapes décrites précédemment.

#### **IV.7 La réalisation des entretiens de recherche**

Les entretiens ont été réalisés soit dans les milieux de stage, soit dans un local du campus de Gatineau de l'UQO. Ceux-ci ont été d'une durée comprise entre 1h et 1h45. Kelly (1984) fait toutefois état de plusieurs problèmes qui peuvent être reliés à la mesure directe et sur lesquels il est opportun de s'arrêter.

Tout d'abord, certains problèmes peuvent être reliés à la conscience d'être observé de la part du sujet. Il est effectivement possible qu'un effet de suggestion soit présent via des questions qui proposeraient des réponses (Kelly, 1984). C'est pourquoi le guide d'entretien (Annexe 1, p.I) qui a été utilisé n'est composé que de questions ouvertes, hormis celles permettant de dresser un portrait de l'échantillon (âge, sexe, cheminement particulier, etc.). De plus, lors de la réalisation de l'entretien, une attention particulière a été accordée afin que la formulation des questions ne suggère l'attente d'aucune réponse particulière.

Ensuite, plusieurs problèmes peuvent être reliés au chercheur, en commençant par « l'effet de l'interviewer ou les caractéristiques de celui qui fait la mesure (âge, sexe, habillement, etc.) peuvent influencer les réponses du sujet » (Kelly, 1984, p.296). Comme cela a été mentionné dans la première sous-section de ce chapitre, il avait été craint que la possibilité d'interviewer des personnes qui auraient été évaluées par la chercheuse dans le cadre de certains de leurs cours influence la collecte des données. Cela n'a cependant pas été le cas car un climat de confiance s'est rapidement installé lors de chacun des entretiens. Cela a certainement été initié par une présentation rapide de mon parcours et la remise en contexte, lorsque cela était pertinent, d'une précédente rencontre. De plus, il a été important de préciser que l'objectif de la recherche ne visait aucunement l'évaluation du programme de baccalauréat en travail social de l'UQO et que les noms des professeurs et les sigles de cours ne seraient pas mentionnés dans l'analyse des résultats. Généralement, les participants parlaient donc librement de leur expérience. Seule une personne était plus réservée et semblait prendre soin de ne divulguer aucune information spécifique en ne citant aucun nom ni aucun cours. Quant aux autres participants, il m'a semblé qu'ils

s'exprimaient avec une certaine facilité que j'attribue, entre autres, au fait qu'ils savaient que je connaissais le terrain sur lequel ils avaient cheminé, ce qui a grandement facilité la communication en ne ressentant pas le besoin de resituer systématiquement le contexte. Par exemple, les participants pouvaient faire allusion à un cours simplement en nommant le prénom de l'enseignant.

Aussi, avec l'amélioration du rendement des interviewers, l'effet d'habitude peut faire varier les modalités d'administration du questionnaire (Kelly, 1984). Il a effectivement été constaté que lorsque des entretiens étaient menés de façon trop rapprochées (à raison de deux par jour), une plus grande maîtrise de ceux-ci était ressentie de la part de la chercheuse avec en contrepartie une attention et une concentration plus difficiles à maintenir. C'est pourquoi les entretiens suivants étaient généralement espacés d'un minimum d'une journée afin qu'ils puissent être administrés de façon plus homogène.

#### **IV.8 La transcription des entretiens de recherche**

Au fur et à mesure que les entretiens ont été réalisées, celles-ci ont été transcrites et codifiées avant d'en débiter l'analyse. Idéalement, la transcription devrait être de type « verbatim » (Savoie-Zajc, 2009), mais il est arrivé à quelques reprises qu'une transcription partielle soit choisie afin d'épurer le texte des redondances et d'éliminer les parties qui n'avaient pas de rattachement évident avec la recherche (Savoie-Zajc, 2009).

Voyons à présent comment ont été traitées ces données.

#### **IV.9 L'analyse des données**

Concernant le profil de l'échantillon, des données d'ordre individuel (âge, sexe, cheminement particulier) ont été recueillies directement auprès des participants au début de chacun des entretiens.

Quant aux données recueillies lors des entretiens de recherche, celles-ci ont été classifiées à l'aide de tableaux pour chacun des thèmes abordés. Ces tableaux ont été construits en reprenant dans chacune des transcriptions les questions et réponses se rapportant à chacun des thèmes. Par exemple, pour le thème de la relation à la profession, qui a été exploré via l'inscription ou non à l'Ordre, un tableau à 2 colonnes et 10 lignes a été élaboré : une colonne pour l'identification du participant, une colonne pour les questions et réponses et 10 lignes pour 10 participants.

L'étape suivante fut le passage de la transcription mot à mot à un résumé du contenu de chaque réponse, tout en sélectionnant des citations en vue de la rédaction de la présentation des résultats. Cela a permis de réduire considérablement la taille de l'ensemble des tableaux et, à partir de là, il a été plus aisé de faire ressortir les éléments de convergence et de divergence dans les parcours qu'ont relatés chacun des participants.

Aussi, puisque le but de cette recherche n'était pas de produire des données quantitatives, la présentation des résultats a été rédigée selon le barème suivant.

- Lorsque les réponses de « plus de la moitié » des participants se recoupaient, cela a été mentionné tel quel ou encore sous la forme « la plupart des étudiants ».

- Lorsque les réponses de 3 ou 4 étudiants se recoupaient, cela a été nommé sous les formes « quelques » ou « certains » étudiants.
- Lorsque seul « un » ou « deux » participants offraient une réponse différente, cela a été nommé tel quel.

Enfin, afin de préserver l'anonymat et la confidentialité, plusieurs mesures ont été prises.

- Les citations retenues ne permettent pas d'identifier les participants à la recherche puisque leur identité a été masquée sous la forme « IP1, IP2, etc. ».
- Il est également à noter que dans la présentation des résultats, ne figurent pas de citations qui nomment explicitement les milieux de stage, ni de citations qui font référence à des expériences personnelles afin de préserver l'anonymat des participants et la confidentialité.
- De plus, les résultats, ainsi que titres professionnels ont été féminisés pour l'uniformité de la lecture mais aussi par souci de l'anonymat et de la confidentialité. Dans la suite du texte, nous référerons donc aux participantes à l'étude.

#### **IV.10 Les limites de la recherche**

Comme toute recherche, celle-ci a été confrontée à plusieurs limites. Pour commencer, la constitution d'un échantillon d'étudiantes en fin de cursus est une limite en soi. Il aurait, en effet, été pertinent, puisque l'on s'intéresse au *développement* de l'identité professionnelle, de rencontrer des étudiants à différents stades de leur cheminement. Toutefois, la réalité du contexte de la recherche ne permettait pas la réalisation d'une étude

d'une telle ampleur. Les données recueillies ont donc été nourries par la capacité de recul, voire la capacité d'autoréflexion, des personnes rencontrées, mettant ainsi à profit la fonction émancipatrice des entretiens semi-dirigés puisque :

les questions abordées par l'interviewé permettent d'approfondir certains thèmes. Elles enclenchent ainsi une réflexion et peuvent stimuler des prises de conscience et des transformations de la part des interlocuteurs en présence (Savoie-Zajc, 2009, p.343).

De plus, une seule formation est à l'étude et seuls quelques étudiantes ont été rencontrées lors des entretiens, ce qui ne permet pas de généraliser les résultats de la recherche, que ce soit à l'ensemble des étudiants du programme de baccalauréat en travail social de l'UQO ou, encore moins, à l'ensemble des formations universitaires en travail social. Il semblerait que ce constat ne soit pas extraordinaire, comme le souligne Deslauriers (1991)

Une recherche n'est jamais tout à fait complète; il y a toujours autre chose à étudier, d'autres données qui n'attendent, semble-t-il, que d'être cueillies, attirantes comme la pomme du paradis terrestre (p.83).

Il était prévu, afin de présenter un portrait global des étudiants inscrits dans le programme de premier cycle en travail social du campus de Gatineau de l'UQO, d'interroger les responsables du programme de formation en travail social afin de recueillir des informations telles que :

- le nombre de personnes inscrites au cours *TSO 5212 Stage II : Consolidation de la pratique du travail social* (UQO, s.d.) après la période d'abandon sans échec,
- le nombre d'étudiants ayant terminé leur stage,
- le nombre d'étudiants et le nombre d'étudiantes afin de voir si la composition de l'échantillon, en termes du nombre d'hommes et de femmes rencontrés, était



représentative de la cohorte d'étudiants ayant terminé leur formation à la session d'hiver 2011.

Ces données auraient bien sûr été intéressantes à connaître, mais leur absence n'a pas amoindri la compréhension du développement de l'identité professionnelle des participantes puisque celle-ci est d'ordre qualitatif et non quantitatif.

La connaissance du programme d'études de la part de la chercheuse a facilité la communication et la compréhension lors des entretiens en même temps que cela a obligé à redoubler d'attention à l'égard de la récolte d'informations qui sont parfois si familières, ou qui semblent anodines, que le risque de les négliger est omniprésent. Cela s'est d'ailleurs produit concernant le recueil d'informations relatives aux origines des participantes. Nous y reviendrons au chapitre de l'analyse.

L'ensemble de ces limites n'empêche cependant pas la validité des résultats de la recherche puisque celle-ci « signifie que *la méthode de recherche utilisée a été capable de répondre à la question posée* » (Deslauriers, 1991, p. 99). C'est ce qui sera montré au chapitre de l'analyse qui suivra la présentation des résultats.

## **CHAPITRE V – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**

Ce chapitre présente les résultats obtenus à partir de la méthodologie précédemment décrite. Sa rédaction a été conçue de façon à permettre la mise en évidence du développement de l'identité professionnelle des étudiantes rencontrées au cours de leur formation de premier cycle en travail social.

### **V.1 Profil de l'échantillon**

Les données factuelles relatives à l'échantillon ont déjà été présentées dans le chapitre de méthodologie, en voici toutefois un court rappel.

La population à l'étude est constituée de dix étudiants, neuf femmes et un homme, inscrits au baccalauréat en travail social du campus de Gatineau de l'UQO au moment de la recherche, et qui ont terminé leurs études à la fin de la session d'hiver 2011. Parmi ces dix étudiantes, six ont commencé leur formation à l'automne 2008 et quatre avaient reçu une formation, ou avaient une expérience, antérieure en travail social ou dans un domaine connexe.

Au total, ce sont trois groupes d'âge qui ont été rencontrés aux fins de la cueillette de données sur le terrain :

- quatre personnes âgées entre vingt-et-un et vingt-cinq ans,
- deux entre vingt-six et trente ans;
- et quatre âgées de plus de trente ans.

## **V.2 Motivation à s'inscrire au baccalauréat en travail social de l'UQO**

Plusieurs raisons ont été évoquées par les étudiantes rencontrées pour expliquer leur motivation à s'inscrire au baccalauréat en travail social de l'UQO. Celles-ci peuvent se regrouper en deux principales catégories : les motivations d'ordre scolaire, spécifiques au programme en travail social de l'UQO, et les motivations relatives à un but professionnel. Les premières font référence à la volonté d'aller chercher des connaissances et les secondes correspondent à une tendance instrumentale qui se traduit par la volonté d'obtenir un diplôme qui permettra l'accès à des emplois qui offrent un meilleur salaire.

Parmi les étudiantes qui n'avaient aucune expérience antérieure en relation avec le travail social, plusieurs ont nommé leur intérêt pour les aspects liés à l'accompagnement, à la relation d'aide ou encore à l'analyse sociale comme sources de motivations :

J'aimais beaucoup l'aspect d'être à l'écoute des gens, écouter leurs problèmes, c'est quelque chose que j'ai un peu toujours fait. Comme, si on avait un groupe d'amis, j'étais toujours celle vers qui les gens venaient pour conter leurs problèmes, peut-être parce que j'avais une oreille pour ça. [...], je veux aider, donc c'est un peu ça qui m'a motivée d'aller là-dedans au début et ça s'est confirmé avec les cours. (IP6)

Certaines ont eu recours aux services d'un orienteur afin de cibler leur choix de programme, si bien que trois personnes avaient le travail social pour unique choix lors de leur demande d'admission au baccalauréat.

Celles qui avaient déjà une expérience ou une formation antérieure en travail social, ou dans un domaine connexe lors de leur inscription, ont évoqué les possibilités d'avoir un meilleur emploi ou un meilleur salaire grâce au diplôme de premier cycle qu'elles allaient

entreprendre. Il est intéressant de noter que plusieurs savaient déjà avec quel type de clientèle, ou avec quelle méthode d'intervention (individuelle uniquement), elles voulaient travailler.

Enfin, et toujours comme source de motivation, certaines ont aussi évoqué avoir déjà été en contact avec des professionnels de la santé et des services sociaux: des travailleuses sociales rencontrées dans leur intérêt personnel ou via un membre de la famille ayant eu recours à de la relation d'aide.

### **V.3 Perception initiale du travail social**

Suite à l'exploration des motivations qui avaient mené les participantes à s'inscrire au baccalauréat en travail social de l'UQO, il leur a été demandé de se reporter à leurs souvenirs de cette période afin de savoir quelle était leur perception du travail social avant de commencer leurs études de premier cycle.

Afin de les guider et d'obtenir des éléments de réponses comparables aux fins de l'analyse des résultats, les pistes qui leur ont été proposées étaient :

- les objectifs du travail social,
- les méthodes d'intervention,
- les milieux de pratique,
- et le rôle des travailleuses sociales.

Les participantes ayant reçu une formation antérieure en travail social savaient généralement ce qu'était le travail social, que ce soit les méthodes d'intervention, les

populations cibles ou encore les rôles de la travailleuse sociale. Une participante a toutefois révélé que sa formation universitaire lui avait permis de préciser ses connaissances en la matière.

Avec le bac, je sais plus c'est quoi un travailleur social, parce que c'était quand même flou. Dans la technique, c'est plus vraiment intervenir, les façons d'intervenir. Ce n'est pas nécessairement notre rôle, les approches : ça, ils en parlent très peu. (IP8)

Ces étudiantes avaient donc une idée assez précise mais ont tout de même constaté des différences entre leur perception initiale et ce qu'elles ont appris par la suite, comme celle-ci qui fait part de la façon dont elle percevait le milieu communautaire :

... c'étaient des gens plus expérimentés dans leur vécu de terrain, comme des gens qui ont vécu [...] ils n'ont pas forcément tous les outils au niveau scolaire, apprentissages, compétences, mais qu'ils ont beaucoup de vécu. (IP3)

Pour celles qui n'avaient ni formation ni expérience dans le domaine, la perception initiale du travail social était plus vague. Plusieurs ont mentionné avoir une idée plutôt générale à propos de l'aspect de relation d'aide, voire de relation humaine, de cette profession et toutes entrevoyaient les travailleuses sociales dans des milieux institutionnels, surtout à la DPJ, les CLSC et les hôpitaux.

Pour moi le travailleur social était dans une institution et il avait des tâches institutionnelles de base, de la paperasse. (IP5)

Les méthodes d'intervention de groupe et communautaire leur étaient inconnues, pensant que les travailleuses sociales n'intervenaient que de façon individuelle et associant la pratique de ces dernières à celle des psychologues.

Puis, dans le fond, l'intervention individuelle correspondait à ma perception du travail social. Mais de savoir qu'on pouvait faire du groupe, je ne savais pas nécessairement que c'étaient des travailleurs sociaux qui pouvaient animer puis

intervenir en groupe. Puis l'organisation communautaire, ça, je ne savais pas du tout c'était quoi. (IP1)

Je voyais plus ça comme un psychologue mais moins performant qu'un psychologue. [...] Comme une travailleuse sociale pour moi, dans le temps, c'était on *check* les problèmes, on donne des solutions. (IP9)

Ces visions de départ du travail social, qui reviennent à une perception rudimentaire du travail social limité à la relation d'aide, se sont par la suite modifiées au fur et à mesure des enseignements théoriques et pratiques reçus.

#### **V.4 Influence du cheminement académique sur la perception initiale du travail social**

Le baccalauréat en travail social de l'UQO fait alterner des enseignements universitaires et des stages qui contribuent progressivement au développement d'une vision du travail social et, par conséquent de l'identité professionnelle des futures travailleuses sociales.

##### **V.4.1 Influence des cours**

Pour l'ensemble des participantes à la recherche, qu'elles aient acquis ou non une expérience ou une formation antérieure dans le domaine de l'intervention sociale, plusieurs cours de la première année du baccalauréat en travail social leur ont permis d'acquérir ou de développer des connaissances relatives au domaine, en particulier en ce qui a trait aux approches et à l'analyse sociale qui y sont promues, mais aussi quant aux perspectives professionnelles possibles.

La première année, c'était des aspects plus théoriques, plus sociétaux. Ça nous mettait vraiment dans le bain de comment bien analyser au niveau des mouvements puis de voir surtout l'intervention, ça nous donnait aussi une idée des trois types de méthodes parce qu'on voyait l'intervention individuelle, l'intervention de groupe, l'organisation communautaire. Donc ça démontrait les deux aspects : voir le type d'analyse qu'on pouvait avoir en travail social puis de voir les trois branches dans lesquelles on pouvait se diriger. C'était vraiment ça

que je ne savais pas non plus. Comme je te disais, les trois types d'intervention, ce n'est pas tout le temps clair ce qu'on peut faire. (IP1)

Mon premier cours de travail social, *Introduction au travail social*, ça m'a ouvert l'esprit sur quel emploi je peux occuper, quel niveau d'éducation je dois avoir pour faire partie de l'Ordre. (IP5)

Les cours d'ordre pratique relatifs à l'*intervention individuelle* ont éveillé les étudiantes quant à la nécessité de développer des habiletés de communication adéquates et ont généralement contribué à confirmer leur choix professionnel. Ces cours ont aussi permis de mettre des mots sur ce qui concerne l'accompagnement des personnes auprès desquelles elles auront à intervenir.

Par exemple, ce que j'utilisais dans la pratique mais je ne savais pas ce que j'étais en train de faire. (IP10)

Ces cours ont, de plus, amené une évolution de la vision de la travailleuse sociale en distinguant et clarifiant ses différents rôles possibles, de la psychothérapie à la défense des droits.

Les cours d'*intervention de groupe* ont, dans certains cas, suscité ou confirmé des intérêts pour cette méthode.

C'est un cours qui est vraiment une référence pour moi parce que je crois vraiment au groupe pour ses bienfaits, je crois que c'est un moyen efficace. Je me sens bien aussi dans l'animation de groupe. (IP3)

Les cours d'*organisation communautaire* ont élargi les horizons des champs d'intervention possibles en travail social, ainsi que la compréhension des termes « institutionnel » et « communautaire », et ont en général conforté les étudiantes dans leur idée première d'intervenir individuellement plutôt que selon cette méthode. Combinés aux cours expliquant les politiques sociales, ils ont contribué, dans certains cas, à éveiller la

conscience politique des étudiantes en les sensibilisant à l'importance de la connaissance et de la compréhension des impacts desdites politiques dans une perspective d'intervention structurelle. Les professeurs et chargés de cours qui ont enseigné ces cours ont d'ailleurs laissé une impression particulière à plusieurs étudiantes.

Je remarque que ceux qui sont en organisation communautaire, ou l'ont été, sont davantage critiques, sont davantage proactifs dans l'engagement social que les autres. (IP8)

Plusieurs cours ont suscité chez ces dernières des réflexions par rapport à leur propre positionnement dans différents courants de pensée abordés dans les cours à vocation sociologique, notamment le cours *Femmes et société* cité par plusieurs étudiantes. De plus, certaines ont révélé avoir déjà développé des intérêts pour la recherche et l'analyse des problèmes sociaux avant le baccalauréat, qui est néanmoins venu consolider cet aspect.

Des cours davantage liés à l'analyse psychologique ont également été cités comme ayant participé à l'approfondissement de l'introspection, la connaissance de soi, mais aussi à des confrontations et des remises en question personnelles vis-à-vis du choix professionnel des étudiantes. Il est aussi parfois arrivé que ces cours amènent une certaine confusion quant à la définition du travail social.

Cela m'avait beaucoup aidé mais au niveau du travail social, ce qui arrivait, c'est que ces cours-là, je voyais que d'autres professions les faisaient. Donc le psycho-éducateur en faisait des cours de relation d'aide. *Analyse transactionnelle*, c'était pas mal plus dans une analyse psychologique, *Mouvements sociaux* plus de la sociologie donc j'avais encore de la misère à dire c'est quoi le travail social exclusivement. (IP5)

Dans l'ensemble, les cours ont donc apporté différents éclairages sur le travail social mais la compréhension de ce domaine est devenue plus précise au fil des expériences pratiques.



C'est vraiment lors du premier stage que j'ai vraiment compris c'était quoi là, parce que tant que tu en parles théoriquement mais que tu n'as pas d'expérience, c'est difficile de faire le lien entre les deux. (IP1)

Honnêtement, je ne trouve pas que ce sont les cours qui m'ont le plus éclairée. Moi, c'est vraiment dans mon stage 1 que j'ai pu voir sur le terrain ça a l'air de quoi. (IP6)

Les stages seront abordés de façon plus spécifique ultérieurement, mentionnons cependant la pertinence de l'enseignement en alternance illustrée par cette citation à propos des cours entre le stage 1 et le stage 2.

Par exemple, il y a des choses que j'ai vues dans mon premier stage, des remarques qui m'ont été faites, on m'a parlé de mes forces, de mes limites. Si j'avais enchaîné avec un deuxième stage, ça n'aurait pas marché. [...] Il me manquait quelques informations. (IP10)

Le cours *Laboratoire : initiation aux champs de pratique du travail social* a pour objectifs d'identifier les composantes des divers champs de pratique du travail social, de reconnaître les principales forces et limites du travail social et de définir ses aspirations professionnelles.

Pour l'une des personnes de l'échantillon, ce cours avait été crédité et près du tiers des étudiantes (3 sur 10) ont réalisé leur expérience de bénévolat dans un milieu dans lequel elles étaient déjà bénévoles auparavant. Cette expérience de bénévolat n'a pas nécessairement modifié, ou éclairé, la perception initiale du travail social. La principale raison évoquée est l'absence de travailleuse sociale dans le milieu dans lequel étaient immergées les étudiantes.

Je ne trouve pas que cela a clarifié ce qu'un... Bah! C'est peut-être aussi, dans mon cas, parce que j'ai fait de l'aide aux devoirs, y avait pas d'intervenants sociaux ou de travailleuse sociale. Donc j'ai peut-être eu un meilleur contact

avec les organismes communautaires, voir un petit peu comment ça fonctionnait, mais ça ne m'a pas clarifié ce qu'était vraiment le rôle d'un travailleur social, ce qu'on pouvait faire. (IP1)

Il n'y avait pas de travailleuse sociale, c'était des intervenantes par expérience du travail social, pas par formation mais par expérience. Mais les activités qu'elles faisaient, par exemple, moi je voyais que c'était du travail social pratiquement. (IP10)

Il s'agit néanmoins d'une expérience qui a permis à plusieurs d'identifier une population cible ou une problématique avec laquelle elles souhaitaient, ou ne souhaitaient pas, intervenir. La familiarisation avec un contrat, ainsi que l'approfondissement de la réflexion sur une problématique lors du travail de session comptent également parmi les apports du cours de laboratoire.

Puis au niveau professionnel, je trouve personnellement que cette expérience ne m'a pas apporté... elle a été intéressante juste au niveau académique parce qu'on a un peu pratiqué à faire un contrat, ça nous préparait à faire ce qu'on aurait à faire en stage mais sinon... (IP1)

En plus des cours obligatoires, le programme de baccalauréat en travail social de l'UQO demande aux étudiantes de choisir des cours optionnels liés au travail social, ainsi que des cours d'enrichissement qui, eux, ne sont pas obligatoirement liés au travail social. Une étudiante, ayant suivi un cours offert par un autre département, rapporte que celui-ci est venu influencer sa conception du travail social par la confrontation de ses valeurs au regard de celles d'un autre domaine de formation.

#### **V. 4.2 Influence des stages**

Vécus en alternance avec les cours, les stages ont influencé le développement de l'identité professionnelle des étudiantes de diverses manières, à commencer par le sentiment de confort à aller en stage. Par la suite, une fois immergées en milieu de

stage, les étudiantes ont pu développer différents types de relations, au milieu « campus » et au milieu « hors campus », qui seront abordés dans les sections qui suivent.

Dans l'ensemble, les étudiantes ayant participé aux entrevues considéraient avoir eu une préparation adéquate pour réaliser leur *premier stage*. Cependant, plusieurs d'entre elles avaient le sentiment d'être prêtes en y arrivant, soit parce qu'elles avaient une formation antérieure en travail social, soit parce qu'elles avaient fait leur choix selon leur sentiment de confort envers leurs aptitudes.

Par exemple, l'une d'elle se sentait prête à intervenir dans le milieu communautaire plutôt que dans une grande organisation comme le CLSC, car elle ne se sentait pas « assez professionnelle ». Dans ce cas, le professionnalisme a été défini comme suit : avoir le contact facile, être réflexive, c'est-à-dire prendre du recul et faire preuve d'objectivité, être créative et faire preuve d'authenticité (IP5).

Il est arrivé à quelques étudiantes de se sentir confiantes de réussir car elles connaissaient déjà la clientèle auprès de laquelle elles allaient intervenir, ainsi que ses besoins, grâce à une expérience de bénévolat antérieure, réalisée en dehors des exigences universitaires.

Le principal facteur qui a contribué à ce que des étudiantes ne se sentent pas prêtes pour tout type de stages a été une certaine peur de l'inconnu. Par exemple, l'une d'elles ne voulait pas réaliser son stage dans le milieu communautaire car elle ne connaissait pas la différence entre un organisme communautaire et l'organisation communautaire.

C'est pour ça que je ne voulais rien savoir du communautaire, parce que je ne voulais pas faire de l'organisation communautaire comme telle. Ça ne m'intéressait pas pour X raisons, juste parce que comment les profs en parlaient, eux autres, c'était les étoiles dans les yeux quand ils parlaient de revendications et moi je ne voulais rien savoir. (IP6)

Pour le *premier stage*, plusieurs cours, dont les trois cours de méthodologie de la deuxième session de première année d'études (*Méthodologie de l'organisation communautaire, Méthodologie du travail social de groupe, Méthodologie de l'intervention psychosociale*) ont éclairé les choix de stage de certaines en suscitant leur intérêt à l'égard des populations cibles ou des problématiques particulières, ou en leur permettant d'identifier leurs affinités et/ou sentiment de malaise vis-à-vis des différentes méthodes d'intervention ou milieu.

C'était institutionnel, je ne voulais pas rien de communautaire parce que tout le monde n'aimait pas le communautaire donc je ne sais pas, je me disais que c'était plus payant dans l'institutionnel, je vais y aller. (IP6)

Plusieurs ont mentionné avoir reçu les conseils de la coordonatrice de stage afin de décider du type de milieu et de la méthode d'intervention souhaitée. Les rencontres pré-stage avec les superviseurs potentiels ont également joué un rôle puisqu'elles ont permis d'entrevoir quelle serait « l'ambiance du stage ».

Certaines personnes, qui avaient eu des expériences personnelles relatives au travail social antérieures à leur formation, avaient déjà décidé de leurs stages au moment de leur inscription. Leurs choix étaient alors orientés selon leurs objectifs professionnels de fin de formation. Une étudiante a d'ailleurs réalisé son premier stage dans un milieu qu'elle connaissait déjà.

On dirait que ça me rassurait d'être dans un milieu que je connaissais déjà. (IP8)

La proximité géographique a également été nommée comme facteur ayant influencé les choix de stage.

Dès ce stage, quelques étudiantes ont noté des différences entre la théorie et la pratique, comme, entre autres, des divergences entre l'évaluation psychosociale présentée en cours et celle faite en milieu de stage, ce qu'elles ont attribué au fait que les cours offrent des enseignements de base qui nécessitent une adaptation normale au moment de l'immersion dans le monde professionnel. D'autres ont avancé que leur formation de base ne leur avait pas procuré le sentiment d'être assez outillées pour intervenir dans n'importe quelle situation.

Et puis les approches, on en apprend certaines, mais il y en a tellement et tu arrives dans un milieu et c'est de réapprendre une approche parce qu'eux autres n'utilisent pas la même. Je sais que c'est très généralisé pour le bac mais on apprend les plus connues et les plus utilisées, mais en même temps, je trouve que tu arrives et c'est très différent entre le bac et le marché du travail. (IP8)

Le premier stage a toutefois été rassurant car il a permis de concrétiser la théorie par la pratique, notamment en ce qui a trait à l'analyse sociale et au cours de relation d'aide, qui avaient parfois donné une perception du travail social comme étant très axé sur la thérapie, l'expérience ayant démontré que la pratique était plus concrète. Une étudiante, qui a réalisé son premier stage en milieu institutionnel, s'est rendu compte qu'elle faisait déjà de l'intervention sans le savoir. Elle a également pris conscience que ce milieu ne lui convenait pas forcément car les procédures lui paraissaient trop rigides, découvrant par la même occasion qu'il était possible que ses valeurs soient confrontées et que cela nécessiterait une certaine adaptation.

Ce stage a donc été l'occasion de confrontations quant à l'équilibre entre les tâches d'ordre plus administratif (« paperasse », tenue de dossiers, rédaction de documents) et la relation d'aide, cette dernière ayant peu de place dans certains milieux, une réalité à laquelle les étudiantes n'avaient pas été préparées lors des cours. Ce stage a ainsi permis de découvrir plus en détail l'aspect organisationnel du travail social.

Tout l'aspect organisationnel du travail social, que dans le fond, on a toujours un cadre au-dessus de nous, on s'inscrit toujours dans une organisation, il faut respecter certains règlements, ou certaines approches spécifiques. [...] Ça m'a permis d'observer et de connaître un peu plus le réseau aussi, et les autres organisations, les autres organismes, de savoir un peu ce qui existait, tous les partenaires. (IP6)

Ce que j'ai réalisé aussi, avec le premier stage, c'est qu'il y a plein de choses, de tâches qu'on est amené à faire, qui, pour moi, n'ont rien à faire avec le travail social, des tâches connexes, la gestion d'argent. Pour moi, ça n'a pas de rapport, mais je me suis rendue compte, malheureusement, qu'il faut qu'on le fasse. C'est vraiment être débrouillard. (IP7)

De plus, les nombreux « feedbacks » lors de l'encadrement par le professeur consultant ou le superviseur, ou encore de la part de collègues de stage, ont permis à certaines étudiantes d'augmenter leur confiance en elles et de se découvrir en tant que professionnelles.

C'est sûr que le stage 1 permet aussi de beaucoup te connaître, de te voir comme personne, de beaucoup t'analyser, de faire des prises de conscience. Et je pense que ce qui m'a beaucoup aidé, c'est que j'avais une superviseure qui m'a beaucoup poussée à aller me connaître davantage. (IP3)

Ainsi, ce premier stage en tant que travailleuse sociale a permis aux étudiantes de découvrir un milieu professionnel et de s'ajuster en rapport avec celui-ci. Deux étudiantes ont évoqué l'apprentissage du professionnalisme à travers l'établissement des limites entre sympathie et empathie. Une autre a pu développer un intérêt pour une clientèle qui a priori ne l'intéressait pas, ou encore prendre conscience qu'elle avait de la facilité à créer des liens.

Lors de cette session de stage, les cours ont été appréciés car ils ont permis à plusieurs de faire des liens entre la théorie et la pratique, comme en témoigne cette étudiante.

J'étais en intervention individuelle et j'avais mon cours *Théories et pratiques de l'intervention psychosociale* en même temps, puis j'étais vraiment capable de faire beaucoup de liens. Les textes qu'on avait, je pouvais les reprendre pour mon rapport, pour me préparer pour mes interventions. (IP1)

Enfin, le premier stage a permis à la plupart des étudiantes de confirmer leur choix d'inscription dans le programme.

Les choix de *deuxième stage* étaient quant à eux davantage orientés en fonction de l'avenir professionnel souhaité. Certaines personnes ont réalisé leurs deux stages dans deux types de milieux différents, communautaire et institutionnel. Pour ces étudiantes, ce choix avait pour but de pouvoir trancher entre les deux types de milieux, l'ordre dans lequel se sont réalisés les stages étant lié aux opportunités. Certaines ont d'ailleurs fait ces choix afin de confronter leurs préjugés à l'égard de milieux ou de pratiques particulières, ou pour se lancer des défis.

Je crois que si j'avais commencé avec l'institutionnel, je ne serais peut-être pas tombée dans le communautaire après. Donc, au début du bac, je trouvais ça important de commencer par le communautaire parce que je trouvais ça plus *lose* et plus de liberté pour nous en tant qu'étudiants. Et je n'étais pas prête à rentrer dans une grosse boîte. Je n'avais pas l'impression d'avoir les aptitudes d'être dans un CLSC. (IP5)

Dans le milieu institutionnel, on est encadré et ça demande moins de responsabilité parce que le milieu communautaire, il faut être très polyvalent, être créatif et je me disais que si je dois acquérir des compétences, je vais d'abord aller dans un milieu institutionnel. Comme ça il y a l'encadrement, je n'ai pas à gérer plein de choses. (IP7)

Plusieurs ont mentionné le stress relatif à la recherche du deuxième stage qui doit être trouvé pendant les congés des Fêtes qui le précède, donc dans un laps de temps restreint.

Pour cette raison, les étudiantes qui avaient passé des entrevues dans différents endroits ont accepté le stage qui leur était offert par la première organisation qui les rappelait.

Lors de sa réalisation, ce deuxième stage a également été l'occasion de prises de conscience, mais aussi de conflits plus importants que le premier stage. Ainsi, une étudiante qui a réalisé ce stage en milieu institutionnel, a été confrontée à beaucoup d'appréhension quant au style vestimentaire à adopter ou à sa façon de s'exprimer. Elle avoue aussi avoir eu une certaine crainte de se voir plongée dans un monde de « professionnelles » : infirmières, travailleuses sociales, etc. De plus, des conflits sont survenus dans sa relation avec son superviseur. Cela dit, cette expérience difficile au premier abord, lui a quand même permis de développer son savoir être et d'exprimer clairement ses craintes et ses appréhensions.

Pour d'autres, cette seconde expérience de stage s'est avérée décourageante, comme en a témoigné une étudiante confrontée à un système qui lui a semblé trop rigide, mais qui a aussi pu se rendre compte des habiletés et compétences acquises à travers son cheminement scolaire (cours, échanges, etc.).

Une autre étudiante ne se sentait pas prête à mettre en pratique les approches théoriques apprises en formation lorsqu'elle est arrivée en stage 2. La réalité lui a montré que la pratique était un amalgame d'approches, ce qui est différent de la théorie où les approches sont enseignées distinctement.



D'une façon générale, le deuxième stage a été perçu par les étudiantes comme une immersion dans un milieu plus professionnel, avec tout ce que cela peut comporter : importance de la tenue vestimentaire et de la communication avec ses pairs, rôle de la hiérarchie et poids de la responsabilité personnelle.

Les cours et les stages sont donc grandement venus influencer la perception initiale du travail social des étudiantes puisque celles-ci ont pu prendre conscience de la diversité des approches en travail social.

C'est énorme le travail social, chacun prend ce qu'il veut de ce qu'il apprend. Je trouve que c'est vraiment la profession où c'est le plus ça. (IP5)

Plusieurs d'entre elles ont également pu se rendre compte de confrontations entre les différentes perspectives du travail social. En effet, les cours enseignent une vision du travail social qui a pour objectif le changement social mais la pratique entrevue lors des stages a démontré à certaines que cet objectif n'est pas toujours facile à atteindre, voire qu'il n'est pas toujours dans la ligne de mire des interventions. Une étudiante a d'ailleurs perçu, à ce propos, qu'il arrive que la ligne soit mince entre le contrôle d'une personne et l'application des mesures obligatoires. Par exemple lorsqu'il y a demande d'hébergement pour des personnes âgées, la travailleuse sociale joue parfois le rôle d'un agent de probation qui peut être assimilé à celui d'une agente de contrôle, amenant ainsi des questionnements quant au respect de la notion d'autonomie de la personne prônée par le travail social (IP1). Ainsi, c'est en prenant conscience qu'intervenir par rapport à certaines problématiques, généralement prises en charge par le milieu institutionnel, requière des aptitudes d'autorité,

que plusieurs étudiantes ont développé la perception que le milieu communautaire offre plus de latitude que le milieu institutionnel.

Pour terminer, les stages ont également confronté certaines étudiantes aux limites de la mise en pratique de certains apprentissages, comme dépasser le cadre, puisque cela s'avère plus difficile quand on est stagiaire et qu'il existe une pression de plaire à tout le monde en vue de l'évaluation du stage :

Mais en stage, on veut plaire à tout le monde, on est tout le temps surveillés un peu, ce qu'on fait est évalué. Donc on veut quand même rester dans le cadre. (IP8)

#### **V.5 Relations dans le milieu « campus »**

Au cours du baccalauréat en travail social, l'identité professionnelle des étudiantes a été influencée par plusieurs relations, à commencer par celles développées sur le campus, puisque c'est là que se déroule la première année de formation. Les relations dans le milieu campus sont donc celles développées avec les autres étudiantes, les professeurs et les chargés de cours.

Concernant les *relations avec les autres étudiantes*, plusieurs participantes sur les dix rencontrées ont mentionné avoir développé peu de liens au début de leur formation. Certaines d'entre elles ont cependant développé davantage de liens au fur et à mesure de leur cheminement, ce qu'elles ont expliqué comme suit : pour l'une, par le fait d'avoir gagné confiance en elle; pour l'autre, par le fait d'avoir changé de régime d'inscription en passant d'un statut à temps partiel à un statut à temps complet.

Les travaux d'équipe ont été mentionnés par quatre des étudiantes parce qu'ils offraient un terrain fertile à l'établissement de relations entre les étudiantes tout en donnant l'occasion de se comparer positivement aux autres, notamment en matière de réflexivité et d'habiletés, comparativement à celles qui avaient plus d'expérience et davantage d'assurance que les autres.

Donc, pour moi, c'était confrontant de voir que ces personnes travaillaient déjà dans le domaine, qu'elles avaient déjà cette assurance que je n'ai pas. (IP4)

Ces étudiantes, qui avaient une expérience « d'avance » en intervention sociale, ont aussi permis aux autres étudiantes de s'ouvrir à certaines approches évoquées lors des travaux d'équipe ou des séminaires.

Évoluer en petit groupe a permis à trois de ces étudiantes de développer leur propre perspective du travail social.

Je me suis développé une perspective en travail social avec eux aussi, en discutant beaucoup, en étudiant des fois ensemble, en faisant des projets et en ne sachant même pas où ça allait mener. [...] Donc mes relations m'ont souvent aidé à approfondir ma réflexion sur le travail social. (IP5)

Outre les travaux d'équipe, une étudiante se souvient particulièrement d'un étudiant plus contestataire qui mettait de l'avant sa vision du travail social.

Puis, je trouvais ça le fun de le voir dire « non, le travail social, c'est changer telle politique et être à l'affût de la politique, puis vouloir revendiquer des choses, aller manifester pour nos droits ». Je pense que ça m'a marquée parce que souvent on est assis dans nos bureaux, le gouvernement change, les politiques changent et là, on a des coupures et il faut changer nos façons de travailler, puis on ne dit rien. (IP8)

La confrontation et l'émulation entre les étudiantes semble avoir joué un rôle important dans le développement de leur identité professionnelle.

Les étudiantes rencontrées se sont généralement peu impliquées dans la vie étudiante durant leur baccalauréat. Seules deux d'entre elles ont été plus actives : l'une a été membre du Regroupement des étudiantes et étudiants en travail social (REETS), l'autre s'est impliquée ponctuellement dans l'organisation d'activités du REETS et dans le colloque *TS qui FEST*.

Pour la première étudiante, ces implications dans le regroupement étudiant ont permis de nouer des contacts avec les étudiantes des autres années et, plus largement, de s'ouvrir sur le milieu universitaire.

C'était des étudiants d'autres années, donc je m'ouvrais sur le milieu universitaire en travail social avec d'autres années. [...] J'étais plus reconnue en étant là-dedans, j'avais aussi moins peur d'être moins reconnue parce que j'étais là-dedans. (IP5)

En outre, la participation au colloque *TS qui FEST*, lors de sa deuxième année de baccalauréat, lui a permis de rencontrer ses pairs d'autres universités, et donc d'en apprendre un peu plus sur les autres formations universitaires, comme par exemple le fait que les stages se déroulent à des moments différents selon les universités. L'université Laval a été spécifiquement nommée pour être perçue comme plus méthodique, plus formelle, voire plus directive dans la perspective du travail social que l'UQO.

Enfin, la même étudiante a mentionné avoir une bien meilleure compréhension des rapports entre son implication professionnelle et les perspectives politiques associées, à travers sa participation aux assemblées; faisant aussi le lien avec le cours de politiques sociales.

Le fait d'être dans une association étudiante m'a aidé à avoir plus une prise de parole, à avoir une prise de position par rapport à des interventions, des montants d'argent qu'on peut verser à qui, à quoi, argent qu'on a reçu de telle

subvention, tout ça. Ça m'a aidé beaucoup à comprendre plus l'implication politique qu'un travailleur social peut avoir. (IP5)

La seconde étudiante ne voyait pas de lien évident entre ses diverses implications et son identité professionnelle, mis à part le fait d'avoir développé des habiletés de travail d'équipe. Elle a cependant fait part d'une expérience de travail qui s'est déroulée en même temps que ses études et qui lui a permis de développer ses aptitudes d'intervenante, tout en renforçant son sentiment de confiance en elle. Cela a également contribué à développer son intérêt pour l'organisation communautaire.

L'influence des cours sur la perception initiale du travail social a été abordée plus tôt dans ce chapitre, voyons à présent comment les *relations avec les professeurs et les chargés de cours* sont venus contribuer au développement de l'identité professionnelle des étudiantes.

Pour commencer, certaines étudiantes ont distingué les enseignements reçus par les professeurs de ceux reçus par les chargés de cours :

... chargés de cours, je vois plus ça comme dans le fond, il y en a qui étaient sur le terrain, donc ils nous partagent leur vécu terrain, des exemples d'intervention qui font le lien avec le cours. [...] Tandis qu'au niveau des profs, c'est plus au niveau de la recherche, de ce qu'ils ont fait. Je ne dis pas qu'ils ne sont pas terrain, mais ils faisaient beaucoup de lien avec la recherche, ce que je trouve qui est très intéressant, d'avoir les deux, c'était comme un plus. (IP3)

À travers les relations avec les chargés de cours qui, d'une façon très générale, partagent plus leurs expériences à travers des anecdotes, certaines ont dit avoir eu l'opportunité d'élargir leurs champs d'intérêts, ou encore de faire des liens entre la théorie et la pratique. Ces chargés de cours leur ont confirmé qu'elles étaient dans le bon domaine, car elles ont pu se projeter et se reconnaître dans différentes situations.

Dans l'ensemble, les professeurs et les chargés de cours ont été perçus comme très ouverts, que ce soit pour répondre à des questions ou pour accueillir des révélations d'ordre plus personnel. Ainsi, plusieurs étudiantes ont été marquées par celles et ceux qui leur ont apporté soutien et écoute active par rapport à des difficultés personnelles vécues durant leurs études de premier cycle.

Je pense que c'est ceux qui sont les plus convaincants, les plus convaincus de l'importance du travail social qui peuvent te transmettre leur passion, puis leurs idées, puis leur façon de penser. Ce sont les gens les plus critiques par rapport au travail social qui font avancer les choses et qui, je pense, m'ont transmis leur passion pour le travail social. (IP8)

Une étudiante a qualifié certaines de ces relations comme étant égalitaires.

J'avais l'impression de parler souvent à un collègue. Surtout après le stage 1 qui m'a permis d'ouvrir beaucoup plus mes intérêts mais je n'avais plus le sentiment d'une barrière professionnelle, ce n'est pas le prof et l'élève, c'est vraiment l'intervenant d'un milieu et l'intervenant d'un autre milieu qui se parlent ensemble. (IP5)

Enfin, certains professeurs et chargés de cours qui ont transmis des valeurs du travail social ont été qualifiés de modèles de respect humain et même de sources d'inspiration. Plusieurs d'entre eux ont été cités comme ayant été marquants lors du parcours scolaire des étudiantes. La principale qualité retenue était la passion; venaient ensuite les méthodes pédagogiques employées, ainsi que l'exigence amenant les étudiantes à se dépasser dans l'analyse. Ceux qui ont été les plus exigeants semblent d'ailleurs avoir transmis l'importance de la remise en questions lors de la pratique et du sens des actes professionnels posés.

Je pense qu'il faut être capable d'avoir les deux pour être marquant, d'être capable de donner des exemples mais d'être capable aussi d'être pédagogique. (IP1)

Parallèlement aux relations dans le milieu « campus », les stages ont également été des apports significatifs dans le développement de l'identité professionnelle des étudiantes. C'est ce qui sera abordé dans la section suivante à travers les relations au milieu « hors campus ».

#### **V.6 Relations dans le milieu « hors campus »**

En contexte de stage, les principales relations des étudiantes se résument à celles développées au sein du groupe séminaire, c'est-à-dire avec les collègues étudiantes et le professeur consultant qui les encadrent, avec le superviseur de stage, ainsi qu'avec les professionnelles côtoyées dans les milieux de stage.

Au cours de chacun des stages, les rencontres de *groupe séminaire* sont des occasions de partager avec les autres étudiantes. Lors du premier stage, deux des aspects particulièrement appréciés, et nommés par toutes les participantes, ont été le soutien du groupe et l'opportunité de connaître d'autres milieux de stage à travers les expériences de leurs *collègues étudiantes*, offrant ainsi une diversification des futurs milieux professionnels possibles.

Au niveau des autres étudiants du groupe séminaire, j'ai trouvé ça bien aussi mais c'est plus par l'aspect soutien parce que c'est certain que surtout en stage 1, c'est plus stressant et plus difficile et tu as le soutien des autres donc c'était vraiment apprécié. Et de voir aussi les autres milieux, ça te donne une idée de ce que tu peux faire dans d'autres milieux. Comme ça, même si tu as juste deux stages, tu as quand même vécu un peu par procuration les expériences des autres. (IP1)

Mise à part cette opportunité de mieux connaître d'autres milieux professionnels, les séminaires ont été l'occasion de confronter plusieurs perspectives, méthodes et

approches d'intervention relatives à une même problématique, mais aussi d'ouvrir des horizons entre le milieu communautaire et le milieu institutionnel. Les étudiantes ont ainsi pu prendre conscience des vastes possibilités professionnelles du travail social, renforçant en même temps leur sentiment de confiance.

C'est-à-dire que je peux travailler n'importe où. Je peux aider n'importe quelle clientèle. Parce que les étudiants apportent ce qu'ils vivent dans leur milieu de stage et moi, j'apporte ce que je vis dans mon milieu de stage. Je ne trouvais pas de différences, chacun était bien à l'aise dans son milieu et je me disais : « finalement, je peux aider des personnes différentes, des personnes ayant différentes problématiques ». Je me sens capable d'aider pour trouver des solutions à n'importe quelle problématique. (IP10)

L'expérience des groupes séminaires a été vécue différemment lors du *deuxième stage* du fait que les étudiantes, qui n'avaient alors plus de cours, étaient cette fois totalement et uniquement immergées en milieu professionnel, un contexte moins propice à tisser des liens avec les autres étudiantes.

C'est complètement différent je trouve. Parce que tu te sens... t'es pas encore une travailleuse sociale, tu ne peux pas le dire, mais tu te sens comme étant devenue un petit peu, et là de retourner... je ne sais pas, c'est comme un autre *beat*. Tu te sens vraiment comme dans un milieu de travail. (IP1)

Parmi les facteurs qui ont influencé l'appréciation des groupes séminaire, la dynamique du groupe a été déterminante, comme, par exemple, le sentiment de bénéficier de l'écoute et de l'empathie des autres participantes.

Et là encore je me dis que c'est important de ventiler ses émotions mais il faut être à l'écoute de ce que les autres racontent aussi. (IP4)

Il est ressorti, lors des entretiens, qu'il pouvait exister des confusions entre les attentes du superviseur et celles du professeur consultant, celles du premier étant plus d'ordre pratique



et celles du second davantage d'ordre théorique. Voyons plus précisément ce que ces deux relations ont apporté aux étudiantes.

Le rôle du *professeur consultant*<sup>16</sup> a été, dans certains cas, très important puisqu'il a été d'un grand soutien dans la gestion de situations difficiles. Il a alors servi de modèle, en utilisant des habiletés spécifiques aux enseignements du travail social, lorsqu'il a eu à soutenir des étudiantes pour régler des tensions dans les milieux de stage, ou encore les aider à ventiler leurs émotions lors des séances de groupes séminaire.

Il y avait beaucoup d'émotions dans mon premier groupe séminaire. Les gens étaient très émotifs, ils vivaient des choses difficiles en stage et ç'a été une personne qui nous a beaucoup aidées à ventiler les émotions et à passer au travers de tout ça. (IP4)

Les séminaires ça permet de ventiler, de nous situer nous-mêmes. En tout cas, ça me permettait de faire mon auto-évaluation. Ce que je vois comme inquiétude, je le vois chez l'autre aussi, donc ça me calmait un peu. Ça me donnait moins d'inquiétude, j'étais plus rassurée. On attend le séminaire comme un lieu où on va recharger notre énergie. (IP6)

Lorsque le professeur consultant était familier avec la problématique et le milieu de stage, son influence s'est plus fait ressentir sur le plan théorique et analytique des connaissances que les étudiantes ont pu acquérir.

La relation avec le *superviseur*<sup>17</sup>, quant à elle, a généralement donné lieu à des expériences positives pour les deux stages, à quelques exceptions près. Lorsque les relations étaient

---

<sup>16</sup> Le professeur consultant est le professeur qui encadre les étudiantes lors des groupes séminaires.

<sup>17</sup> Le superviseur est la personne qui encadre l'étudiante dans son milieu de stage.

positives, les superviseurs ont servi de modèles aux étudiantes qui, en plus d'accorder leur confiance à ces derniers, leur ont attribué les qualités suivantes :

- le fait d'être passionné;
- de faire du renforcement positif;
- d'avoir un style d'apprentissage congruent avec celui de l'étudiante;
- d'offrir un sentiment de compréhension mutuelle;
- d'avoir des exigences qui ont permis aux étudiantes d'aller plus loin dans leur analyse;
- d'informer les étudiantes sur les réalités du marché de l'emploi;
- de les encadrer tout en laissant place à leur autonomie, ce qui a été perçu comme un signe de confiance de la part de la superviseure et qui a permis aux étudiantes de développer leur confiance en elle en tant qu'intervenantes.

De plus, les connaissances théoriques du superviseur quant à la problématique et les méthodes d'intervention rencontrées lors des stages ont joué un rôle significatif sur le lien développé avec celui-ci. Une des étudiantes rencontrées a eu un superviseur qui avait lui-même une formation en travail social à l'UQO, ce qui a facilité les liens avec des cours précis puisqu'il les avait aussi suivis lors de sa formation.

Donc il faisait tout le temps des petits liens avec chacun de mes cours, c'est là que je me suis rendue compte qu'il fallait que je prenne toujours un petit peu de choses dans chacun de mes cours pour créer mon identité professionnelle. (IP5)

Durant le *premier stage*, la relation avec le superviseur s'est davantage développée sur un mode d'apprentissage de professeur à élève, alors qu'au *second stage* il y avait plus de

place pour les discussions d'égal à égal, laissant ainsi libre cours aux réflexions des étudiantes à propos des situations auxquelles elles étaient confrontées.

Cette relation a permis aux étudiantes de se définir par l'observation et ainsi trouver plus facilement ce qui leur correspondait le plus, plutôt que de chercher à reproduire des techniques sans réfléchir.

Ça permet aussi de voir ce que tu veux faire et tu définis que « ok ça c'est peut-être moins moi ». Parce que des fois, ce n'est pas nécessairement de tout faire comme ta superviseure mais c'est d'apprendre par l'observation ce qui te correspond le plus et ce qui te correspond le moins. (IP1)

Ce sont des personnes super compétentes. Je trouve que ce sont de beaux modèles. Tu sais, je n'essaie pas de me mouler à elles dans le sens faire comme eux autres, parce que je me dis que je ne suis pas eux autres, mais en même temps, je prends certaines choses de l'une et de l'autre, j'essaie de me faire une tête. (IP3)

Une étudiante a dit avoir beaucoup appris, lors de son *premier stage*, en voyant faire sa superviseure qui était « très professionnelle » et avait en toutes circonstances une attitude de respect envers les gens, que ce soit l'équipe de travail ou les patients. Cette dernière, qui prenait à cœur son rôle de superviseure, a aussi pris le temps de définir précisément les rôles respectifs de stagiaire et de superviseure. Dans ce cas-ci, la superviseure a servi de modèle pour une remise en question de soi positive de l'étudiante, en tant que professionnelle mais aussi par rapport à l'organisation dans laquelle elle effectuait son stage.

Ça te donne l'exemple que c'est important d'être travailleur social mais il faut que tu continues à chercher des choses et à faire tes affaires et à te remettre en question aussi. (IP1)

... mais par rapport à l'organisation d'ici, des fois, elle dit qu'il y a des choses qui n'ont pas d'allure et elle essaie de faire son possible dans la latitude qu'elle

a. Ça me montre que je peux moi aussi essayer de contourner. De ne pas nécessairement avoir tellement intégré comment ça fonctionne qu'on fait toujours la même affaire. (IP1)

Une autre étudiante, qui avait une expérience antérieure dans le domaine de l'intervention sociale, a eu le sentiment que cela avait eu une influence positive sur le développement du lien de confiance entre sa superviseuse de stage et elle.

Lors du *deuxième stage*, deux étudiantes ont vécu des expériences qui leur ont permis de se définir par la négative, c'est-à-dire par ce qu'elles ne voulaient pas être.

En fait, j'ai un superviseur présentement que je sais que je ne veux absolument pas devenir comme travailleuse sociale. (IP4)

Les faits mentionnés étaient alors :

- un manque de respect des clients (préjugés et étiquetage);
- des clivages provoqués parmi les membres de l'équipe;
- et un manque de respect vis-à-vis de la sphère personnelle, nommé par une étudiante comme un problème d'éthique professionnelle.

Cette expérience a beaucoup confronté ces étudiantes à leurs valeurs personnelles et professionnelles et a donné lieu à une appréhension vis-à-vis des futures relations professionnelles. Elles sont malgré tout parvenues à retirer des éléments positifs, à travers le soutien reçu de la part du professeur consultant qui a permis à l'une de ces étudiantes de prendre conscience de son propre professionnalisme construit sur la base des modèles qui l'avaient précédemment influencée (première superviseuse, enseignants, etc.).

Que ce soit lors du premier, du deuxième, ou même lors des deux stages, toutes les participantes qui ont participé à l'étude ont eu l'occasion de développer des *relations avec*

*d'autres professionnelles*. En effet, elles ont pu observer, collaborer et apprendre au contact d'autres travailleuses sociales, ou en se retrouvant partie prenante d'équipes inter ou multidisciplinaires où se côtoyaient travailleuses sociales, psychologues, psycho-éducatrices, psychiatres, infirmières, ergothérapeutes, etc.

Elles ont parfois eu à collaborer avec d'autres organisations que celles qui les avaient accueillies. Les expériences de travail en équipe ont, entre autres, permis d'acquérir une meilleure compréhension des nécessités administratives liées à la division des tâches entre les professionnelles. Un sentiment d'incohérence a néanmoins été vécu lorsque, dans la pratique, cette division amène au transfert d'un dossier d'un professionnel à l'autre.

Donc des fois, je trouve que ça coupe quelque chose en morceaux et pour nous, ça peut avoir du sens dans notre travail parce qu'on peut devenir habitué à travailler de même, mais pour la personne, ce n'est pas forcément de ça dont elle a besoin : de se faire découper... ça peut être particulier des fois. (IP1)

En conséquence de cette observation, la division des tâches s'est avérée être tant une limite au développement de l'identité professionnelle qu'une aide pour mieux se définir en tant que travailleuse sociale. Ces différentes expériences les ont amenées à plusieurs prises de conscience, comme le fait que certains actes professionnels – ceux concernant les régimes de protection tels que la curatelle qui est d'ailleurs en voie de devenir un acte réservé au travail social - distinguent les travailleuses sociales des autres professionnelles.

Des fois je trouve que c'est difficile d'essayer de développer ton identité quand tu as des contraintes comme ça. Mais ce qui aide au niveau de l'identité, il y a des choses que oui. Tu sais comme quand tu te dis : je me spécialise là-dedans, la curatelle par exemple, c'est une tâche que je suis en mesure de faire. Donc, c'est certain que ça peut faire partie de ton identité de me dire : j'ai été formé pour ça, j'ai le titre de profession qui me permet de faire ça. Mais je trouve que des fois, c'est tellement... comme une boîte. (IP1)

Il est à noter que dans les milieux où les tâches respectives des différents professionnels étaient les plus clairement définies, il a été plus facile pour les étudiantes de se reconnaître en tant que travailleuses sociales. Le domaine d'expertise et les compétences de chacun y ont, de plus, semblé mieux reconnus.

Les étudiantes ont généralement vécu des expériences positives lors de leur stage, plus de la moitié ayant travaillé en équipe multidisciplinaire. Il est toutefois arrivé que certaines expériences s'avèrent plus difficiles, notamment en raison de conflits existants au sein des équipes multidisciplinaires dans lesquelles elles devaient s'intégrer.

Donc, je pense que c'est juste le contexte parce que dans un temps normal, il y aurait pas mal plus de coopération mais il y a eu certains conflits qui sont allés trop loin sans être discutés. (IP5)

Dans les cas où régnait un bon climat au sein des équipes de travail, les étudiantes ont donc aiguisé leur esprit d'équipe et leur sens de la complémentarité professionnelle.

On a tous un rôle et dans le fond notre profession se diffère, tu sais dans le fond le travail social et la psychoéducation, il y a des choses qui sont différentes mais je pense qu'autant la psychologue que la nutritionniste, l'infirmière, on a tous notre rôle à jouer. Mais je pense que c'est de travailler ensemble, en collaboration. (IP3)

S'est toutefois posé, à l'occasion, le problème d'empiéter sur le terrain de l'autre, que plusieurs étudiantes ont remarqué.

Donc, je pense qu'il faut vraiment travailler en équipe et pour travailler en équipe, je pense qu'il faut connaître les limites de chacun pour ne pas empiéter sur le terrain de l'autre et je pense qu'on a tous nos compétences. (IP3)

Les limites des tâches de chaque profession sont en effet plus ou moins définies selon les milieux. Une étudiante a avancé à ce propos que la Loi 21 viendra clarifier ces limites avec

la définition des actes réservés. Son analyse allait dans le sens que plus il y a de disciplines, plus il y a de terrains de tensions et que ce sont les professionnels eux-mêmes qui ont à placer les limites de leur propre travail.

Les stages ont aussi été l'occasion de faire la *distinction des travailleuses sociales par rapport à d'autres professionnelles* quant à leurs rôles et leurs tâches respectifs. Les milieux dans lesquels tous les intervenants portaient le même titre, quelle que soit leur formation, semblent avoir été moins propices à faire ce type de distinction puisqu'il est plus difficile de se positionner dans un groupe où tous les autres référents assument le même rôle. Certaines étudiantes ont pu faire des distinctions entre les approches privilégiées par chacune des intervenantes selon leur formation ou le poste occupé; en voici quelques exemples.

Les *techniciennes en travail social* avaient une approche plus axée sur la pratique et les travailleuses sociales qui portaient le titre se distinguaient de celles qui ne le portaient pas.

Parce que la fille qui portait le titre de travailleuse sociale, je passais beaucoup de temps avec elle et je voyais vraiment qu'elle appliquait ce que j'apprenais dans la théorie. Mais l'autre qui était travailleuse sociale mais qui était coordonnatrice, je ne voyais même pas ce qu'elle faisait de travail social. (IP10)

Les *criminologues* avaient une approche plus axée sur les lois alors que l'aspect d'analyse sociale était plus spécifique aux travailleuses sociales. Leur vision était donc différente selon la formation reçue puisque les travailleuses sociales regardent essentiellement l'environnement et axent leur intervention selon leur compréhension des réalités vécues alors que les intervenantes formées en criminologie sont plus axées sur la réadaptation des comportements.

La coordinatrice, elle a son bac en crimino et j'ai vraiment vu une grosse différence dans son intervention comparée à la mienne. Elle est vraiment directive et autoritaire dans son approche et moi, je suis moins comme ça. Donc ça m'a fait « euh... est-ce qu'il faut que je sois comme ça avec les gens? ». Pas nécessairement, il y a plusieurs chemins qui mènent au même résultat. Ça m'a fait réaliser ça aussi. Mais je n'ai pas changé pour autant ma méthode de faire. (IP6)

De plus, lors du premier stage, certaines ont mentionné la difficulté à se distinguer du *psychologue*.

Au premier stage, on travaillait beaucoup avec une psychologue. Je dirais qu'au début du premier stage, j'avais plus de difficulté à voir mon rôle versus le rôle de la psychologue. C'est sûr que j'ai appris à différencier les deux au cours du stage, mais [...] ce qui a été difficile, ç'a été de faire ma place en tant que travailleuse sociale dans un milieu médical. Ça a été quelque chose et ça l'est encore, je trouve qu'il faut tout le temps démontrer sa spécificité et sa place et ses idées dans l'équipe. (IP4)

Cette citation démontre également qu'il peut exister certaines difficultés à faire sa place en tant que travailleuse sociale dans un milieu médical. Il est en effet important de mentionner qu'en milieu institutionnel, plusieurs étudiantes ont ressenti l'existence d'une échelle de valeurs entre les différentes professionnelles, que ce soit du fait de leur formation ou encore de leur niveau d'études.

C'est un centre hospitalier, j'ai l'impression que le milieu médical est un peu plus haut que le niveau psychosocial. (IP5)

Mon bureau était en face de l'infirmière et à côté du bureau du psychologue et j'ai vraiment senti que la psychologue voit le travail social comme inférieur, vraiment, et moi je vois la psychologie comme ils sont enfermés dans leur tête, ils écoutent et les problèmes sont dans la tête pas dans la société. C'est la grosse différence que je vois entre le psychologue et la travailleuse sociale. Plus d'où les problèmes partent. Moi, je vois plus ça comme un problème de la société et eux voient ça comme un problème personnel. [...] Des fois entre professionnels, on se met dans des échelles d'importance. Plus t'as de l'éducation, plus t'es *hot*. Puis, si tu as une maîtrise en travail social ou une maîtrise en psychologie, ce n'est pas la même chose. T'es moins *hot* si tu es en travail social que tu es en psycho. (IP6)



L'étudiante citée ci-haut a d'ailleurs révélé avoir été témoin de tensions existant entre la travailleuse sociale et une infirmière concernant la délimitation de leur champs de pratique respectif. D'ailleurs, elle n'a pas été la seule à observer ce type de tensions puisqu'une autre a mentionné le fait suivant :

Et ma superviseure disait « il fait mon travail, c'est ma job ça » et c'était toujours ça, de défendre la profession. (IP7)

Enfin, la réalité de stagiaire peut parfois être pesante puisque deux étudiantes ont ressenti de l'hostilité de la part d'autres professionnelles vis-à-vis de leur statut en devenir dans un milieu où le poids des travailleuses sociales n'est déjà pas très important.

... quand on a commencé nos stages, l'infirmière avait peur qu'on déstabilise ses clients. C'est comme ça qu'elle les nomme, ce sont ses clients. « Les stagiaires vont les déstabiliser », on n'était pas bienvenues. Et il y a souvent des commentaires comme « le travailleur social, ça sert à rien. (IP4)

Dans ces milieux, la distinction avec la *psychoéducatrice* semble avoir été plus claire.

Avec psychoéducation, ce qui m'avait beaucoup marquée, c'est qu'elle allait beaucoup dans le fonctionnement de la personne par rapport à ce qu'elle faisait de bien et ce qu'elle faisait de mal. Pourtant, nous en travail social, ça revient souvent à demander à la personne ce qu'elle pense qu'elle fait de bien et de mal. Donc, c'était plus un certain contrôle avec psychoéd, et nous c'était beaucoup plus de la réflexion avec la personne pour qu'elle chemine dans ses réflexions elle-même. (IP5)

Les relations avec les autres professionnelles ont aussi été l'occasion d'être confrontée, notamment lorsque les approches utilisées s'éloignent de celles prônées par le travail social.

Moi, une personne qui est surmédicamentée et qui passe sa journée dans le lit, ça me dérange en tant que professionnelle, agent de changement et tout ça. Donc, moi, ce modèle m'a beaucoup confrontée, surtout en milieu hospitalier, par rapport au volet médical et au volet psychosocial. (IP5)

Finalement, le rapport au milieu a permis à certaines étudiantes de se positionner par rapport aux approches utilisées dans leur milieu de stage, voire par rapport à la façon dont

celles-ci pouvaient être appliquées et, le cas échéant, à prendre conscience du type de professionnelles qu'elles voulaient ou ne voulaient pas devenir.

Ces expériences ont également donné lieu à des collaborations qui ont permis à des étudiantes de s'affirmer en tant que travailleuse sociale. Par exemple, une étudiante a eu à co-animer un groupe avec une personne œuvrant pour un domaine connexe au travail social, ce qui lui a permis de confronter deux visions sur l'approche à utiliser pour atteindre les mêmes objectifs. Accompagnée de sa superviseuse, elle a ainsi eu l'occasion de mener une réflexion sur le rôle respectif de chacun, délimitant ses perspectives de travail de manière à construire et affirmer sa propre identité professionnelle.

## **V.6 Relation à la pratique**

Les étudiantes ont réalisé leur stage dans des milieux communautaires ou institutionnels, parfois les deux. Comme cela a été abordé précédemment, toutes les étudiantes ne sont pas arrivées en stage avec le même sentiment de confort, notamment en ce qui a trait au milieu visé. Voyons ici plus précisément les types de relations que les étudiantes ont pu avoir avec les milieux d'intervention dans lesquels elles ont évolué durant leur formation.

Concernant la *relation au type de milieu*, le milieu communautaire a été perçu comme un milieu où le travail se fait sur un mode plus informel qu'en milieu institutionnel. Les membres des équipes de travail ont donné l'impression d'être plus proches que ceux des institutions. Une étudiante qui a réalisé un de ses stages dans un organisme communautaire a qualifié l'ambiance de « familiale ».

Tu sais, je l'ai vu la différence communautaire versus ici, par rapport à ça. Parce qu'au communautaire, les gens sont beaucoup plus proches, tu sais le travail d'équipe, je sentais que c'était comme une petite famille. Ici, c'est grand, il y a beaucoup de personnes (IP3)

Le milieu institutionnel, quant à lui, a été perçu comme étant un milieu davantage structuré, dans lequel les tâches sont plus clairement définies que dans le communautaire qui est perçu comme un milieu offrant plus de marge de manœuvre.

En termes de préférence pour l'un ou l'autre de ces milieux de travail, les étudiantes se sont principalement exprimées selon leur personnalité et aptitudes. Par exemple, une étudiante a dit beaucoup croire au milieu communautaire mais préférer l'institutionnel car elle est une personne très structurée qui a besoin de tâches clairement définies, et pense qu'elle aurait de la difficulté à travailler sur un mode plus informel. Une autre, qui a réalisé un stage dans le communautaire et un stage dans l'institutionnel, est encore indécise quant au milieu dans lequel elle souhaite travailler dans le futur. L'institutionnel lui semble axé sur la performance et la bureaucratie (gestion des listes d'attente) alors que le communautaire lui donne l'impression d'avoir un aspect plus familial, les équipes sont plus proches. Ce milieu est plus attirant pour elle car il convient mieux à sa personnalité, mais le salaire et les avantages sociaux y sont moins alléchants.

De par les expériences de stage qui ont amené les étudiantes à côtoyer d'autres professionnelles, des questionnements quant à *la place du travail social dans les différents milieux professionnels* ont mené à la prise de conscience de l'audace et de la créativité nécessaires pour faire sa place dans des milieux qui semblaient hostiles aux travailleuses

sociales. Cette citation illustre l'expérience d'une étudiante qui a réalisé son deuxième stage en milieu médical.

Je crois que les travailleurs sociaux sont toujours confrontés au côté médical. Parce que nous, on a une vue d'ensemble, on laisse une liberté aux gens. On laisse la liberté de choisir, de se comprendre eux-mêmes sans nécessairement donner une piste de réponse, et moi, je trouve que c'est ça qui fait que le travail social est fascinant. C'est important parce qu'on aide les gens à réfléchir mais les autres professions, ce n'est peut-être pas ça. (IP5)

Cette étudiante est d'ailleurs allée plus loin dans sa réflexion en s'interrogeant et en émettant ses inquiétudes à propos de la *marge de manœuvre* réelle qu'elle pourrait avoir en pratiquant dans un milieu hospitalier où les pratiques lui ont semblé très encadrées. Cela rejoint la perception d'une autre étudiante quant aux possibilités, et aux conséquences, de contourner le cadre d'intervention d'une autre institution.

Mais en même temps, tu sais, quand tu défonces le cadre, tu te pénalises en même temps, parce que ça te prend plus de temps pour aller chez quelqu'un ou accompagner quelqu'un et, en même temps, au niveau de tes statistiques et de ton rendement, tu dois rencontrer tant de personnes. Donc c'est sûr qu'il faut que tu t'ajustes mais c'est ce que je trouve intéressant. (IP8)

Avant les stages, quelques étudiantes percevaient *la relation à l'utilisateur* comme étant d'ordre thérapeutique, de type non égalitaire. Lors du premier stage, la pratique leur a démontré que l'on tente souvent d'instaurer des rapports basés sur les échanges et de tendre vers une relation égalitaire, c'est-à-dire que l'intervenante ne se positionne pas systématiquement comme experte .

C'est sûr que ce n'est pas égalitaire, mais tu essaies que ce soit le plus égalitaire possible. Puis je trouve que quand tu y vas avec cet aspect égalitaire, ça devient tellement plus simple parce que tu n'es pas là pour dire quoi faire à la personne, tu es juste là pour l'aider et elle prend ce qu'elle veut en prendre et le reste lui appartient. Il y a deux aspects, être au-dessus de la personne, ce n'est pas bon parce que tu n'es pas là pour dire quoi faire et en même temps ça met de la

pression de dire « c'est moi qui vais changer cette personne-là », ce qui est complètement faux. (IP1)

C'est sûr que la relation d'aide un à un, pour moi c'est super important. Je trouve que c'est une relation privilégiée d'humain à humain. Ce n'est pas juste d'aidant à aidé et ce n'est pas avec un niveau de hiérarchie. Je trouve ça super important pour aider quelqu'un à cheminer, qu'il se sente égal à toi. (IP4)

Il est arrivé à quelques étudiantes, lors du premier stage, d'avoir des relations à l'usager de type « amical », alors qu'en stage 2, la nécessité de s'adapter, ainsi que la définition du rôle de stagiaire étant mieux intégrées, elles parvenaient davantage à prendre leur place en tant que professionnelle.

Souvent en tant que stagiaire, on se dit « oh c'est peut-être moi qui ai fait quelque chose de pas correct », bah en tant que stagiaire, je parle de moi, puis finalement tu te dis « bah non, c'est la personne qui est comme ça. Elle n'est peut-être pas prête à changer ». Ça, c'est difficile à accepter, parce que souvent on veut plus que la personne, puis il faut juste apprendre à dire « moi, j'ai fait tout ce que j'ai pu et ce qu'il y avait à faire ». (IP8)

Il existe toutefois des limites à développer une relation de type égalitaire selon la clientèle visée selon les étudiantes interrogées. Avec les adolescents, par exemple, la relation se doit d'être davantage de type autoritaire, ce qui peut nécessiter une certaine adaptation afin d'établir ses limites en tant que jeune professionnelle, surtout pour celles qui arrivent sur le marché du travail avec un écart d'âge restreint avec cette population. Le type de relation qui en découle peut alors confronter les jeunes travailleuses sociales car il peut occasionner des rapports difficiles avec lesquels plusieurs étudiantes n'étaient pas à l'aise. Ces dernières ont dit ne pas souhaiter travailler en contexte d'autorité dans le futur, ce que l'une d'elles a justifié par son expérience lors d'un stage en milieu hospitalier. Ce milieu lui est apparu contraignant, lui donnant le sentiment d'imposer un plan d'intervention et la confrontant

par le fait même par rapport à ce qui lui avait été enseigné en travail social concernant les valeurs d'empowerment.

C'est peut-être même mon côté personnel. Quand je rentre en contact avec quelqu'un, si c'est en intervention, dans un contexte de contrôle, je ne serais pas à l'aise de devoir me limiter au niveau personnel, des contacts avec les gens et questionner les choses plus personnelles. (IP5)

Une étudiante qui a fait de l'intervention de groupe lors d'un de ses stages a assimilé le rôle de l'intervenante, pour cette méthode d'intervention, à celui d'experte, voire d'enseignante, du fait que les participants lui attribuaient ce rôle.

Souvent on a le rôle que c'est nous les experts mais ce sont eux les experts de leur situation. (IP3)

De son côté, elle tentait d'établir des relations le plus égalitaires possible dans la communication avec les participants, notamment par le biais de la révélation de soi lorsque cela était approprié. Cela va dans le même sens que pour cette étudiante pour qui la relation à l'utilisateur est basée sur le respect et l'écoute sincère, mais qui, lors de son premier stage, se sentait davantage perçue comme experte qui a réponse à tous les besoins.

Souvent, ils ont des attentes au-delà de nos compétences ou de ce à quoi on peut répondre. Donc, oui, on était bien perçus parce que les gens avaient l'impression qu'on allait répondre à leur besoin. Ou si on ne répondait et qu'ils ne comprenaient pas, ils étaient en mausis après nous autres, ils n'étaient pas contents. (IP4)

Ces situations lui donnaient le sentiment de ne pas être bienvenue et confrontaient sa volonté d'aider ces personnes.

Au contraire, lors de son deuxième stage, cette étudiante a eu un sentiment de bienvenue et même de compétence à travers la perception qu'avaient les « clients » d'elle en tant que stagiaire. Pour d'autres, ce statut a parfois été un obstacle à l'établissement d'un lien de

confiance. C'est alors en rassurant les usagers, notamment en leur partageant des expériences précédentes, que cette situation s'est réglée à la suite du premier contact.

### **V.7 Relation à la profession**

Dans le cadre de cette recherche, la relation à la profession se concrétise principalement par la *relation à l'OTSTCFQ*, ainsi que par les perspectives professionnelles et universitaires.

La plupart des participantes à l'étude (8 sur 10) n'ont pas adhéré à l'OTSTCFQ durant leurs études mais comptaient le faire dès qu'elles seraient sur le marché du travail. La principale raison évoquée pour justifier cet état de fait est le manque d'information au sujet de l'Ordre, la plupart des étudiantes ayant révélé ne pas s'y être intéressées par elles-mêmes.

Au terme des entretiens, il est apparu que le fait de porter le titre de travailleuse sociale ne revêt pas la même importance pour toutes les étudiantes. Seule une étudiante a fait part de son sentiment d'appartenir à un groupe professionnel via sa future inscription à l'Ordre et de sa fierté d'être travailleuse sociale. Quant à celles qui ont fait leur stage en milieu communautaire, où toutes les travailleuses portaient le titre d'intervenantes, la plupart étaient d'avis que le titre est « sans importance » puisque les tâches et les rôles sont les mêmes pour toutes. Elles ont toutefois évoqué que le projet de loi 21 viendrait clarifier les tâches de la profession et ont répondu qu'elles se qualifieraient de travailleuses sociales si on leur demandait leur profession, même si elles ne sont pas inscrites à l'Ordre. Une étudiante a cependant ajouté ceci à propos du port du titre.

Mais je pense qu'au lieu de porter le titre sans toutefois l'être, il vaut mieux ne pas porter ce titre mais le faire. L'essentiel est ce qu'on offre et non pas ce qu'on connaît. Les services qu'on offre, c'est le fruit de ce qu'on est. (IP10)

De plus, plusieurs participantes ont rapporté être conscientes que, de plus en plus, l'affichage des postes à pourvoir fait clairement référence au titre. Elles adhéreront donc à l'Ordre si elles travaillent en institution, en partie parce que l'emploi l'exige ou le recommande, et en partie sur le plan statutaire. Ainsi, toutes ces étudiantes pensaient que l'inscription à l'ordre a davantage de pertinence lorsque l'on pratique dans le milieu institutionnel, le port du titre apportant une certaine crédibilité vis-à-vis des autres, qu'ils soient professionnels ou clients. Elles s'interrogeaient toutefois sur la possibilité et la pertinence d'adhérer à l'Ordre en travaillant dans un organisme communautaire.

... moi, en ce moment, le dilemme que j'ai : si je fais partie de l'ordre professionnel, est-ce que je peux un jour être dans un organisme communautaire ou ça va être mal vu quelqu'un qui fait partie de son ordre professionnel? (IP5)

Cette étudiante a également fait part de ses interrogations quant au risque de perdre une certaine marge de manœuvre, de devoir « entrer dans un moule » une fois inscrite à l'Ordre.

Hormis les possibilités d'emploi, les principales raisons évoquées pour lesquelles les étudiantes souhaitent s'inscrire à l'Ordre sont :

- les principes éthiques et professionnels qui guident le travail social car ils permettent de travailler selon les normes et les valeurs de la profession (notamment le respect et l'empathie),
- le cheminement continu en cela que l'Ordre apporte une discipline personnelle et de nouvelles méthodes d'intervenir,
- Et enfin, la protection du public.

C'est d'ailleurs ce dont témoigne une étudiante :



J'ai l'impression que l'Ordre met un cadre aux interventions des travailleurs sociaux et que c'est important d'avoir ce cadre pour protéger les gens pour qui on travaille. Je trouve ça important, c'est comme une valeur que j'ai. Il y a aussi tout l'aspect formation, l'aspect information qu'on reçoit de l'Ordre, qui m'intéresse. (IP4)

La relation à la profession, via la relation à l'ordre professionnel, apparaît donc comme une relation pragmatique pour la majorité des étudiantes qui ont participé à l'étude, l'Ordre n'étant pas un repère identitaire pour la plupart d'entre elles.

### **V.8 Perspectives professionnelles et universitaires**

En ce qui concerne les perspectives professionnelles et universitaires à l'issue du baccalauréat, trois scénarios se sont dessinés parmi les étudiantes rencontrées:

- la poursuite des études,
- l'intégration au marché du travail,
- l'incertitude.

Au moment des entretiens, quatre étudiantes avaient été admises à la maîtrise en travail social de l'UQO. Parmi elles, deux s'étaient déjà inscrites et deux hésitaient encore entre la poursuite des études et l'intégration au marché du travail. Deux étudiantes avaient entamé les démarches pour leur admission au programme de maîtrise, mais l'une d'elles a abandonné, si bien qu'au total, ce sont cinq étudiantes qui ne prévoyaient finalement pas poursuivre leurs études après la fin de leur baccalauréat en travail social, la plupart disant qu'un retour aux études serait envisageable après avoir acquis de l'expérience sur le marché du travail.

Parmi les étudiantes qui prévoyaient poursuivre leurs études, les arguments développés en regard des perspectives professionnelles concernaient principalement le sentiment de

sécurité que procurent la poursuite des études et le fait que les conditions du marché du travail y sont favorables.

Parce que je trouve qu'au niveau professionnel, ça te permet de plus élargir, de plus voir au niveau de la recherche... et là, tu sais quand on parle de changement... et quand on fait de la recherche en intervention, du qualitatif, c'est beaucoup plus d'aller chercher la perception des gens, je trouve que ça peut apporter du changement selon le type de recherche que tu fais. Ça te permet de te spécialiser aussi dans un domaine qui t'intéresse. Mais si je le fais tout de suite, est-ce que je vais vraiment savoir le domaine qui m'intéresse? C'est pour ça que je suis hésitante. Et au niveau professionnel, c'est aussi qu'une maîtrise, ça t'ouvre plus de portes pour des postes, pour des charges de cours,... donc c'est à voir. (IP1)

Toujours en ce qui concerne les perspectives académiques, une étudiante a fait part de son sentiment d'obligation de poursuivre à la maîtrise et toutes ont nommé leur curiosité et leur désir de développer davantage leurs réflexions.

Tu sais le cours de méthodologie avec Caroline Gagnon, il a arrêté au moment où on fait les problématiques. Mais qu'est-ce qu'on fait après? C'est comme la curiosité qui me dit qu'il faut que je le fasse. (IP5)

Bah parce que j'aime ça aller à l'école, apprendre, et surtout dans la dernière année, je dirais que j'ai vraiment plus poussé mes réflexions et je suis un petit peu plus loin que dans problème-solution dans l'intervention, je suis plus dans les causes sociales, et d'où ça part et les enjeux, plus dans la réflexion... (IP6)

Parmi les étudiantes admises qui n'étaient pas sûres de s'inscrire, l'endettement étudiant ainsi que l'opportunité d'emploi dans le milieu de stage étaient des facteurs de réflexion importants.

Quant aux étudiantes qui n'envisageaient pas la poursuite des études dans un futur proche, l'envie de se lancer dans le monde du travail social semblait très forte.

J'ai le goût de faire du travail social! Comme j'ai cherché longtemps. [...] Tout le temps à se demander. Même au début du bac « est-ce que je suis encore sûre? », mais là, en finissant mon bac, c'est clair que c'est ma voie. (IP8)

La plupart d'entre elles savaient déjà dans quel type de milieu et avec quelle clientèle et quelle problématique elles souhaitaient travailler. Souvent, ces intérêts allaient dans le sens de la poursuite de leur deuxième stage, avec toutefois l'idée de changer dans les années à venir considérant les multiples possibilités qu'offre cette profession.

Mais tu sais, en travail social, il y a tellement d'avenues, l'intervention individuelle, le groupe, communautaire, puis ça peut se faire de tellement de différentes façons. Donc, c'est ça que j'aime du travail social, que je peux faire 40 ans de ce métier et ne jamais faire la même chose mais toujours faire du travail social. (IP8)

## **V.9 Autoréflexion**

Nombre de propos des étudiantes rencontrées ont démontré que celles-ci arboraient tant une connaissance de soi au niveau personnel qu'au niveau professionnel, illustrant par le fait même leur capacité d'autoréflexion. Revenons ici sur certains de ces éléments avant de conclure la présentation des résultats par la définition que se donnent les étudiantes d'elles-mêmes en tant que professionnelles du travail social.

Par exemple, deux étudiantes ont spécifiquement nommé que leur formation les avait amenées à la remise en question de leurs *qualités en tant que professionnelles*, notamment, pour l'une d'elle, à travers les expériences pratiques qui lui ont permis d'observer les autres. Une réflexion s'est amorcée chez elle à propos des valeurs du travail social en regard de préjugés qu'elle a pu observer. Voyant que la valeur du respect était parfois absente, elle s'est projetée dans ses futures relations avec le milieu, par rapport au jugement

qu'elle pourrait avoir d'une personne avec laquelle elle a étudié et qui démontrait un manque de tolérance. Ces deux étudiantes ont également pu prendre conscience de leurs propres limites en tant qu'intervenantes, que ce soit pour intervenir avec certaines clientèles ou appliquer certaines méthodes d'intervention, comme par exemple le fait d'être plus à l'aise en intervention individuelle qu'en intervention de groupe.

Une autre a pris conscience de ses propres préjugés par rapport au milieu communautaire et à certaines clientèles, ainsi que des peurs que ceux-ci engendraient chez elle. Ses peurs se sont estompées au fil des expériences pratiques et lui ont fait réaliser l'importance de porter une réflexion sur soi afin de ne pas perdre un outil d'intervention.

Et mes études m'ont apporté une ouverture, une critique envers moi-même, ce qui fait que je suis moins portée à juger les autres. En travail social, c'est archi important. (IP4)

Trois étudiantes ont nommé spécifiquement que le travail social est une profession qui les a sensibilisées aux différentes réalités sociales, que ce soit à travers les cours suivis, les enseignants ou les collègues.

Dans le fond, je m'ouvre plus les yeux face à ces petits détails, on est plus attentif aux nouvelles, tu es plus attentif aux budgets, parce que là, ta job est peut-être en péril par rapport à ça. Donc tu es plus conscient, plus à l'écoute de ces choses, parce que ça fait partie de ton travail, de ta réalité aussi. (IP6)

À la fin de chaque entrevue, il a été demandé à chaque étudiante de donner une *définition de soi en tant que professionnelle du travail social*. Certaines y sont allées de quelques mots :

Authentique, empathique, analytique, humaniste. (IP2)

Professionnelle, engagée, respectueuse, passionnée. (IP4)

D'autres ont davantage développé leur réponse en mettant l'accent tant sur des aspects d'intervention professionnelle tels que l'écoute empathique, l'accompagnement, l'évaluation de besoins et l'analyse des situations que sur des aspects plus personnels tels que la créativité, l'ouverture d'esprit, le non-jugement, le calme, le souci du bien-être des autres, la justice, la volonté de défendre les causes des personnes plus vulnérables et le respect du rythme des personnes aidées.

Trois personnes ont de plus insisté sur le côté humain qui caractérise la profession de travailleur social. Par exemple, l'une d'elle a tenu les propos qui suivent.

Ça a l'air drôle mais le premier mot qui me vient à l'esprit quand je pense à ma job, c'est humain parce que dans le fond, on travaille avec les gens. On travaille avec soi et on travaille avec les autres et c'est juste ça. C'est nous comme humain, il faut se mettre quasiment tout nu dans notre profession. C'est une métaphore mais il faut super bien se connaître, il faut maîtriser bien nos valeurs, nos limites. On joue avec nous dans le fond et avec les autres. Et d'être ouverte d'esprit, puis ouverte aux différences et être prête aussi à écouter les idées qui te sont confrontantes. (IP6)

Enfin, deux personnes se sont décrites comme agentes de changement.

En tant que travailleuse sociale, je peux me définir comme une personne agente de changement. Je suis une personne qui est prête à apporter un changement dans ma communauté. [...] Et pour être un agent de changement, je me dis que je dois être une personne qui sait observer pour identifier ce qui empêche ce changement, et qui sait projeter pour trouver des solutions à ce que j'aurais identifié. (IP10)

L'ensemble de ces résultats permet déjà de se rendre compte que l'identité professionnelle des futures travailleuses sociales rencontrées s'est construite progressivement tout au long de leur formation. Les influences ont été multiples et les expériences de stage ont indéniablement été parmi les plus importantes. C'est à la lumière du cadre d'analyse décrit plus tôt que ces résultats seront synthétisés et analysés au prochain chapitre.

## CHAPITRE VI – SYNTHÈSE ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Avant de clore ce mémoire, les résultats précédemment décrits vont à présent être synthétisés et analysés, en les abordant selon les étapes de la formation qui avaient été proposées aux fins du guide d'entrevue.

L'entrée dans le programme, qui correspond à la première étape, devait permettre de mettre en lumière à la fois les motivations des étudiantes à s'inscrire au programme de baccalauréat en travail social et leur perception du travail social à ce moment.

Concernant les *motivations à s'inscrire* au baccalauréat en travail social de l'UQO, le cadre théorique définissait deux profils principaux de personnes qui s'orientent dans une telle profession : celles ayant reçu une éducation prônant la charité et celles ayant vécu une rupture biographique pour lesquelles le choix professionnel du travail social viendrait agir comme une réparation (Causer et Engel, 2009).

Ces deux tendances n'ont pas été vérifiées dans la présente recherche puisque les buts étaient autres. Il aurait cependant été aisé d'obtenir de telles données en début d'entretien en recueillant des informations telles que la profession des parents, ou encore en s'attardant un peu plus longuement sur le parcours de chacune des participantes jusqu'au moment de son inscription. Le fait qu'il n'ait pas été fait état des origines sociales, ainsi que du type d'éducation reçue par les participantes, n'a cependant pas nui à la poursuite de l'objectif de recherche qui était d'évaluer le développement de l'identité professionnelle au cours du baccalauréat en travail social. Toutefois, plusieurs étudiantes ont rapporté avoir eu recours aux services d'une travailleuse sociale, ce qui peut laisser présager que ces dernières

répondent au profil des personnes pour lesquelles étudier en travail social ferait office de réparation, tout en dénotant un certain altruisme qui pourrait être associé à des motivations d'ordre collectif.

Concernant les sources de motivation recueillies, le fait que plusieurs soient allées voir un orienteur est signe d'une hésitation face au choix professionnel. Les deux tendances observées, soit la volonté d'aller chercher des connaissances et la volonté d'obtenir un diplôme qui permettra l'accès à des emplois qui offrent un meilleur salaire, révèlent quant à elles des motivations d'ordre plutôt personnel, voire d'ordre utilitariste si l'on considère davantage les secondes.

Au moment de leur inscription, la *perception initiale du travail social* des étudiantes était plutôt rudimentaire dans le sens où elle se résumait à la connaissance de la méthode d'intervention individuelle, souvent associée à des objectifs de psychothérapie; les méthodes d'intervention de groupe et d'organisation communautaire étant méconnues. Concernant les milieux de pratique, ceux-ci étaient également méconnus puisque les étudiantes voyaient les travailleuses sociales exercer leur profession en milieu institutionnel uniquement. Comment expliquer cette perception initiale? Peut-être par le fait que le travail social, sous tous ses aspects, reste somme toute méconnu du public. Il peut donc paraître naturel qu'en arrivant au baccalauréat, les connaissances des étudiantes soient limitées.

Par la suite, le cheminement tout au long du baccalauréat en travail social, identifié comme la seconde étape, devait permettre de rendre compte d'éléments clés venus modifier la perception initiale du travail social des étudiantes.

Regardons à présent les influences des relations que les étudiantes ont vécu, tant sur le campus qu'en dehors de celui-ci, sur le développement de leur identité professionnelle. Il apparaît, d'après les résultats obtenus, que la formation en alternance a bien eu pour effet de permettre aux étudiantes d'ajuster progressivement leurs attentes et de se positionner dans le champ du travail social (Causer et Engel, 2009).

Sur le campus, les cours, par leur contenu, sont venus enrichir les connaissances à propos de la profession. Ils ont donc eu une influence sur la perception initiale du travail social qu'avaient les étudiantes, mais cela ne serait rien sans l'influence des professeurs et chargés de cours qui les ont donnés. En effet, plusieurs participantes ont nommé spécifiquement certains cours, notamment les cours d'ordre sociologique et les cours de méthodologie de l'intervention, qui sont ainsi devenus des marqueurs de l'identité, mais l'emphase était généralement mise sur les personnes qui les ont dispensés.

Les caractéristiques des modèles marquants ont été présentées au chapitre précédent. Soulignons cependant que ce sont les relations positives avec les professeurs et les chargés de cours qui ont le plus influencé l'identité professionnelle des étudiantes. Le fait d'avoir projeté une image de professionnel passionné semble d'ailleurs avoir été plus important que le contenu même des cours, en termes de contribution au développement de l'identité professionnelle.

Pour poursuivre à propos des relations développées sur le milieu campus, revenons rapidement sur les relations développées entre les étudiantes et sur leur implication. Compte tenu du caractère altruiste du travail social, il aurait été attendu que les étudiantes



soient plus impliquées dans la vie étudiante. L'échantillon rencontré nous a cependant démontré le contraire, puisque seules 2 participantes sur 10 y avaient participé. Cela s'explique aisément par le fait que les réalités de chacune ne leur permettaient pas forcément une telle implication, explication à laquelle il est possible d'ajouter l'hypothèse que la tendance utilitariste relevée dans les motivations à s'inscrire se manifeste ici sous la forme d'un manque d'intérêt à l'égard du milieu étudiant.

Avant d'aborder les relations dans le milieu « hors campus », mentionnons que les choix de *stage* se sont, la plupart du temps, faits selon la perception initiale du travail social qu'avaient les étudiantes, c'est-à-dire que ces dernières ont cherché à obtenir des stages selon l'idée qu'elles s'étaient faite du travail social et qui les avait motivées à s'inscrire au baccalauréat. Les autres éléments déterminants, tels que la prudence, la proximité géographique, la rémunération ou encore la peur de ne pas avoir de stage, dénotent d'une grande rationalité dans ces choix.

De plus, la plupart des étudiantes avaient un penchant pour l'institutionnel en raison d'un meilleur salaire et que le fait que plusieurs étudiantes ne souhaitent pas réaliser leurs stages en milieu communautaire démontre une certaine résistance à la perspective de l'action sociale.

Lors de la réalisation de leur stage, quelques étudiantes ont rencontré des difficultés, notamment avec leur superviseur de stage. Cependant, malgré les obstacles rencontrés, aucune étudiante n'a remis en question son choix professionnel. Elles ont su, au contraire, passer au travers des contraintes, ce qui est une marque de professionnalisme et de désir de

poursuivre dans le domaine. Les propos quant à la relation développée avec le professeur consultant portent à croire que la complémentarité des rôles du superviseur et du professeur a contribué à rendre ces expériences positives.

De plus, il est significatif de constater l'importance des *relations avec les autres professionnelles* alors que celles-ci ne sont pas officiellement des « formatrices ». Ces relations ont en effet permis aux étudiantes de se différencier de ces autres professionnelles et ainsi de découvrir et d'affirmer leur propre identité.

Les données relatives au deuxième stage en milieu professionnel permettent de distinguer deux tendances parmi les étudiantes : celles pour qui le stage a permis de renforcer les objectifs et perspectives de travail et celles pour lesquelles ce stage a été l'occasion d'une prise de conscience qui les a amenées à modifier leurs perspectives professionnelles. Pour les premières, il s'agit des étudiantes qui se sont inscrites au baccalauréat motivées par une vision du travail social et qui ont orienté, et continuent d'orienter, leurs choix en fonction de celle-ci. Quant aux secondes, il s'agit par exemple de celles qui appréhendaient un stage en milieu communautaire et qui, à la suite d'une telle expérience ont finalement changé leur opinion quant à ce milieu. Ce retournement tend à montrer que les réticences initiales étaient fort probablement liées à la peur de l'inconnu, en même temps qu'il dénote l'ouverture d'esprit des personnes interviewées.

Dans tous les cas, les résultats démontrent sans conteste que les stages ont participé à la formation de l'identité professionnelle en mettant les étudiantes en contexte de travail et en contact avec différents professions (Causer et Engel, 2009; Module de travail social, 2007).

Le deuxième stage en milieu professionnel a ainsi été déterminant dans le choix de continuer ou non dans le milieu dans lequel ledit stage a été réalisé, et plus largement dans le domaine du travail social, ce qui est une preuve de l'amorce d'une identité professionnelle rattachée à cette profession.

Concernant la *relation à la pratique*, les propos relatifs aux types de relations avec le client, mais aussi les qualités que les étudiantes se sont attribuées lorsqu'il leur a été demandé de se décrire en tant que professionnelles, indiquent que plusieurs valeurs du travail ont été intégrées. Schön (1994) avance que les rapports avec les « clients » sont influencés par l'appellation qui leur est attribuée. Cet aspect n'a toutefois pas été assez poussé lors des entretiens pour infirmer ou confirmer cette influence. Plusieurs étudiantes se sont toutefois positionnées en regard du rôle que leur attribuaient des usagers, notamment celui d'experte. Elles ont ainsi eu l'occasion de recadrer leur propre rôle selon leur vision du travail social, qui ne les plaçait pas comme experte dans ces cas précis. Il est donc possible d'affirmer que la façon dont sont perçues les intervenantes pourrait jouer un rôle dans les rapports développés avec les usagers.

Les résultats décrits quant à la *relation à la profession* démontrent, par le fait que peu d'étudiantes se sont inscrites à l'Ordre durant leurs études, qu'il n'y avait pas de fort sentiment d'appartenance à la profession. En effet, seule une étudiante a clairement fait part de son sentiment d'appartenance à la profession. Les motivations d'inscription à l'OTSTCFQ semblent d'ailleurs plutôt utilitaires en cela qu'elles sont souvent liées aux opportunités d'emploi qui pourraient en découler. Rappelons toutefois ici que des

motivations d'ordre utilitaire avaient déjà été soulevées en regard de l'inscription au baccalauréat en travail social. Cela amène un questionnement quant à la part de vocation qui subsiste dans le choix de cette carrière.

Aux fins de cette recherche, les *perspectives professionnelles et scolaires* marquent la troisième et dernière étape de la formation. Leur exploration devait permettre de mieux comprendre la conception du travail social, ainsi que l'identité professionnelle des étudiantes à la toute fin de leur formation.

Au moment où la cueillette des données s'est achevée, toutes les étudiantes prévoyaient continuer dans le domaine du travail social : la moitié des étudiantes en s'insérant sur le marché du travail et l'autre moitié en poursuivant leurs études. La désillusion des jeunes praticiennes et des jeunes chercheuses dans le domaine du travail social rapportée par Portebois (1993) n'a cependant pas transparu dans les propos des étudiantes. Au contraire, celles-ci semblaient plutôt optimistes quant aux multiples possibilités de carrière que leur présente ce domaine. Il est à noter qu'étant en toute fin de formation, les participantes à l'étude avaient peu ou pas d'expérience pour jauger des conditions de travail qu'elles auront une fois qu'elles seront réellement insérées sur le marché du travail. Les résultats de la recherche n'infirment donc pas les observations de Portebois (1993) mais tendent plutôt à démontrer que la désillusion survient plus tard, s'il y a lieu, dans le parcours des jeunes praticiennes.

Attardons-nous à présent sur la *capacité d'autoréflexion*. Plusieurs étudiantes, en évoquant la possibilité de contourner le cadre ou les règles imposés par leur milieu de stage, ont

démontré leur volonté, à ce stade-ci de leur curriculum en travail social, de créer leur propre pratique, ce qui est caractéristique de la capacité d'autoréflexion (Bien-Aimé et Maheu, 1997).

Aussi, le fait que les étudiantes s'observent et se définissent par rapport aux autres professionnelles, que ce soit positivement ou par la négative, démontre qu'elles tentent d'avoir un regard sur elles-mêmes en tant que praticiennes et fait preuve, par conséquent de leur capacité de recul et de la connaissance qu'elles ont d'elles-mêmes. Cette connaissance de soi a d'ailleurs été approfondie grâce aux cours d'ordre psychologique et aux notions d'analyse transactionnelle, comme plusieurs l'ont nommé.

Pour terminer et conclure ce chapitre, l'ensemble des résultats démontre bien le caractère évolutif d'une identité qui s'est construite par le biais de la socialisation, étape par étape (Ruano-Borbalan, 1998). Le point de départ était une perception du travail social plutôt floue qui s'est enrichie au fur et à mesure des enseignements théoriques reçus et des expériences pratiques que sont les stages.

De plus, comme cela a été abordé dans différents chapitres de ce mémoire, la formation du baccalauréat en travail social a donné plusieurs opportunités de développer des relations avec divers milieux, permettant ainsi aux étudiantes de se définir progressivement en tant que professionnelles. En effet, que les expériences soient positives ou négatives, elles ont toutes contribué au développement de leur identité professionnelle.

## CONCLUSION

Tout comme l'identité professionnelle, cette recherche s'est inscrite dans une continuité. Elle a en effet évolué au cours des mois qui ont marqué sa réalisation et laisse le champ ouvert à d'autres explorations qui permettraient d'enrichir le sujet de l'identité professionnelle des futurs travailleurs sociaux. Nous avons cependant pu répondre à la question de recherche qui portait sur l'influence de la formation universitaire de premier cycle sur le développement de l'identité professionnelle des futurs travailleurs sociaux. Il a ainsi été mis en évidence que les étudiantes rencontrées étaient arrivées au baccalauréat avec une perception du travail social plutôt sommaire. Par la suite, les enseignements reçus, et plus particulièrement les expériences pratiques que sont les stages ont marqué progressivement la construction de leur identité, à travers les différentes relations développées avec entre autres leurs collègues étudiantes, les professeurs et d'autres professionnelles.

Dans une recherche future qui porterait sur le même thème, la problématique et le cadre théorique pourraient être approfondis afin de palier à quelques-unes des limites qui ont été énoncées. En approfondissant les facteurs explicatifs des crises traversées par le travail social, ainsi que les différentes dimensions de l'identité professionnelle des travailleurs sociaux, il serait possible d'offrir une meilleure compréhension du phénomène.

À propos des données recueillies lors des entretiens, obtenir davantage d'informations sur les origines sociales et le parcours des participantes permettrait de dresser un portrait plus élaboré de cette population et pourrait faire ressortir des données inattendues.

Concernant la formation du baccalauréat en travail social de l'UQO, une description exhaustive du programme permettrait de documenter sa contribution attendue sur le développement de l'identité professionnelle des étudiantes en travail social. Il en ressortirait des éléments plus explicites qui pourraient alors être confrontés aux résultats de la recherche. Aussi, puisque la discipline du travail social correspond « aux grands traits des contenus de formation reconnus par l'Ordre » mais qu'elle relève « des choix idéologiques, théoriques et pédagogiques exercés librement par les unités de formation » (Mercier et Mathieu, 2000), il serait intéressant de comparer la formation de l'UQO à celles d'autres universités du Québec afin de rendre compte des impacts potentiels de ces choix sur l'identité professionnelle des futurs travailleurs sociaux. Cela pourrait de plus permettre de confirmer ou d'infirmier l'hypothèse qui n'a pu être vérifiée dans la présente recherche concernant l'émergence de groupes distincts en termes d'identité.

Enfin, afin de mieux saisir la notion de développement de l'identité, réaliser une recherche longitudinale permettrait sans doute de recueillir des données plus précises quant au vécu des participantes. Ceux-ci seraient ainsi suivis lors de plusieurs étapes de leur formation et répondraient selon une réalité plus actuelle plutôt que de les rencontrer en fin de parcours et de faire appel à leurs souvenirs alors qu'ils sont immergés dans leur stage.

## Références

ASSOCIATION CANADIENNE POUR LA FORMATION EN TRAVAIL SOCIAL (2009). *Normes d'agrément*, Ottawa, ACFTS, 25 pages.

ASSOCIATION INTERNATIONALE DES ÉCOLES DE TRAVAIL SOCIAL (2010). [http://www.iassw-aiets.org/index.php?option=com\\_content&task=blogcategory&id=26&Itemid=51](http://www.iassw-aiets.org/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=26&Itemid=51), consulté le 29 juillet 2010.

BIEN-AIMÉ, P.-A. et L. MAHEU (1997). « Quand une forme de travail en cache une autre. Le travail social n'est pas taylorisable », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 10, no 2, pp. 123-133.

CASTEL, R. (2005). « Devenir de l'État providence et travail social », dans ION, J. (sous la dir.), *Le travail social en débat(s)*, Paris, Éditions La Découverte, collection « Alternatives sociales », pp. 27-49.

CAUSER, J.-Y. et J. ENGEL (2009). « La contribution de la formation au construit d'une identité professionnelle, le cas des travailleurs sociaux », dans CAUSER, J.-Y. et J.-P. DURAND, W. GASPARINI, *Les identités au travail : analyses et controverses*, Toulouse, Éditions Octarès, pp. 55-62.

DESLAURIERS, J.-P. et Y. HURTUBISE (dir.) (2005). *Le travail social international. Éléments de comparaison*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 331 pages.

DESLAURIERS, J.-P. et Y. HURTUBISE (2000). *Introduction au travail social*, Saint-Nicolas, Les Presses de l'Université Laval, 426 pages.

DESLAURIERS, J.-P. (1991). « L'analyse des données », dans *Recherche qualitative. Guide pratique*, Montréal, Mc Graw-Hill, p.78-105.

DESLAURIERS, J.-P. (dir.) (1987). « La recherche qualitative ou la fin des certitudes » dans DESLAURIERS, J.-P., *Les méthodes de la recherche qualitative*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 9-22.

DUBAR, C. (2003). « Les travailleurs sociaux, un groupe professionnel? », dans VILBROD, A., *L'identité incertaine des travailleurs sociaux*, Paris, Édition L'Harmattan, Collection Le travail du social, pp. 17-25.

DUGUÉ, É. (2008). « Le travail social : des théories du contrôle social à celles de la crise identitaire », dans KADDOURI, M. et C. LESPESSAILLES, M. MAILLEBOUIS, M. VASCONCELLOS (éds.), *La question identitaire dans le travail et la formation, Contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*, pp. 269-288.



- DURAND, J.-P. (2009). « Conclusion générale : L'identité au travail comme processus », dans CAUSER, J.-Y. et J.-P. DURAND, W. GASPARINI, *Les identités au travail : analyses et controverses*, Toulouse, Éditions Octarès, pp. 321-333.
- FAVREAU, L. (2000). « Le travail social au Québec (1960-2000) : 40 ans de transformation d'une profession », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 13, no 1, pp. 27-47.
- FÉDÉRATION INTERNATIONALE DES TRAVAILLEURS SOCIAUX (2008). <http://www.ifsw.org/en/p38000376.html>, consulté le 17 septembre 2008.
- KELLY, M. (1984). « L'analyse de contenu », dans GAUTHIER, B. (dir.), *Recherche sociale*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 294-315.
- LEGAULT, G. A. (dir.) (2003). *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 226 pages.
- MACE et PÉTRY(2000). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 134 pages.
- MAHEU, L. et P.-A. BIEN-AIMÉ (1996). « Et si le travail exerce sur l'humain faisait une différence... », *Sociologie et sociétés*, vol. 28, no 1, pp. 189-199.
- MAYER, R. et F. OUELLET, M.-C. SAINT-JACQUES, D. TURCOTTE et collaborateurs (2000). *Méthodologie de recherche en intervention sociale*, Montréal, Gaëtan Morin, 409 pages.
- MERCIER, C. et R. MATHIEU (2000). « Le travail social : nouveaux enjeux, nouvelles pratiques », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 13, no1, pp. 15-25.
- MIAS, C. (1998). *Implication professionnelle dans le travail social*, Montréal, L'Harmattan Inc., 319 pages.
- MUCCHIELI, A. (1986). *L'identité*, Paris, Presses universitaires de France, Collection Que sais-je?, 127 pages.
- ORDRE PROFESSIONNEL DES TRAVAILLEURS SOCIAUX DU QUÉBEC (OPTSQ) (2009). <http://www.optsq.org/fr/index.cfm?month=05-22-2009&suiv=04-24-2009>, consulté le 24 avril 2009.
- OTSTCFQ (2012). *Référentiel d'activité professionnelle lié à l'exercice de la profession de travailleuse sociale ou travailleur social au Québec*, OTSTCFQ, 79 pages.
- OSTY, F. (2002). *Le désir de métier, Engagement, identité et reconnaissance au travail*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, Collection « des Sociétés », 244 pages.

PAYNE, M. (2005). *The Origins of Social Work. Continuity and Change*, New York, Palgrave Macmillan, 306 pages.

PIRES, A. (1997). « De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales », dans POUPART, DESLAURIERS, GROULX, LAPERRIÈRE, MAYER, PIRES, *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, p. 5-54.

PORTEBOIS, V. (1993). « Entre l'idéal et la désillusion : le rapport au travail de jeunes praticiennes », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 6, no 2, pp. 99-105.

QUIVY, R. et L. VAN CAMPENHOUDT (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 256 pages.

ROBITAILLE, M. et L. MAHEU (1993). « Le travail enseignant au collégial : le rapport à l'usager comme composante de l'identité professionnelle enseignante », dans LESSARD, C., et M. PERRON, P. W. BÉLANGER (dir.), « La professionnalisation de l'enseignant et de la formation des enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, no 1, pp. 113-135.

RUANO-BORBALAN, J.-C. (1998). *L'identité : L'individu, Le groupe, La société*, Auxerre, Éditions Sciences Humaines, 394 pages.

SAVOIE-ZAJC, L. (2009). « L'entrevue semi-dirigée », dans GAUTHIER, B., *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, pp. 337-360.

SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*, Montréal, Les Éditions Logiques, 418 pages.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS (UQO) (s.d.). *Programmes d'études. Baccalauréat en travail social – 7798*, Gatineau, UQO, 7 pages.

VILBROD, A. (2003). *L'identité incertaine des travailleurs sociaux*, Paris, Édition L'Harmattan, Collection Le travail du social, 429 pages.

## **ANNEXE 1 : GUIDE D'ENTRETIEN**

### *Au moment de l'entrée dans le programme de baccalauréat en travail social, ...*

Quelles étaient vos motivations au moment où vous vous êtes inscrits au baccalauréat en travail social?

Parcours/trajectoire de vie

Origines (milieu, éducation, etc.)

Quelle était votre perception du travail social à ce moment-là?

Le rôle du travailleur social

Le travail social en tant que milieu professionnel

Les pratiques du travail social (individuelle/ groupe/ communautaire)

### *Au cours de votre baccalauréat en travail social,...*

- Relation à la profession :

Comment la formation théorique a-t-elle fait évoluer votre perception du travail social en tant que milieu professionnel?

Vous êtes-vous inscrit à l'OPTSQ en tant que membre étudiant? Pourquoi?

- Relation au milieu :
  - Avec étudiants et collègues de travail (contexte de stage)

Durant vos études, vous êtes-vous impliqué dans des activités reliées au travail social?

Durant vos stages, quels types de relations avez-vous développé avec les autres professionnels?

Quelle influence ces relations ont-elles eu sur votre conception du travail social?

- Avec professeurs et superviseurs de stages

Comment les enseignements de vos professeurs ont fait évoluer votre perception de départ du travail social?

La formation théorique vous a-t-elle amené à mieux comprendre les réalités sociales? Si oui, comment?

Est-ce que la formation théorique vous a préparé aux réalités auxquelles vous avez été confronté lors de vos stages? Si oui, comment?

Comment les enseignements de vos superviseurs de stage ont-ils fait évoluer votre conception du travail social?

- Relation à la pratique :

Comment la formation théorique a-t-elle influencée vos choix de stages?

Milieu communautaire ou institutionnel

Pratique individuelle/de groupe/ou communautaire

Que retirez-vous de chacune de vos expériences de stage?

Distinction entre 1<sup>er</sup> stage et 2<sup>ème</sup> stage

Quels types de rapports avez-vous développé avec les personnes auprès desquelles vous avez eu à intervenir lors de vos stages?

Est-ce que ces rapports ont modifié votre conception du travail social? Si oui, comment?

***En terminant votre baccalauréat en travail social,...***

Comment voyez-vous votre avenir dans cette profession?

Dans quel milieu/avec quel type de personnes souhaitez-vous intervenir?

À quel groupe professionnel vous comparez-vous?

Comment vous définissez-vous, aujourd'hui, en tant que professionnel?

Désirez-vous poursuivre vos études?

Comment vous décririez-vous, en quelques mots, en tant que travailleuse sociale?

## **ANNEXE 2 : COURRIEL ENVOYÉ POUR LE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS**

**À : tous les étudiants en stage II du département de travail social**

**Objet :           Participez à une recherche sur l'identité professionnelle des futurs travailleurs sociaux**

Bonjour,

Étudiante à la maîtrise en travail social à l'UQO, ma recherche vise à mieux comprendre **le développement de l'identité professionnelle des futurs travailleurs sociaux à travers la formation universitaire de premier cycle : le cas de l'Université du Québec en Outaouais.**

C'est en réalisant des entretiens semi-dirigés avec des étudiants de 3<sup>ème</sup> année de baccalauréat en travail social de l'UQO (inscrits à temps plein depuis l'automne 2008 et n'ayant pas suivi d'autre formation académique en travail social) qu'il sera possible de mieux comprendre ce processus.

C'est pourquoi je sollicite votre participation à ce projet de recherche. Votre participation se fait sur une base volontaire et consiste à participer à un entretien d'une durée approximative d'une heure trente, qui se déroulera soit à l'UQO, soit à votre lieu de stage, en mars ou avril 2011, selon vos disponibilités.

Les données recueillies pour cette étude seront entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification.

Si vous désirez participer à cette étude, ou pour toute autre information, communiquez avec moi en répondant à ce courriel.

Merci,

Laetitia Claret  
[clal01@uqo.ca](mailto:clal01@uqo.ca)