

**Université du Québec en Outaouais**

**Perceptions et influences de l'engagement étudiant sur le développement de  
l'identité professionnelle des travailleur·euse·s sociaux·ales**

par Olivier Laau-Laurin

Département de travail social

mémoire présenté

en vue de l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A.)

en travail social

Saint-Jérôme (Québec), Canada

Décembre 2025

Université du Québec en Outaouais

Département de travail social

---

*Ce mémoire intitulé*

**Perceptions et influences de l'engagement étudiant sur le développement de  
l'identité professionnelle des travailleur·euse·s sociaux·ales**

*Présenté par*

**Olivier Laau-Laurin**

*A été évalué par un jury composé des personnes suivantes*

**Isabelle Marchand (direction de la recherche)**

Université du Québec en Outaouais

**Denis Bourque (Président du jury)**

Université du Québec en Outaouais

**Mylène Barbe (membre du jury)**

Université du Québec en Outaouais

## Remerciements

Durant mon adolescence, une personne chère m'a un jour lancé que je ne mettrais jamais les pieds à l'université. Pas par manque de potentiel, mais par fatigue d'apprendre des choses qui, à mes yeux, ne faisaient aucun sens. J'étais ce jeune qui questionnait tout, ce qui avait le don de heurter celles et ceux qui voyaient le monde en noir ou blanc. Les zones grises, moi, je les appréciais particulièrement. Elles sont devenues un atout essentiel dans mon parcours de chercheur en sciences sociales — même si elles alourdissent parfois les réflexions qui n'ont pas de réponses claires. Combien de fois m'a-t-on dit d'arrêter de trop réfléchir, avec un soupir ou un roulement de yeux? J'ai vite appris à ranger ma curiosité au placard, parce que « ça ne sert à rien ».

Et pourtant, aujourd'hui, en déposant ce mémoire, je prends le temps de remercier celles et ceux qui, à l'UQO, ont transformé mes réflexions en tremplin. Un tremplin vers l'action, vers l'engagement, vers une posture d'intervenant et de chercheur assumé.

À toi, chargé de cours, qui m'as écrit pour me dire que mon texte était savoureux à lire.  
À toi, chargée de cours, qui es venue à mon bureau pour m'encourager à prendre la parole en classe, comme si mes idées valaient la peine d'être entendues.  
À toi, ma directrice, qui m'as corrigé et fait réfléchir avec rigueur, mais avec une telle bienveillance et une patience exemplaire, que même les sections barbouillées en rouge étaient une occasion pour m'améliorer.  
À toi, du service aux étudiants, qui m'as guidé et soutenu dans mon leadership au sein des associations étudiantes.  
À vous, au département en travail social, qui avez pris l'initiative de monter mon dossier pour la médaille du Lieutenant-gouverneur — médaille qui a fièrement sa place, chez moi.  
À vous, les participant·e·s de ce mémoire, qui avez permis de révéler toute la richesse et la portée de l'engagement étudiant en travail social.

Ces gestes ont eu un retentissement immense pour celui qui, auparavant, n'avait jamais connu de tels encouragements dans ses études.

Alors oui, peut-être que je suis tête.  
Mais aujourd'hui, je suis fier de ce parcours. Et je peux dire, sans rancune, mais avec une pointe de satisfaction :  
*« In your face. »*

## Résumé

**Contexte :** Dans un contexte de pratique teinté par la Nouvelle Gestion publique (NGP), plusieurs étudiant·e·s en travail social peinent à développer une identité professionnelle (I.P.) incarnée et cohérente avec les réalités de terrain. Or, des espaces comme l'engagement associatif étudiant semblent constituer des contextes porteurs pour l'appropriation des valeurs, compétences et postures liées au travail social. Cette étude s'inscrit dans cette perspective en explorant l'influence de l'engagement associatif étudiant durant les études universitaires de premier cycle sur le développement de l'I.P. des travailleur·euse·s sociaux·ales (T.S.).

**Cadre méthodologique :** La recherche repose sur une approche qualitative à visée compréhensive, mobilisant l'analyse phénoménologique. Sept T.S. diplômé·e·s et inscrit·e·s à l'OTSTCFQ, à l'exception d'un·e, ont été interviewé·e·s à l'aide d'un guide d'entretien semi-directif. Tous·tes avaient en commun un engagement marqué dans leur association étudiante en travail social au cours de leur baccalauréat. La démarche a favorisé une co-construction du sens, en validant avec les participant·e·s l'interprétation des récits recueillis via une lettre phénoménologique. Cette approche a permis de respecter la subjectivité des trajectoires et de mettre en lumière les dynamiques de socialisation propres à l'expérience associative.

**Résultats :** Trois grands axes thématiques se dégagent des résultats :

- Les motivations à l'engagement, souvent liées à un désir de donner du sens aux études, de socialiser, de vivre une expérience concrète et de contribuer à sa communauté.
- Le lien entre l'engagement étudiant et l'intervention collective en travail social, où les participant·e·s constatent une forte cohérence entre leurs actions centrées sur les besoins étudiants et les valeurs professionnelles du travail social.

- Les acquis pédagogiques informels, incluant des compétences stratégiques rarement enseignées formellement (mobilisation, négociation, vulgarisation, créativité, gestion de l'incertitude), ainsi qu'une meilleure connaissance de soi et une appropriation active du rôle professionnel.

L'engagement agit comme un déclencheur identitaire, permettant aux étudiant·e·s de se percevoir comme des agent·e·s de changement dès leur parcours académique. Même si la majorité des participant·e·s travaillent aujourd'hui en intervention individuelle, tous·tes reconnaissent l'effet durable de leur engagement sur leur posture professionnelle encore à ce jour.

**Retombées** : Les résultats de cette étude mettent en évidence le processus fort complexe de socialisation via l'engagement étudiant. Leur compréhension des problèmes sociaux et de leur pratique semble s'insérer dans une compréhension holistique qu'ils·elles attribuent, entre autres, à des apprentissages faits par l'engagement étudiant. Leur mobilisation et leur engagement dans leur emploi respectif semblent bien ancrés, au point où certain·e·s se mobilisent dans des causes, des comités ou des aspirations professionnelles à plus long terme. Ils·elles confirment que les associations étudiantes permettent un apprentissage profond, signifiant et durable. Ces constats soulèvent un questionnement pour la formation universitaire : comment valoriser, reconnaître et intégrer ces apprentissages expérientiels dans les parcours de formation considérant de tels retombés sur l'I.P.?

## Table des matières

<b><i>Remerciements</i></b> .....	<b><i>III</i></b>
<b><i>Résumé</i></b> .....	<b><i>IV</i></b>
<b><i>Introduction</i></b> .....	<b><i>1</i></b>
<b><i>Chapitre 1</i></b> .....	<b><i>3</i></b>
<b><i>La problématique</i></b> .....	<b><i>3</i></b>
<b>1.1 Définitions du travail social.....</b>	<b><i>3</i></b>
1.1.1 Définition et interprétation de l'identité professionnelle des travailleur·euse·s sociaux·les. ....	5
<b>1.2 Le contexte social de la pratique du T.S. et les discours .....</b>	<b><i>8</i></b>
1.2.1 Les discours institutionnels et le contexte de pratique.....	10
1.2.2 Les discours universitaires et de formation, et le contexte d'apprentissage .....	13
<b>1.3 L'engagement chez les jeunes .....</b>	<b><i>17</i></b>
1.3.1 Engagement chez les jeunes : le sens et le processus de mise en action.....	19
1.3.2 Engagement chez les jeunes : Le milieu universitaire et les valeurs d'engagement .....	21
1.3.3 Engagement étudiant : les acquis .....	22
<b>1.4 La pertinence du sujet de recherche.....</b>	<b><i>24</i></b>
1.4.1 Question de recherche .....	25
<b><i>Chapitre 2</i></b> .....	<b><i>27</i></b>
<b><i>Le cadre conceptuel.....</i></b>	<b><i>27</i></b>
<b>2.1 Phénoménologie : processus de socialisation primaire et secondaire .....</b>	<b><i>28</i></b>
2.1.1 Phénoménologie : Socialisation primaire.....	29
2.1.2 Phénoménologie : Socialisation secondaire.....	31

<b>2.2 L'interactionnisme symbolique : la socialisation par le rôle.....</b>	<b>32</b>
<b>2.3 Concepts clés de l'engagement étudiant .....</b>	<b>34</b>
<b>2.4 Pertinence du cadre conceptuel au regard des objectifs de recherche.....</b>	<b>35</b>
<b><i>Chapitre 3 .....</i></b>	<b>37</b>
<b><i>La méthodologie .....</i></b>	<b>37</b>
<b>    3.1 Banques de données et mots clés utilisés.....</b>	<b>37</b>
<b>    3.2 Approche méthodologique .....</b>	<b>38</b>
<b>    3.3 Outil de collecte de données et épistémologie phénoménologique.....</b>	<b>39</b>
<b>    3.4 Guide d'entretien .....</b>	<b>41</b>
<b>    3.5 Analyse phénoménologique .....</b>	<b>43</b>
<b>    3.4 Analyse horizontale.....</b>	<b>46</b>
<b>    3.5 Population à l'étude et échantillonnage .....</b>	<b>46</b>
3.5.1 Recrutement des participant·e·s.....	47
<b>    3.6 Considérations éthiques .....</b>	<b>49</b>
<b><i>Chapitre 4 .....</i></b>	<b>50</b>
<b><i>Les résultats .....</i></b>	<b>50</b>
<b>    4.1 Présentation des lettres phénoménologiques (analyse verticale).....</b>	<b>50</b>
4.1.1 Participant·e #1 : Embarquer dans le train de l'engagement .....	50
4.1.2 Participant·e #2 : L'engagement est l'âme du travail social .....	52
4.1.3 Participant·e #3 : Créer du sens et croire au changement.....	54
4.1.4 Participant·e #4 : la cohérence avec ses valeurs.....	56
4.1.5 Participant·e #5 : Apprendre le travail social d'une autre façon .....	58
4.1.6 Participant·e #6 : L'importance de la collectivisation des enjeux.....	60
4.1.7 Participant·e #7 : Intervenir dans une structure complexe .....	62

<b>4.2 Thèmes et significations (analyse horizontale à partir des verbatims) .....</b>	<b>65</b>
4.2.1 Les multiples motivations à l'engagement étudiant en travail social.....	65
4.2.2 L'agir associatif comme étant indissociable du travail social collectif.....	68
4.2.3 L'engagement comme vecteur au développement de compétences et de connaissances .....	70
<b>4.3 Synthèse des résultats .....</b>	<b>72</b>
<i>Chapitre 5 .....</i>	<b>74</b>
<i>Analyse et discussion.....</i>	<b>74</b>
<b>5.1. Motivation initiale et prise de conscience sur la cohérence avec le travail social collectif .....</b>	<b>74</b>
<b>5.2 «Identité héritée» et cohérence identitaire sur le marché du travail .....</b>	<b>78</b>
<b>5.3 La critique latente de la formation initiale.....</b>	<b>80</b>
<i>Limites de l'étude .....</i>	<b>82</b>
<i>Conclusion.....</i>	<b>84</b>
<i>Références .....</i>	<b>86</b>
<i>Annexe 1 : Guide d'entrevue : Engagement étudiant et identité professionnelle.....</i>	<b>100</b>

## **Introduction**

Lors de mes études de premier cycle en travail social, un chargé de cours nous a un jour confié : « Il m'a fallu cinq ans après l'obtention de mon diplôme pour réellement comprendre ce que signifie être travailleur social. » Cette remarque révélait toute la complexité — et parfois l'opacité — du processus de consolidation de l'I.P. du travailleur ou de la travailleuse sociale (I.P. du T.S.), un processus qui se poursuit bien au-delà des études universitaires. Si la formation académique jette les bases essentielles de cette identité, de nombreux·ses étudiant·e·s éprouvent néanmoins des difficultés à en saisir pleinement la portée et en faire la consolidation (Pelletier, 2019; Pullen Sansfaçon, Marchand et Crête, 2014).

Je n'ai pas échappé à cette difficulté. Pendant mon baccalauréat, malgré l'acquisition de savoirs théoriques, de principes éthiques, de méthodes d'intervention et de compétences relationnelles — savoir-être, savoir-faire, savoir-communiquer, entre autres —, l'I.P. demeurait pour moi une construction abstraite, souvent trop détachée des réalités vécues sur le terrain.

C'est toutefois une expérience parascolaire qui a agi comme catalyseur dans ce processus : mon engagement au sein de l'association étudiante en travail social. Cette implication m'a permis de vivre concrètement les valeurs, les tensions et les pratiques du travail social dans un contexte tangible et signifiant. Elle a favorisé une appropriation plus incarnée de mon rôle professionnel. Aujourd'hui, en tant que T.S. à la Direction de la protection de la jeunesse, au service évaluation/orientation, je constate que plusieurs compétences — de ma manière d'entrer en relation avec l'autorité à mes approches d'intervention — trouvent leur origine dans cette expérience d'engagement.

C'est à partir de cet intérêt personnel pour les dynamiques de construction identitaire, et de cette conviction que l'engagement étudiant constitue un levier de formation professionnelle, qu'a émergé le sujet de ce mémoire. Cette recherche vise à explorer l'influence de l'implication dans les associations étudiantes en travail social sur le développement de l'I.P., plus particulièrement au cours du parcours de formation initiale au premier cycle universitaire.

## Chapitre 1

### La problématique

Comme dans toute recherche, il est essentiel de définir les concepts clés en lien avec la problématique étudiée. En premier lieu, bien que l'I.P. des T.S. soit difficile à circonscrire, une définition du travail social est proposée afin d'en poser les bases conceptuelles. Par la suite, nous abordons la construction de l'I.P. en travail social, et que celle-ci ne peut être dissociée du contexte social dans lequel elle s'inscrit. En effet, divers facteurs tels que l'époque, les conditions sociopolitiques, les milieux de pratique, l'enseignement, la culture, le contexte économique et les idéologies influencent et façonnent les pratiques des T.S. (Fortin, 2003; Harper et Dorvil, 2013; Healy, 2014; Payne, 2014). Une attention particulière est portée à deux types de discours qui marquent significativement la formation et la pratique en travail social. Enfin, une recension des écrits portant sur l'engagement étudiant et l'implication des jeunes est présentée, mettant en lumière ses liens avec le développement de l'I.P. des T.S.. Ce premier chapitre se termine en soulignant la pertinence de cette recherche.

#### 1.1 Définitions du travail social

Bien que le *travail social* existe depuis plusieurs décennies, une forme de flou persiste quant à sa définition (Carette et Vaillancourt, 2000; Fortin, 2003; Mercier et Mathieu, 2000; Molgat, 2015). Historiquement, ce champ disciplinaire s'enracine dans les valeurs judéo-chrétiennes se rapportant aux activités charitables du clergé. Au Québec, le travail social connaît, à partir des années 1960-1970, une diversification marquée de ses sphères d'action et de ses assises théoriques. Comme mentionné par Renaud (1995; cité dans Fortin 2003 p.90) : « tout ce qui est du ressort des politiques sociales, des problèmes sociaux, des pratiques sociales auprès des individus et des

collectivités est nécessairement lié au champ propre au travail social ». Cette définition du champ de pratiques apparaît assez générique, et difficile à circonscrire, d'où la définition du travail social varie à plusieurs égards.

D'un point de vue épistémologique, le travail social peut être considéré par certain.e.s comme une *science sociale appliquée* tirant ses origines des disciplines sociales « fondamentales », telles que la psychologie et la sociologie (Mercier et Mathieu, 2000). Bien que le travail social soit enseigné aux trois cycles universitaires (baccalauréat, maîtrise, doctorat), classer le travail social comme une *discipline scientifique* - ayant des théories et des savoirs spécifiques - fait l'objet de débats (Parazelli, 2015). Selon Parazelli (2015), puisque le travail social tire ses connaissances de plusieurs disciplines, il serait plus approprié d'utiliser le terme « champ » du travail social. Ainsi, ce champ disciplinaire est défini à partir de valeurs et principes communs, mais reste diversifié et multiple en raison du caractère dynamique et changeant de l'analyse des problèmes sociaux faits dans ce domaine. En ce sens, Molgat (2015) pense que le travail social ne doit pas se restreindre à un cadre prédéfini, mais plutôt s'appréhender comme une construction dans l'action, ce qui permet de s'adapter aux changements et aux situations nouvelles, souvent source d'incertitude.

En ce qui a trait à la perception des étudiant·e·s au 2<sup>e</sup> cycle en travail social, une multiplicité d'interprétation a aussi été observée (de façon informelle) par Molgat (2015). Selon lui, les étudiant·e·s ont effectivement des définitions relativement « éclatées, bien que centrées sur des notions d'aide, de soutien et de polyvalence » (p.11). Il est également évoqué qu'environ la moitié de ces étudiant·e·s définisse le travail social dans une vision « collective » de l'intervention, incluant des méthodes d'intervention communautaires et sociopolitiques. Pour l'autre moitié, « [...] les individus sont les seuls sujets de la pratique du travail social » (Molgat, 2015, p.11). Une

minorité d'étudiant·e·s nomme les deux types d'interventions : individuelle (et de groupe) et collective. Cela dit, en écho à la littérature, les étudiant·e·s ont des définitions qui témoignent d'une pluralité d'interprétations du travail social. La définition retenue dans ce mémoire est celle de Molgat (2015), qui s'inspire de l'Association internationale des écoles de travail social et la Fédération internationale des travailleurs sociaux :

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 critique et réflexive des théories du comportement et des systèmes sociaux, le travail social intervient au point de rencontre entre les individus et la société, à la fois auprès des personnes et des structures sociales. Les principes des droits humains et de la justice sociale sont fondamentaux pour la profession. (Molgat, 2015, p.16-17).

La définition retenue de Molgat (2015) met de l'avant certains principes, tels que le changement social, l'autodétermination, la résolution de problème, l'autonomie, la justice sociale et l'analyse critique. Or, l'actualisation de ces principes est influencée en grande partie par l'I.P. du T.S. et le contexte de pratique. Il est donc essentiel de tenter à définir ce dernier afin de cerner davantage la problématique de recherche.

**1.1.1 Définition et interprétation de l'identité professionnelle des travailleur·euse·s sociaux·les.** De prime abord, le titre de « travailleur social » ou de « travailleuse sociale » est réservé aux membres de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ), ce qui donne droit à la pratique d'actes réservés selon la PL21, dont *l'évaluation du fonctionnement social*. Le fonctionnement social « [...] renvoie aux interactions et aux interinfluences entre les moyens et les aspirations d'une personne à assurer son bien-être, à réaliser ses activités de la vie quotidienne et ses rôles sociaux pour satisfaire ses besoins avec les

attentes, les ressources, les opportunités et les obstacles de son environnement » (OTSTCFQ, 2011, p.8). En faire son évaluation rentre en cohérence avec les principes du travail social puisqu'elle permet de mettre en lumière certains éléments qui aident « [...] à rechercher et à mettre en place, en coélaboration avec les personnes, les collectivités et leur environnement, d'autres modes de fonctionnement favorisant leur développement social » (OTSTCFQ, 2012, p.12). Ainsi, les actes réservés du T.S. restent vastes et adaptables selon le contexte de pratique. Malgré l'existence d'un ordre professionnel, l'I.P. du T.S. demeure source d'ambiguïté à plusieurs égards.

À titre d'exemple, cette ambiguïté se manifeste même dans l'organisation du travail du réseau de la santé et des services sociaux (RSSS) québécois, soit les CISSS/CIUSSS, et plus récemment, Santé Québec. Comme souligné par Pauzé (2015), certains postes liés à la pratique d'intervention en travail social existent et n'exigent pas l'adhésion à l'OTSTCFQ, par exemple celui d'agent·e de relations humaines (ARH) ou d'intervenant·e social·e, etc. Cette organisation du travail démontre l'ambivalence à faire la distinction « [...] entre le travail social comme champ d'intervention et le travail social comme titre professionnel » (Pauzé, 2015, p.63). Ceci reflète probablement la difficulté à circonscrire l'I.P. du T.S. à une définition homogène, laquelle pourrait être considérée comme réductrice et débatteable (Carette et Vaillancourt, 2000; Fortin, 2003; Payne, 2014). D'ailleurs, l'ensemble des études consultées ne définissent pas de façon univoque l'I.P. du T.S et les rôles qui en découlent<sup>1</sup> (Bélanger, Dufault et Tremblay, 2017; Crête, Pullen Sansfaçon et Marchand, 2015; Fortin, 2003; Mercier et Mathieu, 2000; Molgat, 2015;

---

<sup>1</sup> Ici, il est important de souligner que *les rôles* adoptés et *l'identité* s'influencent mutuellement dans la construction identitaire (Berger et Luckmann, 1966; Mead, 2006). Les théories sur l'identité seront abordées au chapitre 2.

Soulet, 2003). Par exemple, Bélanger, Dufault et Tremblay (2017) affirment que l'un des rôles fondamentaux des T.S. est de faire valoir, auprès des autres professionnel·le·s, les dimensions sociales d'une situation rencontrée. Les T.S. qui œuvrent dans des équipes interdisciplinaires - qui regroupent diverses expertises (médicales, psychologiques, éducatives, etc.) - sont particulièrement concernés par ce rôle. Plusieurs autres facteurs influencent les rôles adoptés par le·la T.S., ainsi que son I.P., dont le mandat, l'idiosyncrasie de l'équipe de travail, le contexte, les exigences, les valeurs et la « couleur » de l'intervention (Larivière, 2007). En ce sens, comme souligné par Strauss (1992, cité dans Crête, Pullen Sansfaçon et Marchand, 2015), le concept de « segment professionnel » avance l'idée que l'I.P. se construit dans l'interaction avec des sous-groupes professionnels. Ainsi, son développement s'inscrit dans un processus dynamique, en constante évolution, dans des « espaces structurés » de pratiques (Granja, 2008). Dans cette logique, le processus identitaire est intimement lié avec l'interaction des facteurs individuels et environnementaux (Mathys, 2012).

Dans une perspective constructiviste, Pullen Sansfaçon, Marchand et Crête (2014) se sont intéressées aux discours des étudiant·e·s au baccalauréat en travail social pour définir et comprendre le processus du développement de l'I.P. du T.S. durant la formation initiale jusqu'à l'entrée sur le marché du travail (Crête, Pullen Sansfaçon et Marchand, 2015; Pullen Sansfaçon et Crête, 2019). Bien que les titres professionnels permettent de faire la distinction objective entre les différents acteurs œuvrant dans le champ du T.S. par leurs actes réservés, les autrices mentionnent que l'I.P. du T.S. demeure vague, autant pour les étudiant·e·s que les « gens » (*idem*). En fait, les valeurs de la profession, telles que la promotion de la justice sociale, l'autonomie, l'autodétermination, le respect à la dignité et la défense de droit, agissent comme trame de fond de l'I.P. du T.S.. Selon les étudiant·e·s, ces valeurs influent sur la pratique, mais leur « utilisation »

varie d'un·e intervenant·e à l'autre. L'I.P. du T.S. est en l'occurrence une expérience à la fois subjective, tout en étant caractérisée par des valeurs communes et transcendantes.

Nonobstant la richesse que peut apporter la multiplicité et la diversité de l'I.P. du T.S. (Mercier et Mathieu, 2000; Molgat, 2015; Soulet, 2003) et des rôles sous-jacents, il est à se demander si ce caractère multiple ne créerait pas, au contraire, une « faiblesse identitaire » rendant les T.S. plus influençables aux contextes de pratique (Crête, Pullen Sansfaçon et Marchand, 2015), et donc plus susceptibles à vivre un sentiment de perte de sens lorsque ceux-ci sont soumis à des changements (Richard, 2013). Somme toute, l'I.P., en général, s'appréhende de façon holistique comme un processus en construction continue, regroupant les savoirs, les valeurs, les compétences, les rôles (postures), et les principes qu'une personne utilise pour s'identifier dans l'exercice d'une profession (Dubar, 2022), soit celle de travail social dans ce présent mémoire.

## **1.2 Le contexte social de la pratique du T.S. et les discours**

La pratique du T.S. comporte plusieurs défis dans le RSSS québécois. En effet, Pauzé (2015) a identifié divers éléments pouvant influencer négativement la pratique et la reconnaissance de l'apport du T.S.. Premièrement, dans les équipes interdisciplinaires, le·la T.S. côtoie des professionnel·le·s pour qui, la plupart du temps, une maîtrise ou un doctorat est exigé pour exercer leur profession. Faire sa place parmi ce personnel hautement qualifié académiquement peut être ardu pour certain·e·s T.S., où (uniquement) le baccalauréat est exigé pour être membre de l'OTSTCFQ.

Deuxièmement, la (sur)valorisation dans le RSSS des données objectives (Grenier, Bourque et St-Amour, 2014) impacte négativement le domaine du travail social:

[...] Les dimensions sociales s'objectivent beaucoup moins aisément que les dimensions médicales. Puis les critères pragmatiques au cœur du jugement clinique des travailleurs sociaux, qui sont d'une haute complexité clinique, se caractérisent par leur idiosyncrasie irréductible. (Couturier, Beaudry, Beaulieu et Philips-Nootens, 2006, p.57; cités dans Pauzé, 2015).

L'intervention en travail social implique une complexité, et ce, particulièrement en ce qui a trait à la compréhension des interactions dynamiques entre l'individu et son environnement. L'action du T.S. doit prendre en compte de nombreux éléments en constante mouvance. Cette spécificité d'analyser une situation d'intervention dans une perspective plus globale peut demeurer vague pour les autres professionnel·le·s. En conséquence, cette complexité de l'analyse entre individu et environnement crée possiblement une « incertitude liée à la reconnaissance du spécifique du travailleur social » (Pauzé, 2015, p.63), particulièrement dans un contexte d'interventions interdisciplinaires. De plus, un autre défi se dégage quant à l'application des valeurs telles que la défense des droits et la justice sociale, valeurs qui sont intrinsèques au domaine du travail social. En effet, les agirs professionnels qui visent à mettre en pratique ces deux principes auprès des individus, des groupes ou des communautés peuvent jouer en défaveur de le·la T.S. dans leur milieu de travail. De fait, comme soulignée par Pauzé :

Défendre les droits et faire valoir les intérêts d'un groupe, d'une personne ou d'une collectivité peut déranger l'entourage professionnel dans lequel le travailleur social œuvre, ce qui peut donner lieu à d'éventuelles interrogations sur la nature de son rôle dans l'organisme. On remet plus facilement en question ce qui est contrariant. (Pauzé, 2015, p.64).

En plus de ces éléments, il existe d'autres facteurs qui viennent impacter négativement la pratique du travail social. Par exemple, dans un contexte de pratique en milieu hospitalier, il est soulevé par certain·e·s intervenant·e·s que le domaine psychosocial est menacé par le domaine

médical (Plourde et Quirion, 2010), entre autres, par la « médicalisation du social » (Collin et Suissa, 2007). Or, dépendamment du contexte de pratiques et les discours, soit les narratifs entourant la pratique, ceux-ci façonnent et influencent les bases professionnelles du travail social.

Healy (2014) a identifié 3 types de discours qui viennent influencer les bases professionnelles du travail social : les discours institutionnels (dominants), les discours universitaires et de formation, et les discours alternatifs. Issus des théories critiques, les discours alternatifs ont « [...] tendance à remettre en question les pratiques courantes » (Molgat, 2015, p.21) du travail social, ils peuvent ainsi offrir un regard nouveau sur les problèmes sociaux<sup>2</sup>. De fait, ce sont plutôt les discours des T.S. participant à cette étude (chapitre 4) qui permettront de saisir les discours alternatifs à l'égard du développement de leur I.P.. Les discours institutionnels et les discours universitaires et de formation sont alors priorisés dans ce présent chapitre. Chacun de ces discours sera accompagné d'une critique du point de vue du travail social.

**1.2.1 Les discours institutionnels et le contexte de pratique.** Le milieu institutionnel du travail social utilise actuellement un discours de « rationalisation de l'offre de services ». Cette rationalisation prend sa source dans le paradigme néolibéral, plus précisément, de la Nouvelle gestion publique (NGP) (Bresson, Jetté et Bellot, 2013). La NGP est caractérisée par une valorisation de la reddition de compte, laquelle mise sur des méthodes d'intervention quantifiable; l'approche préconise ainsi une vision marchande de l'offre de service (Bureau, 2018). Ce mode de

---

<sup>2</sup> Prenant origine des besoins des individus, et non des savoirs disciplinaires, les discours alternatifs vont souvent à l'encontre de l'individualisme, de la rationalité, l'objectivité et des notions linéaires du progrès (Healy, 2014) Même si ces discours - par exemple, ceux de la communauté LGBTQ+ qui critique l'hétéronormativité des interventions médicales et psychosociales (Feugé, Chamberland, Kamgain et Dumas, 2017) - sont hautement pertinents pour les réflexions du travail social, ces types de discours ne seront pas abordés dans ce chapitre.

gestion vise à rendre le système performant, en se basant sur des principes d'économie, d'efficience et d'efficacité afin de réduire les coûts (Grenier, Bourque et St-Amour, 2014; Grenier, Marchand et Bourque, 2021). Plus récemment, dans les médias traditionnels, il est possible de constater ce type de discours, où Santé Québec doit réduire ses coûts de 1,5 milliard, tout en maintenant et optimisant ses services pour l'année 2024-2025.

Or, la pratique du travail social implique plusieurs valeurs personnelles, professionnelles, organisationnelles et sociales qui peuvent rentrer en contradiction avec l'approche managériale prônée par la NGP (Fortin, 2003; Grenier et al. 2021). On observe ainsi un décalage entre ce qui est considéré la pratique souhaitée par les T.S en référence à leur code de déontologie et les orientations prescrites par cette NGP (Institut du Nouveau Monde, 2023; Richard, 2013).

Selon Biron (2006), un véritable malaise se vit chez les T.S. puisqu'il existe une pression organisationnelle à « produire », ce qui va à l'encontre des valeurs de solidarité, de collectivité et d'entraide du travail social. En effet, l'intervention en travail social demande du temps et de la réflexivité (Bourque et Grenier, 2016), ce qui permet de créer et d'entretenir un lien thérapeutique humanisant avec la clientèle. Ainsi, en passant moins de temps avec les usager·ère·s, ceci vient influencer négativement la qualité de l'intervention, de la relation aidant-aidé·e et, par extension, la réussite de l'intervention (Furness, 2007). En fait, dans ce contexte de NGP, il est même question d'une perte de sens de la pratique du travail social, ce qui engendre des souffrances psychiques chez les T.S. (Barbe, 2019; Bourque et Grenier, 2016; de Gaulejac, 2010; Grenier et al., 2021; Pauzé, 2016; Pelletier, 2019).

La NGP amène également la « technicisation » des interventions en travail social. Selon Bourque et Grenier (2016), il existe une forme de « déprofessionnalisation », ce qui crée des

difficultés chez les T.S. à se situer dans leurs actes professionnels, notamment au regard des autres professions. Ce contexte de pratique, qui cherche à normaliser, techniciser et standardiser les pratiques, vient ébranler « [...] les assises de ce qui constitue un acte véritablement professionnel » des T.S. (Fortin, 2003, p.102). Cette réalité organisationnelle engendre des sentiments de colère, de stress, d'anxiété, de démobilisation, d'absentéisme et d'isolement (Bourque et Grenier, 2016).

À cet égard, les T.S. se retrouvent plus que jamais dans une position « d'agent double » (Racine, 1988; cité dans Fortin 2003), à savoir entre agent de changement et agent de contrôle mandaté par l'État. Il est même relaté que certain·e·s intervenant·e·s en travail social ne remettent pas en doute l'aspect collectif, organisationnel, voire structurel de leur « perte de sens » ressenti (de Gaulejac, 2010). À défaut d'avoir une lecture collective du contexte de pratique imposé par la NGP, certains T.S. intérieurisent leur manque de « productivité » à des lacunes ontologiques quant à leurs compétences personnelles et professionnelles (*idem*).

Au regard de ces réalités, il apparaît alors essentiel pour le·la T.S. de développer une I.P. forte, dès le début de carrière, pour contrer les effets pervers de ce contexte de pratique imposé par la NGP (Crête, Pullen Sansfaçon et Marchand, 2015; Fortin, 2003; Glarner, 2014; OTSTCFQ, 2012; Pelletier, 2019). Il est toutefois constaté que le sentiment d'avoir une I.P. forte et définie n'est pas partagé par tous·tes les étudiant·e·s en travail social en fin de programme d'étude (Pullen Sansfaçon et Crête, 2019), ce qui les rend vulnérables face à ce contexte de NGP et de rationalisation des ressources. Conséquemment, une faible I.P. pourrait rendre plus susceptibles les T.S. à vivre de la détresse, voire de la souffrance au travail (Grenier et al., 2021).

**1.2.2 Les discours universitaires et de formation, et le contexte d'apprentissage.** Les universités sont reconnues à travers le monde comme étant un lieu d'échanges et de liberté académique. L'objectif de développer les différents savoirs et l'esprit critique des étudiant·e·s est central dans les programmes de formation en travail social (Earls Larrison et Korr, 2013; Gaudreau, 2021; Gusew et Tremblay, 2017; Motoi, 2016). Pour ce faire, les programmes universitaires en intervention psychosociale ont tendance à adopter une visée techniciste prônant la mémorisation de concepts, de discours critiques et de règles de la logique formelle (Laau-Laurin et al., 2024). En ce sens, les formations offertes aux étudiant·e·s à l'université misent sur une pédagogie de type transmissive : l'enseignant·e « expert·e » transmet la connaissance aux étudiant·e·s passif·ve·s en attente de recevoir la connaissance (*idem*). Cette dynamique transmissive - et oppressive selon plusieurs pédagogues (Freire, 2021; Hooks 2019) – permet une certaine forme d'optimisation du transfert de connaissances en salle de classe (Viviers et *al.*, 2022) : former le plus de personnes au moindre coût. Dans cette vision transmissive de l'éducation, la pensée critique est alors un produit qui s'acquière de façon séquentielle par la scolarité, l'âge et la mémorisation (Daniel et al., 2022).

Le pédagogue brésilien Paolo Freire (1921 - 1997), reconnu pour critiquer l'éducation traditionnelle et transmissive, faisait une analogie de cette dynamique en salle de classe en comparant le rôle de l'enseignant·e à celui d'un·e banquier·ière : « Au lieu d'établir une communication, l'éducateur.rice fait des « communiqués » et des dépôts que les élèves, simples figurant.e.s, reçoivent patiemment, mémorisent et répètent » (Freire, 2021, p.67). Ainsi, les étudiant.e.s tendent à adopter une position passive à l'égard de leurs apprentissages (Freire, 2021; Hooks, 2019; Olmstead et Turpen, 2016), où : « la seule marge de manœuvre qui s'offre aux élèves est celle de recevoir ces dépôts, de les conserver et de les archiver » (Freire, 2021, p.67). Comme

stipulé dans les pédagogies critiques (Freire, 2021; Hooks, 2019) en travail social (Csiernik et Hillock, 2021), il existe une forme de discordance à utiliser ce type de pédagogies en travail social. En effet, des étudiant·e·s en intervention psychosociale et des intervenant·e·s récemment gradué·e·s dénoncent clairement que ce type de pédagogie universitaire ne permet pas le développement de leur réflexivité et de savoirs utiles à l'intervention (Laau-Laurin et al., 2024).

Dans les faits, le développement de la pensée critique et de la réflexivité est un processus complexe nécessitant d'être régulièrement stimulé et pratiqué à l'intérieur et à l'extérieur des salles de classe (Daniel, 2021). L'esprit critique se caractérise, non pas par la capacité d'apprendre par cœur les arguments d'autorité (intellectuelle) (Daniel et al., 2022), mais par des postures intellectuelles vis-à-vis les connaissances. En ce sens, De Vecchi (2016) rappelle que les caractéristiques d'un esprit critique sont : d'être ouvert·e et curieux·se, d'accepter l'erreur, de considérer la critique comme une action constructive, de donner de l'importance à l'argumentation, de savoir confronter ses opinions, et de passer à l'action. En revanche, dans un contexte universitaire où le culte de la performance est de mise, il peut être ardu de développer ces postures intellectuelles (Laau-Laurin et al., 2024).

En outre, les méthodes d'enseignement de type « bancaire » pourraient influencer le développement l'I.P. des étudiant·e·s puisqu'elles prédisposeraient, en quelque sorte, les intervenant·e·s (en devenir) à faire de l'intervention prescriptive et à adopter, à leur tour, un rôle d'expert auprès des populations en situation de vulnérabilité (Laau-Laurin et al., 2024). Or, l'adhésion à un rôle d'expert en intervention nuit au processus du développement du pouvoir d'agir des populations en situation de vulnérabilité (Gingras et Lacharité, 2019), ce qui va à l'encontre des valeurs fondamentales du travail social. Sachant que la formation initiale est essentielle à l'acquisition de l'I.P. (Pullen Sansfaçon, Marchand et Crête, 2014), il s'avère pertinent d'explorer

davantage les deux volets de formation au programme : la formation théorique et la formation pratique.

**1.2.2.1 Formation initiale: la formation théorique.** Le volet théorique du baccalauréat en travail social est habituellement enseigné en début de formation. Comme assises théoriques abordées à l'université, le travail social s'inspire de plusieurs autres disciplines, telles que le droit, la science politique, l'économie, la psychologie et la sociologie. C'est à cette dernière discipline que le travail social tire le plus de ses assises théoriques (Morris, 2000; cité dans Molgat, 2015). En fait, c'est par entre autres les perspectives sociologiques que le·la T.S. peut remettre en contexte l'individu dans son environnement social, ses conditions de vie et son statut socioéconomique (Mercier et Mathieu, 2000). Cette vision holistique de l'individu dans son environnement permet aussi de critiquer les orientations et les discours qui individualisent les problèmes sociaux vécus de façon collective (Parazelli, 2012), de même que leur intérieurisation (de Gaulejac, 2010). Enfin, les théories en sociologie ont considérablement influencé les approches en intervention collective du travail social. Ce type d'intervention vise le développement du pouvoir d'agir des communautés pour lutter contre les inégalités structurelles, telles que la pauvreté, le manque d'accessibilité aux ressources, la violence, l'oppression, etc. (Weil, Ohmer et Reisch, 2004).

Par ailleurs, la formation en travail social se base aussi sur des concepts de relations d'aide individuelle et d'intervention de groupe, faisant souvent référence à des notions tirées de la psychologie (et de la psychothérapie). Les narratifs entourant ces disciplines viennent ainsi teinter la formation initiale en travail social et, conséquemment, le développement de l'I.P..

**1.2.2.2 Formation initiale: la formation pratique.** En général, une fois le volet théorique complété, l'étudiant·e commence le volet pratique, et ce, durant la dernière année du baccalauréat

(Dufault et al., 2017). Ce dernier volet permet à l'étudiant·e de vivre des expériences concrètes en lien avec son exercice professionnel à venir. Comme souligné dans Causer et Engel (2009; cité dans Clairet, 2013) :

[La formation pratique] 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; tiré dans Clairet, 2013, p.6).

Comme d'autres professions, le volet pratique, soit les stages durant la formation universitaire en travail social, permet le développement de nouveaux savoirs par l'expérience pratique. Les étudiant·e·s doivent réinterpréter leurs connaissances acquises à l'université, tout en créant de nouveaux savoirs propres au fonctionnement de l'organisme dans lequel ils·elles œuvrent (Crête, Pullen Sansfaçon et Marchand, 2015). Ces mécanismes de transfert de connaissances s'appliquent également à de nouveaux contextes de pratique, dont le marché du travail. McSweeney (2011) indique en ce sens que l'entrée sur le marché du travail implique une renégociation de l'I.P. apprise durant la formation initiale.

***1.2.2.3 La formation initiale : les lieux permettant le développement identitaire professionnel.*** Dans l'étude de Pullen Sansfaçon, Marchand et Crête (2014), quatre lieux permettent le développement de l'I.P. selon les étudiant·e·s en travail social : « 1) la formation antérieure au baccalauréat, 2) les expériences professionnelles acquises avant ou pendant le parcours scolaire (excluant les stages), 3) les stages de formation pratique 4) la formation universitaire » (p.144). Il est particulièrement intéressant de constater l'influence positive d'un emploi étudiant en intervention sur le développement de leur I.P. durant les études universitaires.

Pour Josée, participante de l'étude en référence, ceci lui permettait de mettre en pratique ce qu'elle apprenait au baccalauréat (*idem.*). Les autrices de l'étude vont plus loin en affirmant que :

Lorsque cette expérience professionnelle – avec ou sans diplôme d'études collégiales – est concomitante à la formation universitaire, elle devient un tournant dans la construction de l'I.P. des répondants [...] En somme, travailler dans un milieu d'intervention avant d'être dûment bacheliers expose d'ores et déjà le travailleur social en devenir à la concrétude des problèmes sociaux, favorise la mise en œuvre des stratégies d'intervention tangibles et, ce faisant, contribue au développement de multiples savoirs qui construisent pas à pas leur I.P.. (Pullen Sansfaçon, Marchand et Crête, 2014, p.144).

Dans cette perspective, l'engagement étudiant dans les associations étudiantes en travail social pourrait représenter une expérience concomitante qui permet de développer, voire de consolider l'I.P.. La partie suivante s'intéresse ainsi à l'engagement des jeunes, au sens et aux valeurs qui animent la mise en action ainsi qu'à leur implication dans les milieux scolaires postsecondaires. Nous verrons également que plusieurs liens peuvent être faits avec les valeurs et l'agir du T.S..

### **1.3 L'engagement chez les jeunes**

Dans le cadre de ce mémoire, l'engagement social sera généralement perçu comme :

Un ensemble de gestes volontaires et actifs par lequel une personne, un groupe ou une organisation consacre, entre autres choses, une partie de son temps, son expertise, son argent, ses biens matériels ou sa notoriété à une cause en accord avec ses valeurs et aspirations, afin de participer au mieux-être de ses semblables, d'une communauté ou plus généralement de l'humanité. (Audebrand, 2020, p.7).

Dans cette perspective, Marchand et Gaudet (2021) rappellent que « la notion comporte, étymologiquement, une dimension identitaire, c'est-à-dire qui engage « l'être » dans une action pour laquelle il se sent concerné » (p.861). Bien que l'engagement puisse être synonyme de

« participation », l'engagement permet de se centrer sur l'affect de l'individu, d'offrir un cadre de conceptualisation plus large du rapport au politique et de prendre en compte la posture individuelle à l'égard de son engagement (Gallant, 2019). Cette définition générale permet d'inclure diverses formes d'engagement qui peuvent se matérialiser auprès de différentes populations et auprès de l'entourage: les amis, la famille, des collègues de travail, des camarades de classe, des communautés, des clientèles, etc.

L'étude qualitative de Royer (2018) a permis de mettre de l'avant que les jeunes qui adhèrent à des valeurs en lien avec l'environnement, la pauvreté, la paix, la santé, le développement social, le respect, la collectivité, etc. auront plus tendance à s'engager socialement. À l'inverse, les jeunes qui manifestent un certain désintérêt envers l'engagement social dans la communauté démontrent une propension à s'intéresser à l'argent, au travail, à la réussite personnelle et endosser certaines valeurs hédonistes. L'autrice émet l'hypothèse que ces derniers auront peut-être tendance à s'impliquer davantage dans leurs études et leur travail, et non pas dans des activités bénévoles. Il demeure, en général, que la personne qui s'engage socialement exprime et défend des valeurs sociales fondamentales (Royer, 2018). Pour les jeunes, l'engagement social améliore le sentiment de responsabilité et d'aspiration à davantage de justice sociale (Youniss et al., 1997), en plus de la protection de l'environnement, de leur futur et de celui des autres générations (Jacques, 2009; Quéniart et Jacques, 2001).

Dans une logique de changement social, la personne engagée doit adopter un savoir-être et un savoir-faire pour alimenter et soutenir l'agir collectif dans une collectivité donnée. Les attitudes et les méthodes utilisées pour encourager cet agir collectif sont le résultat, entre autres, d'une pensée critique et d'une pratique réflexive sur le rapport du « soi» avec la collectivité (Gaudreau et Baril, 2021b). Rappelons que l'esprit critique et la pratique réflexive sont à la base tant de l'I.P.

en T.S., que de la pratique en tant que telle (Carette et Vaillancourt, 2000; Molgat, 2015; Motoi, 2016, OTSTCFQ, 2012). Il apparaît ainsi logique de soutenir que le développement de son identité personnelle et professionnelle s'appuie, en partie, sur une pratique réflexive et critique quant à son engagement dans sa collectivité. Un constat semblable a été fait par Quéniart (2018). Elle explique que les jeunes ayant participé à son étude perçoivent leur engagement politique comme étant une expérience personnelle qui contribue au développement d'une identité, et leur apporte du capital social et une expérience de travail. Ainsi, certains aspects de l'engagement « participent à une recherche de construction de soi dans et par la relation à l'autre » (Gagnon et al., 2004; cités dans Quéniart, 2018)<sup>3</sup>.

Plusieurs valeurs forment ainsi la toile de fond dans leur engagement et sont en lien avec les valeurs fondamentales et historiques du travail social (Bourque, 2016) : engagement, solidarité, respect, justice sociale, démocratie, changement social, etc. Or, malgré l'adhésion à ces valeurs, la motivation de l'individu à sa mise en action dans sa collectivité n'est pas assurée. Effectivement, les motivations et les valeurs sous-jacentes à l'engagement sont multiples, mais « le sens précède l'engagement » (Gaudreau et Baril, 2021, p.92).

### **1.3.1 Engagement chez les jeunes : le sens et le processus de mise en action.**

L'engagement implique une charge émotionnelle et rationnelle dans l'action (Gaudreau et Baril, 2021). En fait, la mise en action, dans un objectif de changer une situation, doit être appréhendée comme un processus. Ce processus est semblable au développement du pouvoir d'agir (DPA) : 1) une conscientisation (individuelle ou collective) sur la réalité, 2) une décision concernant l'action

<sup>3</sup> Il est possible de faire des liens avec l'acquisition de l'I.P., tel que décrit par Dubar (2010, cité dans Pullen Sansfaçon, Marchand et Crête, 2014)

à entreprendre et, si nécessaire, les conditions requises pour développer des compétences et rassembler les ressources, 3) des actions visant la transformation de la situation, 4) l'évaluation des résultats et 5) une nouvelle conscience de soi et du collectif (Lemay, 2007)<sup>4</sup>. Or, c'est particulièrement à la première étape, soit à la conscientisation, qu'une charge émotionnelle et rationnelle s'édifie. Toujours selon Lemay (2007), c'est en prenant conscience des enjeux (personnels et structuraux) communs que les personnes peuvent commencer un processus d'empowerment, lequel nécessite de s'engager dans l'action visant un changement social.

En fait, la conscientisation permet une transformation du « point de vue », ou d'attribution d'un nouveau sens, sur soi et sur la situation rencontrée (Lemay, 2007). Ce nouveau regard donne un désir de vouloir changer une situation maintenant perçue comme problématique et contraignante à l'égard de son être et/ou de sa collectivité. Comme décrit par Gaudreau et Baril (2021), la perception et le sens attribués à la situation sont des éléments essentiels à l'engagement: « Pour qu'un engagement s'opère, une rencontre a lieu entre une personne, sa compréhension du monde, ses conditions existentielles, un besoin ressenti, les sentiments qui l'habitent et une organisation ou un projet » (p.93). En d'autres mots, l'engagement et le sentiment personnel face à la situation sont intimement liés.

Bien que l'on pourrait croire que l'engagement passe principalement par un don de soi altruiste à une communauté, dans l'étude de Quéniart (2018), les motivations des jeunes à l'engagement se centrent autour du changement social, des actions collectives et des apports sur le plan personnel. L'aspect identitaire est particulièrement présent dans les types d'engagements

---

<sup>4</sup> Ces étapes doivent être interprétées comme étant non-linéaire et dynamique.

militantistes chez les jeunes (Quéniart et Jacques, 2008). Pour rentrer dans un processus d'engagement de militantisme, il est nécessaire d'avoir une cause à défendre et à soutenir (Giraud, 2011), souvent source d'un sentiment d'indignation. Selon Royer (2018), c'est durant leur parcours scolaire (secondaire, cégep, université) que l'on observe « [...] que l'engagement des jeunes passe tout particulièrement par des groupes d'appartenance [tel que les regroupements étudiants] qui agissent comme vecteurs à l'engagement » (p.16). En ce sens, selon Freire (2021), c'est par l'accès à un groupe de référence et par le dialogue authentique<sup>5</sup> avec ce dernier qu'une personne peut développer une nouvelle conscience sur le monde qui l'entoure. Cette conscientisation permet aussi le développement d'un esprit critique sur son environnement social (Freire, 2021; Gaudreau, 2021; Hooks, 2019) et de se mettre en action pour changer la situation (Lemay, 2007).

**1.3.2 Engagement chez les jeunes : Le milieu universitaire et les valeurs d'engagement.** Les associations étudiantes universitaires agissent comme catalyseur d'engagement social. Leurs mandats se basent sur des valeurs qui sont parfois en lien avec leur programme d'étude respectif. Par exemple, l'entièreté des associations étudiantes en travail social dans les universités québécoises francophones base leur mandat sur la défense des intérêts (et des droits) étudiants en travail social<sup>6</sup>. Ceci peut correspondre à un volet prônant le changement social

---

<sup>5</sup> Pour Freire (2021), le dialogue authentique a lieu lorsque les parties s'engagent avec amour, authenticité, espoir, confiance et esprit critique dans une conversation.

<sup>6</sup> Se référer à ces sites internet pour plus d'information :

Association Étudiante de Travail Social de l'Université de Montréal- <https://travail-social.umontreal.ca/ressources-services/association-etudiante/>

et les actions collectives lorsque nécessaire. Il est possible de faire des liens entre les mandats des associations universitaires en travail social (franco-qubécoises) et les valeurs du travail social, tel que défini par Lavoie et Panet-Raymond (2014) et l'OTSTCFQ (2012): la justice sociale, la solidarité, la démocratie, l'autonomie et le respect. Le tableau 1 présente une mise en relation entre ces valeurs et les pratiques associatives, permettant d'illustrer concrètement la manière dont ces valeurs se traduisent dans l'espace universitaire. Les pratiques associatives répertoriées dans le tableau 1 s'appuient à la fois sur mon propre engagement étudiant que sur les activités et les communications publiques des associations étudiantes (accessibles en ligne via Facebook, Instagram, etc.).

**1.3.3 Engagement étudiant : les acquis.** L'Union Étudiante du Québec (UEQ) a fait une revue de littérature sur les bénéfices de l'engagement étudiant dans les associations étudiantes (UEQ, 2017). Il a été mentionné que plusieurs bénéfices, autant personnels que collectifs, émanent de l'engagement étudiant. Parmi les bénéfices, l'UEQ rapporte une amélioration dans les compétences pratiques, la pensée critique, les habiletés générales (confiance en soi, communication, etc.), le développement cognitif, l'estime personnelle, le sentiment d'appartenance, le développement moral, le développement éthique, le capital social, la réussite et

---

Association Étudiante de Travail Social de l'UQAM- <https://travailsocial.uqam.ca/lequipe/les-associations-etudiantes/>

Association générale des étudiantes et des étudiants de travail social - <https://www.facebook.com/ageesso.udes>

Le Mouvement des étudiant.e.s en travail social de l'Université Laval - <https://www.facebook.com/METSULasso/>

Regroupement des étudiants en travail social - <https://uqo.ca/etudiants/services-aux-etudiants/regroupements-etudiants>

**Tableau 1**

*Pratiques des associations étudiantes en fonction des valeurs du travail social.*

<b>Valeurs du travail social (Lavoie et Panet-Raymond, 2014; OTSTCFQ, 2012)</b>	<b>Exemples de pratiques des associations étudiantes</b>
Justice sociale	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Défenses de droits sur diverses instances scolaires.</li> <li>- Accompagnement dans le processus de plaintes étudiantes.</li> <li>- Redistribution des cotisations étudiantes par l'entremise des activités organisées par l'association.</li> </ul>
Solidarité	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actions associatives « part et pour » la communauté étudiante.</li> <li>- Partage d'expériences communes dans un même programme d'étude.</li> <li>- Activité de socialisation tel que des 4@7, conférences, colloques interuniversitaires, etc.</li> </ul>
Respect	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respect des droits des personnes, des groupes et des collectivités.</li> <li>- Dénonciation d'actes irrespectueux.</li> <li>- Écoute et respect des besoins de la communauté étudiante.</li> </ul>
Démocratie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Processus démocratique à la nomination des membres de l'association étudiante.</li> <li>- Assemblées générales.</li> </ul>
Autonomie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestion autonome de la structure, des finances et du fonctionnement de l'organisation étudiante.</li> <li>- Responsabilités à l'égard de leur engagement et de leur mandat en tant qu'association.</li> </ul>

la persistance, et la transférabilité de ces compétences dans d'autres sphères que l'engagement étudiant (UEQ, 2017). Dans le mémoire de Clairet (2013), l'un·e des participant·e·s a mentionné que :

[...] le fait d'être dans une association étudiante [en travail social] 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 [à verser ou reçu par des subventions]. Ça m'a aidé à comprendre plus l'implication politique qu'un travailleur social peut avoir. (Clairet, 2013; IP5 P.62-63).

Cet extrait révèle que certain·e·s étudiant·e·s en travail social font des liens entre leur expérience associative étudiante et leur profession à venir. Ces deux études permettent d'alimenter mon questionnement sur les effets de l'engagement étudiant sur le développement de l'I.P. des T.S..

#### **1.4 La pertinence du sujet de recherche**

La problématique présentée et la recension des écrits ont permis de mettre en évidence qu'il existe effectivement un « flou » à définir le travail social et, par extension, l'I.P. du T.S. En cela, les études mentionnent que les étudiant·e·s dénotent ce « flou » à définir leur I.P. durant leur formation et une fois sur le marché du travail. Les T.S. tentent d'intégrer leur I.P., mais il demeure que sa consolidation peut demeurer fragile face à la NGP qui colore le contexte de pratique (Pullen Sansfaçon et Crête, 2019). À la lumière des discours institutionnels, universitaires et de formation exposés dans ce chapitre, les T.S. peuvent faire face à des visions réductrices des problèmes sociaux dans leur pratique, en plus d'une tendance à la protocolisation et technicisation des services, lesquels éludent l'aspect collectif des problèmes sociaux. Face à cette réalité, le Référentiel de compétences (OTSTCFQ, 2012) énonce clairement l'importance de développer une I.P. forte, et ce, dès le début de la pratique professionnelle, pour résister à cette « rationalisation »

de l'offre de service en intervention psychosociale. Ainsi, l'intérêt à se pencher sur l'I.P. du T.S. et d'explorer les facteurs pouvant aider à son développement durant la formation initiale sont hautement pertinents. À ma connaissance, aucune autre étude québécoise ne s'est intéressée à l'influence de l'engagement étudiant sur le développement de l'I.P. du T.S..

Dans cette perspective, et bien que plusieurs chercheurs et chercheuses ont eu pour objet d'étude l'I.P. du T.S. (voir Bourque et Grenier, 2016; Clairet, 2013; Crête, Pullen Sansfaçon et Marchand, 2015; Deslauriers, 2015; Molgat, 2015; Pelletier, 2019 et autres), s'intéresser à l'influence de l'engagement étudiant offre un regard nouveau par rapport aux autres études. De plus, ce sujet apparaît socialement pertinent puisque l'étude permettra de s'intéresser spécifiquement sur les volets du développement de l'identité et des potentielles compétences qu'apporte l'engagement dans les associations étudiantes pour le domaine du travail social (Clairet, 2013; UEQ, 2017).

**1.4.1 Question de recherche.** De quelle façon l'engagement des étudiant·e·s universitaires en travail social dans leur association étudiante modulaire influence-t-il le développement de leur I.P.?

#### ***1.4.1.1 Objectif général***

Comprendre l'influence de l'engagement étudiant dans les associations étudiantes en travail social sur le développement de l'I.P., et ce, plus spécifiquement, durant la formation initiale au 1<sup>e</sup> cycle universitaire en travail social.

#### ***1.4.1.2 Objectifs spécifiques***

- Cerner les motivations des travailleur.euse.s sociaux.ales anciennement impliqué·e·s à s'engager dans leur association étudiante modulaire universitaire durant leur formation initiale.
- Décrire les pratiques et les apports de l'engagement étudiant sur le développement de l'I.P..
- Analyser la plus-value de l'engagement étudiant sur le développement de l'I.P. une fois sur le marché du travail.

## Chapitre 2

### Le cadre conceptuel

Le second chapitre traite du cadre conceptuel qui permettra de répondre à la question de recherche. Ce cadre vise à présenter et à délimiter les fondements, les théories et les concepts portant sur la socialisation et l'identité, que j'estime pertinents au regard des objectifs poursuivis. En général, la grande majorité des théories portant sur l'identité proviennent du champ de la psychologie - discipline s'intéressant, entre autres, aux processus mentaux et aux comportements humains - et de la sociologie, qui étudie le monde social, les relations, les actions et les représentations sociales dans une société. Les conceptions sur l'identité sont intimement liées à une expérience subjective de la réalité et se construisent à travers les relations sociales du quotidien. Les interactions sociales sont alors centrales dans la construction de l'identité. Afin de circonscrire davantage le cadre conceptuel, la sociologie compréhensive sera utilisée, tout en mettant l'accent sur la phénoménologie et l'interactionnisme symbolique; deux théories découlant de ce courant sociologique (Tremblay et al., 2015).

Les perspectives phénoménologiques s'intéressent à l'étude des « phénomènes », en donnant une primauté à l'expérience vécue et la subjectivité de l'individu. En fait, la phénoménologie « [...] tente de comprendre les significations mises en jeu par les acteurs dans leur rapport aux autres, aux objets, aux situations » (Le Breton, 2012, p.98). La conscience est alors le point de départ de toute signification et appréhension de la réalité [subjective] (Marc, 2005). Plus spécifiquement, dans le cadre de ce chapitre, la phénoménologie est utilisée afin d'étudier la façon dont l'identité apparaît à la conscience, notamment à partir des écrits de Berger

et Luckmann (1966), deux théoriciens des perspectives du constructivisme phénoménologique (Qribi, 2010; Le Breton, 2012).

Pour sa part, l'interactionnisme symbolique partage plusieurs principes généraux avec la phénoménologie (Nel, 1990; Le Breton, 2012). Par exemple, tout comme dans la théorie phénoménologique de Berger et Luckmann (1966), l'interactionnisme symbolique de George H. Mead accorde une importance au langage, à la symbolique et aux interactions sociales dans le processus du développement de son identité (Le Breton, 2012; Tremblay et al., 2015). Plus spécifiquement, l'interactionnisme symbolique met l'accent sur le sens que les acteurs accordent à leurs actions (Le Breton, 2012).

En somme, la théorie de la socialisation de Berger et Luckmann (1966) et l'interactionnisme symbolique de George H. Mead seront les deux théories utilisées afin de construire le cadre conceptuel de ce mémoire. En seconde partie, quelques concepts seront mobilisés afin d'analyser les dimensions et les motivations de l'engagement. Finalement, une articulation théorique des concepts pertinents est proposée.

## **2.1 Phénoménologie : processus de socialisation primaire et secondaire**

La socialisation peut se définir, selon le Larousse, comme un « processus par lequel l'enfant intérieurise les divers éléments de la culture environnante (valeurs, normes, codes symboliques et règle de conduite) et s'intègre dans la vie sociale » (2022). Dans la littérature scientifique, lorsqu'il est question de « processus », la plupart des auteur·rice·s font référence à un caractère « dynamique » de la socialisation (Pelletier, 2019). Bien que la définition du Larousse permette une compréhension générale du concept, Berger et Luckmann (1966) ont mis en lumière qu'il s'agit d'un processus fort complexe. Selon eux, le processus de socialisation – processus

d'une influence majeure sur l'identité - peut se diviser en deux grandes catégories : la socialisation primaire et la socialisation secondaire.

**2.1.1 Phénoménologie : Socialisation primaire.** La socialisation primaire durant l'enfance se caractérise, entre autres, par une « absence de choix ». Le nouveau-né croit que son monde immédiat est « [...] LE monde, le seul et unique monde concevable [traduction libre] » (Berger et Luckmann, 1966, p. 134). Comme de fait, le bambin ne choisit pas ses parents, sa classe socioéconomique, sa culture, son milieu de vie, etc. Loin d'être un être passif durant sa socialisation, le bambin est, en quelque sorte, en « situation désavantageuse [traduction libre] » (Berger et Luckmann, 1966, p.134), puisque sa socialisation dépendra des adultes et du contexte social. Le bambin s'identifie alors (presque) automatiquement à ces personnes significatives, telles qu'elles sont, et aux conditions dans lesquelles elles vivent.

La socialisation primaire repose entièrement sur la responsabilité du parent(s) ou des personnes significatives responsables. La condition sociale et les idiosyncrasies des socialisateurs jouent un rôle significatif dans ce processus, puisque l'apprehension et le sens que l'individu se fera de SON monde détermineront les bases d'interprétation des « autres mondes » lors de sa socialisation secondaire. En d'autres mots, les conditions de vie impliquées durant la socialisation primaire impliquent une forme de « filtrage » (Qribi, 2010) ou d'intériorisation de schèmes interprétatifs à l'égard du monde qui l'entoure. C'est durant cette socialisation primaire, par ses interactions avec les adultes significatifs, que le jeune individu apprécie son monde social en tant que réalité chargée de sens (Berger et Luckmann, 1966; Darmon, 2007; Qribi, 2010).

Deux autres éléments sont cruciaux lors de la socialisation primaire (et secondaire) : le langage et la culture. Selon Berger et Luckmann (1966), le langage est l'un des outils de

socialisation le plus important et le plus significatif dans le processus d'intériorisation de la socialisation primaire. Par le langage, différentes motivations et schèmes de pensée sont adoptés par l'enfant. Par exemple, intérioriser le discours « qu'un petit-garçon est brave et courageux » peut faire en sorte que l'enfant adopte des comportements en cohérence avec son identité de genre. Dans ce même exemple, le langage révèle un fort aspect culturel à l'égard des attentes normatives et genrées envers les enfants. Les attentes qu'une société inculque sur l'agissement et le développement d'un·e enfant durant la socialisation primaire sont hautement liées à la culture : « *Such [cultural] variations in the social definition of childhood and its stages will obviously affect the learning program* » (p.137).

Par le langage et la culture, l'intériorisation de la socialisation primaire permet une prise de conscience du « *generalized other* »<sup>7</sup> et, donc, de l'intériorisation d'une certaine réalité objective via les interactions sociales. Par cette prise de conscience, l'enfant développe sa propre subjectivité en rapport à cette réalité objective qu'il·elle s'est construite, lui permettant de s'identifier à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de la société: « *The individual apprehends himself as being both inside and outside society* » (Berger et Luckmann, 1966; p.134). Les auteurs sont d'avis que la socialisation primaire aboutit, d'une certaine façon, lorsque l'individu a conceptualisé le « *generalized other* » dans sa conscience. Toutefois, rappelons que le rapport entre « subjectivité vs objectivité » n'est pas dichotomique et statique. En effet, l'enfant (et l'individu en général) est en continue réinterprétation de sa subjectivité en rapport avec son objectivité construite, tout en pouvant remettre en doute cette dernière : « *The relationship between the individual and the*

---

<sup>7</sup> Terme initialement utilisé par Georges H. Mead (2006)

*objective social world is like an ongoing balancing act »* (Berger et Luckmann, 1966, p.134).

L'individu n'est donc pas un simple observateur de l'objectivité qu'il s'est conçu durant son enfance, mais plutôt un être en continue réinterprétation. Berger et Luckmann sont ainsi d'avis que la socialisation, en générale, est un processus continu, ne pouvant jamais se terminer totalement. Voilà où la socialisation secondaire rentre en compte.

### **2.1.2 Phénoménologie : Socialisation secondaire.** La socialisation secondaire est

l'intériorisation des sous-mondes institutionnels (Berger et Luckmann, 1966). En d'autres mots, la socialisation secondaire se caractérise par une acquisition d'un vocabulaire, ou d'un langage, spécifique à un rôle dans une société. Au contraire d'une interprétation « générale » du monde social, l'individu acquiert un champ sémantique, structurant une routine d'interprétations qui se manifeste principalement dans le champ institutionnel. En ce sens, ce processus implique une forme d'intériorisation des sous-mondes institutionnels, tel que des savoirs professionnels spécifiques (Berger et Luckmann, 1966; Dubar, 2022). Repris par Dubar (2022), lequel s'inspire des travaux de Berger et Luckmann, la socialisation secondaire implique alors l'acquisition de savoir professionnels, définis comme des « savoirs spécifiques et de rôles directement ou indirectement enracinés dans la division du travail » (Berger et Luckmann, 1966; cité par Dubar 2022, p.95). Par exemple, durant la formation initiale en travail social, les T.S. en devenir apprennent plusieurs savoirs et compétences. Différentes compétences sont à développer, mais la formation du T.S. ne se limite pas à une simple acquisition de celles-ci. Un langage spécifique est utilisé, avec des mots et des concepts chargés de sens. Ce qui fait un.e T.S., ce n'est pas seulement l'application des compétences apprises durant sa formation, mais aussi la capacité d'utiliser et de comprendre le langage spécifique, soit les savoirs professionnels et une terminologie propre à sa profession.

Selon Berger et Luckmann (1966), la socialisation secondaire doit s'inscrire en continuité de la socialisation primaire. Sans quoi, il existe une forme de discontinuité dans le développement identitaire, et la socialisation secondaire ne sera pas intériorisée par l'individu. De plus, afin de maximiser l'imbrication de la socialisation secondaire aux acquis de la socialisation primaire, nos sociétés fonctionnent généralement par un principe de « séquence d'apprentissage ». Par exemple, le système d'éducation québécois exige un diplôme d'études secondaires avant de pouvoir s'inscrire au cégep ou à un diplôme d'études professionnelles. Or, l'existence de cette séquence d'apprentissage peut parfois être déficiente chez certains individus et représenter des défis dans l'intégration de l'identité (Berger et Luckmann, 1966). Elle peut aussi représenter des intérêts institutionnels à établir un prestige, d'un programme d'étude par exemple, en exigeant des critères élevés à l'admission. Dans le même ordre d'idée, cette séquence peut également servir certains intérêts idéologiques d'un groupe ou d'une société, lesquels visent l'atteinte d'un taux de diplomation dans une population, par exemple. Somme toute, la scolarisation joue un rôle majeur durant la socialisation secondaire (Berger et Luckmann, 1966), mais également dans l'acquisition, entre autres, d'une I.P. (Dubar, 2022; Grenja, 2008).

## **2.2 L'interactionnisme symbolique : la socialisation par le rôle**

Considéré comme l'un des pères fondateurs de la psychologie sociale moderne, Georges H. Mead (1863-1931) a considérablement influencé plusieurs sociologues, dont Berger et Luckmann. Mead pense que la réalité est en fait un univers chargé de sens attribué par l'individu qui l'observe (Le Breton, 2012; Tremblay et al., 2015). C'est entre autres par le langage (inclus les gestes), les interactions sociales et l'adoption de rôles que l'individu développe son identité (Dubar, 2022). En fait, pour Mead, le rôle adopté est « [...] justement cet ensemble de gestes fonctionnant comme symboles signifiants et associés pour former un « personnage socialement

reconnu » (Dubar, 2022, p.92). En outre, c'est par le rôle joué que l'individu intérieurise « un univers de significations communes à partir desquelles nous connaissons le monde et nous nous définissons » (Tremblay et al., 2015, p. 151). C'est particulièrement durant l'enfance que l'individu intérieurise les attitudes et le rôle à adopter dans un contexte social. Cette intérieurisation se déroule en deux étapes : le *jeu libre* et le *jeu organisé*. À l'étape du *jeu libre*, l'enfant (ou l'individu) rentre en conversation avec un soi fictif (Tremblay et al., 2015). L'enfant s'identifie donc à ce rôle joué (jouer au pompier·ère, policier·ère, au docteur·e, etc.), s'explique à lui·elle-même le rôle qu'il·elle joue durant le jeu, et « devient l'autre pour lui-même » (*idem*, p.151). À l'étape du *jeu organisé*, l'enfant est en mesure de déterminer son rôle à jouer à partir de l'autrui généralisé.

Pour Mead, *l'autrui généralisé* est une forme d'intérieurisation des attentes et des orientations du groupe qui pousse l'individu à devoir adapter son rôle en fonction des autres : « L'autrui généralisé rappelle à l'individu qu'il se meut sous le regard exigeant des autres » (Le Breton, 2012, p.36)<sup>8</sup>. L'intérieurisation de l'autrui généralisé demande de la pratique et varie selon le groupe et la culture. En effet, puisque les paroles, les attitudes et les gestes sont perçus par les autres comme des symboles, Mead avance l'idée qu'une personne qui endosse divers rôles et dans différents groupes (famille, politique, scolaire, etc.) augmentera sa capacité à pouvoir bien saisir son rôle (ou ses rôles) à jouer et les attentes associées (Le Breton, 2012). Ainsi, « le soi se décline en termes de relation, il cristallise une virtualité d'attitudes nouées par l'histoire personnelle et des circonstances toujours précises » (*idem*, p.35). Afin de pouvoir incarner son ou ses rôles, l'individu

---

<sup>8</sup> Concept à ne pas confondre avec le *generalized other* de Berger et Luckmann

doit jouer un rôle actif, et non passif, dans un groupe. En effet, l'individu qui reste passif, c'est-à-dire où seulement les « valeurs générales » du groupe ont été intériorisées et pas nécessairement les pratiques, ne pourra pas être reconnu comme un membre du groupe (Dubar, 2022).

Dans cette logique, les groupes et la société jouent un rôle crucial dans la définition du Soi : « Le Soi n'existe que par la société conçue comme un autrui généralisé qui donne à l'individu son identité » (Tremblay et al., 2015, p.152). Mead utilise le concept de « *looking-glass self* » afin d'illustrer que « l'individu se met continuellement à la place de l'autre pour se regarder lui-même» (*idem*), lui donnant ainsi son identité sociale. Les concepts de Mead permettent de comprendre l'influence du rôle et du regard des autres sur la construction identitaire. Ainsi, prendre un rôle dans une association étudiante (un groupe) influence inévitablement la construction du soi, mais aussi la perception de la profession de T.S. une fois sur le marché du travail.

### **2.3 Concepts clés de l'engagement étudiant**

Selon Fredericks, Blumenfeld et Paris (2004), l'engagement étudiant doit être conceptualisé sous trois dimensions : l'engagement comportemental, l'engagement émotionnel et l'engagement cognitif. Brièvement, l'engagement comportemental fait référence à la « participation » aux diverses activités, incluant l'implication académique, sociale et/ou parascolaire, comprenant les activités offertes par les associations étudiantes. L'engagement émotionnel comprend l'attachement de l'étudiant·e à son institution, au sens large. La qualité des relations avec les professeur·e·s, les collègues, son programme, son groupe, son association, etc. fait partie de l'implication émotionnelle. Le dernier, et non le moindre, l'engagement cognitif se base sur l'idée de l'investissement à mettre les efforts pour comprendre des idées complexes et maîtriser de nouvelles compétences (Fredericks, Blumenfeld et Paris, 2004).

Selon Ladrière, Lecarme et Moatti (2000), l'analyse du processus d'engagement implique 3 dimensions : l'implication, la responsabilité et le rapport à l'avenir. Pour ces auteur.rice.s, l'implication contient le recouvrement de plusieurs existences : « celui qui s'engage accepte de faire passer dans son existence d'autres existences, en assumant leur passé et en se proposant de préparer avec elles leur avenir ». En ce sens, l'engagement est aussi temporel puisque l'individu engagé se sent à la fois responsable de la situation actuelle, en plus de s'ouvrir à l'avenir pour une mise en action face à la situation identifiée. Ainsi, l'engagement et le sens des responsabilités sont intimement liés : « Celui qui s'engage reprend à son compte un cours d'action qui s'était jusque-là déroulée sans lui et atteste qu'il se considère responsable de ce qui se passe » (Ladrière, Lecarme et Moatti, 2000). Ceci vient rejoindre les propos de Gaudreau (2021), affirmant que « S'engager, c'est choisir, émotionnellement et rationnellement, d'être présent dans l'action » (p.92).

## **2.4 Pertinence du cadre conceptuel au regard des objectifs de recherche**

Dans ce présent chapitre, il a été défini que l'identité est une construction sociale en continue (re)construction par le processus de socialisation. La socialisation est influencée par plusieurs facteurs personnels, historiques, sociaux et contextuels. Plus spécifiquement, d'un point de vue phénoménologique, Berger et Luckmann (1966) utilisent les concepts de *socialisation primaire* et de *socialisation secondaire* pour expliquer cette complexité. De plus, selon Mead, il a été soullevé que les rôles adoptés par l'individu, sous le regard de l'autrui généralisé, ont également une importance dans le développement identitaire.

Les théories et les concepts mobilisés offriront un éclairage sur le développement de l'I.P. du T.S. des ancien·enne·s étudiant·e·s engagé·e·s dans leur association modulaire. En outre, ces notions permettront d'appréhender l'engagement dans une association étudiante modulaire comme

une expérience de socialisation secondaire. C'est durant cette socialisation que l'étudiant·e intègre des savoirs, des compétences, mais aussi un langage spécifique à sa profession en travail social. Par conséquent, le rôle adopté (incluant des attitudes, des gestes, des pratiques) dans une association étudiante en travail social pourrait être un point tournant dans la séquence d'apprentissage durant la formation initiale en travail social, mais aussi sur la consolidation identitaire une fois sur le marché du travail. De plus, le rôle adopté dans une association étudiante durant la formation initiale est assujetti aux regards des autres étudiant·e·s et ressources enseignantes. La personne peut en venir à construire son identité en se comparant à autrui, et à se définir par la projection qu'elle se fait d'elle-même via les autres.

En ce qui a trait aux motivations à l'engagement, les trois dimensions de Ladrière, Lecarme et Moatti (2000) - *l'implication, la responsabilité et le rapport à l'avenir* – et les trois dimensions de l'engagement étudiant de Fredericks, Blumenfeld et Paris (2004) - *l'engagement comportemental, l'engagement émotionnel et l'engagement cognitif* – permettront d'offrir un cadre d'analyse sur les motivations des T.S. anciennement impliqué·e·s dans leur association étudiante durant leur formation initiale. Plus spécifiquement, ces notions permettront d'analyser le(s) sens attribué(s) à leurs actions (pratiques) associatives, et ce, au regard du développement de leur I.P..

## Chapitre 3

### La méthodologie

Le chapitre 3 portera sur la méthodologie utilisée pour la réalisation de cette étude. Plusieurs éléments sont abordés, dont les banques de données utilisées, le type de recherche, ma position épistémologique, les outils de cueillette de données, l'échantillonnage, la méthode d'analyse de données et les considérations éthiques.

#### 3.1 Banques de données et mots clés utilisés

Tout d'abord, la recherche documentaire de ce projet de mémoire repose, en partie, sur plusieurs banques de données offertes par l'UQO: Érudit, Cairn, PsycARTICLES, SocIndex et Sociological Abstracts. De façon générale, pour recenser les écrits sur l'I.P. du T.S. et sur l'engagement des jeunes, l'utilisation des termes « identité professionnelle », « travail social », « engagement social » et « jeunes adultes » était de mise. Considérant que ma recherche s'intéresse à la réalité franco-qubécoise, Érudit fut la banque de données la plus sollicitée.

Plusieurs écrits scientifiques mobilisés pour la rédaction des chapitres 1-2-3 proviennent de mémoires qui traitent directement et indirectement de l'I.P. du T.S.<sup>9</sup>. En effet, l'identification d'une récurrence d'auteur·rice·s mobilisé·e·s dans plusieurs mémoires sur un sujet donné est un

---

<sup>9</sup> Ex : Pelletier, 2019; Barbe, 2019; Cardinal, 2019; Clairet, 2013.

excellent indicateur d'écrits incontournables<sup>10</sup>. Ainsi, il allait de soi de me familiariser avec ceux-ci, et ce, directement à la source. De plus, plusieurs ouvrages ont été trouvés et consultés directement à la bibliothèque de l'UQO à l'aide de l'outil de recherche *Sofia*<sup>11</sup> et des bibliothécaires sur place. Les ouvrages obligatoires et les multiples lectures faites durant mon baccalauréat et ma maîtrise en travail social m'ont été utiles pour la rédaction de ce mémoire<sup>12</sup>, sans oublier mes lectures faites en assistantat de recherche en psychoéducation et en travail social.

### 3.2 Approche méthodologique

D'un point de vue épistémologique, la mobilisation des écrits et des concepts de Herbert Mead, de Berger et de Luckmann engendre inévitablement l'adoption d'une épistémologie de type constructionnisme. Cette épistémologie prône que la réalité est à la fois subjective et objective (Berger et Luckmann, 1966), d'où une « [...] importance est accordée à la réalité (objets, corps et lieux) ainsi qu'aux perspectives subjectives de cette réalité » (Gaudet et Robert, 2018, p.15).

Ce mémoire utilisera une approche qualitative. Ce type de recherche permet de comprendre la complexité d'un phénomène à partir de la perception des personnes. Dès lors, l'analyse de données qualitatives est difficilement quantifiable et traite souvent de discours, de récits de vie, de discussions de groupes, etc., mettant de l'avant l'expérience subjective de l'être humain (Fortin et Gagnon, 2016). Corollairement, les approches qualitatives privilégient des techniques qui

<sup>10</sup> Ex : Fortin, 2003; Dubar, 2015; Carette et Vaillancourt, 2000; Crête, Pullen Sansfaçon et Marchand, 2015; Grenja, 2008; Deslauriers, 2015; Molgat, 2015; Soulet, 2003; Mercier et Mathieu, 2000; etc.

<sup>11</sup> Ex : Bélanger, Dufault, Gusew et Côté 2017; De Vecchi (2016); Gaudreau, 2021; Gaudet et Robert, 2018; Hooks, 2019; Savoie-Zajc, 2021; Le Breton, 2015; etc.

<sup>12</sup> Ex : Lemay, 2007; Tremblay, Lizotte, Lanciault et Thibault, 2015; Fortin et Gagnon, 2016; Deslauriers et Turcotte, 2016; etc.

permettent de trouver un sens (ou des sens) aux données. Les méthodes utilisées sont généralement basées sur un processus itératif inductif (Fortin et Gagnon, 2016). Ce processus implique de comprendre un phénomène à partir du « bas » (mouvement du bas vers le haut) et du matériel recueilli pour l'étudier. En l'occurrence, nous cherchons à comprendre, à partir des récits des T.S., l'influence de leur engagement étudiant sur leur développement de l'I.P. du T.S..

Ainsi, l'utilisation d'une approche qualitative inductive – au moyen d'une épistémologie de type constructionnisme - semble l'approche la plus pertinente dans le cadre de cette recherche. De plus, puisque le but est de se familiariser avec un phénomène peu ou pas connu, l'étude s'inscrit dans un type exploratoire (Trudel et *al.*, 2006).

### **3.3 Outil de collecte de données et épistémologie phénoménologique**

L'entretien individuel a été choisi comme principal outil de collecte de données pour cette recherche. Ce choix repose sur la richesse qu'il offre, permettant d'accéder à une diversité de dimensions telles que « des pratiques individuelles et collectives, des trajectoires, des processus, des dynamiques, des raisonnements, des valeurs, des opinions et des représentations » (Gaudet et Robert, 2018, p. 95). Comme discuté dans le chapitre 2, ces éléments sont essentiels pour comprendre le développement de l'I.P. des T.S. au cours de leur formation initiale, notamment en lien avec leur engagement étudiant. De plus, l'entretien individuel permet aux participant·e·s une grande liberté d'expression sur le sujet étudié.

D'un point de vue phénoménologique, l'entretien ne se limite pas à être un simple outil de collecte de données. Il s'agit également d'un processus interactif de communication. Le·la chercheur·euse et le·la participant·e coconstruisent ainsi une interprétation du sujet de recherche (Gaudet et Robert, 2018). Cette interaction occupe une place centrale dans la construction des

connaissances où les deux parties partagent une forme de contrôle sur la production du récit. Plus spécifiquement, le·la chercheur·euse adopte alors un rôle de facilitateur·trice, permettant à la personne participante d'articuler son discours à la première personne (« Je ») (Gaudet et Robert, 2018).

Dans cette étude, l'entretien semi-dirigé a été privilégié afin de structurer les échanges tout en offrant un cadre thématique à la discussion. La prédétermination des thèmes permet d'assurer une certaine homogénéité des sujets abordés lors des entretiens (Fortin et Gagnon, 2016; Gaudet et Robert, 2018). Or, ce type d'entretien demeure flexible, permettant au·à la chercheur·euse et aux participant·e·s d'adapter la conversation en fonction des éléments émergents. Cette dynamique souligne l'importance des compétences d'écoute active du·de la chercheur·euse (Savoie-Zajc, 2021).

Cependant, l'utilisation des entretiens semi-dirigés comporte certaines limites. L'une des principales est le biais de désirabilité sociale, c'est-à-dire la tendance des participant·e·s à adapter leurs réponses pour correspondre à ce qu'ils·elles perçoivent comme les attentes du·de la chercheur·euse ou de la société. Ce biais peut affecter la crédibilité et la véracité des données recueillies (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2021). De plus, dans la dynamique de coconstruction du discours, le·la chercheur·euse doit veiller à ne pas influencer de manière excessive les propos de la personne participante.

C'est ici que réside une distinction épistémologique clé dans cette recherche phénoménologique : il ne s'agit pas d'imposer ou de projeter mon propre vécu sur celui des participant·e·s, mais bien de valoriser et d'explorer leurs subjectivités. Même si certaines préconceptions ou hypothèses peuvent m'habiter, les expériences des participant·e·s différeront

inévitablement des miennes à divers égards. Dans une démarche réflexive alignée avec cette épistémologie phénoménologique, j'ai également opté pour l'utilisation d'un journal de bord, comme recommandé par Gaudet et Robert (2018) : « C'est en mettant entre parenthèses [par un journal de bord] leurs propres expériences et leur propre voix que les chercheurs peuvent s'ouvrir suffisamment pour entendre et voir, sans réserve, les expériences vécues des [participant·e·s] » (p. 44). Cette posture réflexive permet de s'assurer que les outils et méthodes utilisés favorisent la co-construction des savoirs.

Enfin, en utilisant une approche qualitative adossée à une épistémologie constructionniste, cette recherche vise des résultats transférables à d'autres contextes (Gaudet et Robert, 2018). Par exemple, les personnes anciennement impliquées dans leur association étudiante pourraient vivre des expériences similaires en ce qui concerne leur développement professionnel en travail social, mais aussi d'autres secteurs d'emploi et de pratique. En fonction des résultats, il est de mon intention de partager ces conclusions avec la communauté étudiante et universitaire.

### **3.4 Guide d'entretien**

Le guide d'entretien est structuré autour de six principaux thèmes, chacun étant associé à des questions de relance pour approfondir la réflexion des participant·e·s (voir annexe 1). L'objectif est de permettre une discussion riche et nuancée, tout en laissant de l'espace à la spontanéité des réponses.

#### **3.4.1. Présentation du participant**

L'entretien débute par une présentation du·de la participant·e, ce qui permet de dresser un portrait général de son parcours professionnel et de son contexte de pratique. Ces informations

sont essentielles pour contextualiser les expériences et réflexions sur l'I.P.. Les éléments recherchés sont les lieux de travail, ainsi que la clientèle d'intervention. En situant le·la participant·e dans son environnement professionnel, ceci permet d'ajuster les questions sur comment les expériences de formation et d'engagement étudiant ont influencé son I.P. dans le contexte spécifique de leur emploi actuel.

### **3.4.2. Identité professionnelle (I.P.)**

Le deuxième thème explore le concept même de l'I.P. du T.S.. Il s'agit de co-construire ce concept avec les participant·e·s et de recueillir leurs perceptions personnelles. De plus, ceci permet de comprendre comment ils·elles se positionnent par rapport à leur rôle et leur profession, au regard de leur conception de l'I.P..

### **3.4.3. Expérience étudiante**

Cette section aborde l'expérience universitaire des participant·e·s, incluant les cours suivis, leur engagement dans la vie étudiante et les apprentissages qui en ont découlé. L'objectif est de saisir dans quelle mesure ces expériences ont contribué à façonner leur IP. Ce thème explore en profondeur l'impact de la formation initiale et des activités académiques sur l'I.P. des diplômé·e·s.

### **3.4.4. Engagement étudiant – Motivations**

Ce thème s'intéresse aux motivations qui ont poussé les participant·e·s à s'impliquer dans leur association étudiante. Il permet d'analyser les déclencheurs de cet engagement et de relier ceux-ci à des aspects personnels ou professionnels. Cette section vise à comprendre les facteurs personnels, sociaux ou professionnels qui ont conduit à l'engagement étudiant, permettant ainsi de

mieux saisir l'importance de cet engagement dans le développement de l'I.P. dans une perspective narrative.

#### **3.4.5. Engagement étudiant – Pratiques et apports**

Ici, l'entretien se concentre sur les pratiques concrètes liées à l'engagement étudiant et sur les valeurs qui sous-tendent cet engagement. Ce thème explore comment l'implication dans une association étudiante peut contribuer à la formation des compétences professionnelles. Cette partie permet de comprendre les apports pratiques de l'engagement étudiant et de faire un lien avec les compétences et valeurs du travail social.

#### **3.4.6. Engagement étudiant – Plus-value sur le marché du travail**

Ce dernier thème aborde les retombées de l'engagement étudiant une fois sur le marché du travail. Il s'agit de faire le lien entre les compétences acquises durant cette période et l'I.P. actuelle des participant·e·s. Ce thème permet de cerner l'influence concrète de l'engagement étudiant sur le développement professionnel des participant·e·s et d'illustrer les liens entre les compétences acquises et leur utilisation dans le travail social.

### **3.5 Analyse phénoménologique**

Repris dans Gaudet et Robert (2018, p.46), Butler-Kisber (2010) décrit l'analyse phénoménologique en 5 étapes : (1) plonger dans le matériel, (2) extraire les énoncés significatifs, (3) formuler des significations, (4) identifier les thèmes, et (5) rédiger le récit phénoménologique. Ces étapes visent à « [...] réduire le matériel à l'essence de l'expérience vécue » (Gaudet et Robert, 2018, p. 47). Le tableau 2 plus bas présente l'ensemble des étapes réalisées (Butler-Kisber, 2018; Gaudet et Robert, 2018).

Ainsi, le récit phénoménologique est produit à la suite de la retranscription de l'entrevue (verbatim) et de son analyse verticale. L'utilisation du « je » s'est avéré pertinent afin que la personne concernée se sente interpellé·e à la lecture de son récit. Les rétroactions des participant·e·s étaient unanimes quant à l'atteinte d'avoir saisi le sens de leur expérience vécue. Toutefois, il est à noter que les récits phénoménologiques dépassent la longueur ciblée de 1 page. Les longueurs sont variées puisque certain·e·s entretiens ont des nuances à mettre de l'avant pour saisir le contexte dans lequel leur discours est produit, telles que leurs motivations personnelles et les réalités étudiantes. Celles-ci ont été pertinentes à garder, et à analyser, dans le cadre des objectifs de cette recherche. Un seul récit a dû être revu afin d'utiliser un vocabulaire plus soutenu, et ce, à la préférence de la personne participante. L'ensemble des récits et des verbatims a été soumis à une analyse horizontale afin de créer un schème expérientiel commun (tableau 4). Les versions finales des récits sont présentées au chapitre 4.

**Tableau 2**

*Étapes de l'analyse phénoménologique selon Butler-Kisber (2018), repris par Gaudet et Robert (2018), et utilisé dans Laau-Laurin et al. (2024).*

Étapes de l'analyse phénoménologique (5)	Descriptifs
1. Plonger dans le matériel	Connaître son matériel d'analyse est essentiel. Pour ce faire, lire et relire son matériel est l'une des meilleures façons pour se l'approprier. Cela dit, l'étudiant-chercheur a eu la chance de mener les entretiens, en plus de produire les verbatims. Par ce processus, l'intégration intime de l'ensemble des données de recherches, soit « sa logique, son ton et son contenu » (Gaudet et Robert, 2018, p.47) permet de cibler (et filtrer) les passages pertinents et significatifs parmi tout le matériel recueilli.
2. Extraire les énoncés significatifs	À cette étape et pour chacun des verbatims, il est crucial d'éliminer les sujets impertinents à la recherche. Ici, le chercheur a numéroté les <i>énoncés significatifs</i> en lien avec les objectifs de recherche. Une fois fait, les énoncés significatifs ont bien été connus et intégré par l'étudiant-chercheur. Ensuite, il a regroupé les énoncés significatifs qui ont un aspect commun sur l'expérience exprimée (Gaudet et Robert, 2018) <sup>13</sup> .
3. Formuler des significations	À partir des regroupements d'énoncés significatifs, l'étudiant-chercheur a produit des <i>significations</i> , soit une phrase qui exprime implicitement et explicitement l'expérience exprimée dans un regroupement. Ces significations sont également numérotées. Ainsi, nous arrivons à une formulation semblable à : Signification 8 - « J'ai intégré mon IP en prenant des responsabilités dans mon association » (réfère au regroupement d'énoncés significatifs no. 9, 47 et 56)
4. Identifier les thèmes	À partir des significations, l'étudiant-chercheur a créé des thèmes qui regroupent celles-ci. Par exemple : Thème « L'implication comme vecteur du développement de l'IPTS » (réfère aux significations no. 8 et 10)
5. Rédiger le récit phénoménologique	Utilisant une logique d'analyse verticale, l'étudiant-chercheur a rédigé un récit, d'environ une page (pour chaque entretien), afin de refléter l'expérience (et les thèmes) que le·la participant·e·s a vécu à l'égard du sujet de recherche. Ce récit a été envoyé à la personne participante afin de confirmer et/ou corriger le récit. Par la suite, une analyse horizontale avec l'ensemble des récits et verbatims est faite.

<sup>13</sup> Selon Gaudet et Robert (2018), le regroupement des énoncés significatifs se fait à l'étape 3.

### **3.4 Analyse horizontale**

En suivant les cinq étapes d'analyse phénoménologique proposées par Butler-Kisber (2018), trois grands thèmes transversaux ont émergé des sept expériences étudiantes (verbatims). Cet exercice a permis de saisir la complexité et la richesse des récits recueillis, tout en mettant en lumière les éléments structurants de l'expérience des participant·e·s. Pour ce faire, l'analyse thématique classique décrite par Paillé et Muccielli (2020) a été mobilisée afin d'identifier et d'organiser les catégories émergentes de manière rigoureuse via l'utilisation du logiciel NVivo. L'amalgame de ces thèmes a conduit à la construction d'un schéma expérientiel global (tableau 4), qui offre une représentation synthétique des dynamiques vécues par les T.S. anciennement engagé·e·s. Afin d'illustrer ce schéma, des extraits de verbatim seront présentés pour chaque thème, mettant en relief les nuances et les spécificités des expériences rapportées.

### **3.5 Population à l'étude et échantillonnage**

En ce qui a trait aux critères d'inclusions, la population cible est des T.S. inscrit·e·s à l'OTSTCFQ depuis au moins 6 mois<sup>14</sup>. Dans la mesure où l'identité se construit dans un environnement social changeant et dans une temporalité donnée, les personnes participantes doivent avoir fait leurs études de 1<sup>er</sup> cycle en travail social (baccalauréat) il y a au plus 10 ans, tout en ayant occupé des fonctions indispensables au fonctionnement et aux prises de décisions de leur

---

<sup>14</sup> Un·e participant·e, dans le cadre de son nouvel emploi en intervention, s'est désinscrit·e de l'OTSTCFQ puisque son milieu de travail n'exigeait pas son adhésion. Cette personne a toutefois été T.S. pendant plus de ~2 ans. Considérant son expérience de travail à titre de T.S. et d'intervenant·e psychosocial·e, il a été jugé pertinent de l'inclure dans ce projet.

association étudiante<sup>15</sup>. Ces critères permettent de sélectionner des participant.e.s où l'expérience d'engagement étudiant reste relativement récente et significative, ce qui facilite l'introspection à l'égard de l'influence de leur engagement sur le développement de leur I.P.. D'un autre côté, connaître personnellement - soit à l'extérieur du cadre scolaire et professionnel - l'étudiant-rechercher consiste un critère d'exclusion. Ceci dit, les difficultés de recrutement rencontrées font en sorte que le nombre de participant·e·s – soit 7 participant·e·s au total - demeure une limite importante à cette étude, et ce, malgré l'objectif initial de recruter de 6 à 10 participant·e·s. Voir tableau 3 pour le portrait sociodémographique des participant·e·s.

**Tableau 3**  
*Portrait sociodémographique (N : 7)*

Caractéristiques	Nombres
Âge (Moyenne en années)	26
Pratique en milieu institutionnel	5
Pratique en milieu communautaire	2
Année d'expérience en intervention (moyenne en années)	3
Université de provenance	
<i>Université de Montréal</i>	2
<i>Université du Québec en Outaouais</i>	5

**3.5.1 Recrutement des participant·e·s.** Pour rejoindre la population cible, plusieurs stratégies ont été mobilisées entre mars 2023 et novembre 2023. En guise de première étape, le Comité Éthique de la recherche (CER) de l'UQO exigeait une réponse formelle des différents

---

<sup>15</sup> Puisque chaque association étudiante possède une structure organisationnelle qui lui est propre, il est impossible de déterminer en amont des rôles spécifiques. Nous pouvons toutefois penser à des rôles *traditionnels* que l'on retrouve dans les associations, tels que : coordonnateur·rice, président·e, chargé·e de projet, trésorier·ière, conseiller·ière aux affaires académiques, responsable socio-culturel, etc.

départements et associations étudiantes à vouloir collaborer au projet de recherche. Devant cette exigence, un courriel a été envoyé aux divers départements en travail social et les associations étudiantes en travail social québécoises leur demandant collaboration. Les réponses départementales et associatives furent somme toute positives, ce qui a permis la circulation des affichettes via leurs boîtes courriel. Cependant, ce moyen demeure peu optimal pour rejoindre les ancien·ne·s étudiant·e·s - soient les T.S. actuellement sur le marché du travail - qui n'utilisent plus leurs boîtes courriel universitaires. De plus, par souci de confidentialité et de pratiques éthiques en recherche, les associations étudiant·e·s et les départements ne pouvaient pas transmettre les coordonnées des ancien·ne·s étudiant·e·s engagé·e·s. Bien que l'affichette ait circulé dans leurs réseaux, aucune prise de contact n'a pu avoir lieu via ce moyen de recrutement.

En parallèle de cette démarche, la circulation de l'affichette s'est principalement faite via des groupes Facebook public en lien avec l'intervention psychosociale et/ou les programmes d'études universitaires en travail social. Plus de 10 000 abonné·e·s à ces pages Facebook<sup>16</sup> ont potentiellement été rejoint·e·s via leur fil d'actualité. En revanche, les algorithmes des médias sociaux assurent que les fils d'actualités des utilisateur·rice·s Facebook sont parsemés d'informations, souvent plus intéressantes. De plus, la réalité des professionnel·le·s fait en sorte que d'offrir du temps pour une recherche (mémoire) demeure secondaire par rapport à leurs tâches du quotidien. Seulement 2 personnes ont pu être recrutées via ce moyen.

---

<sup>16</sup> Dont Intervention psychosociale au Québec (<https://www.facebook.com/groups/490181604820168>), Le Babillard – Travail social de l'UdeM (<https://www.facebook.com/groups/111179688900753>), et autres groupes privés associatifs (étudiant) du réseau de l'Université du Québec

La technique boule de neige fut également mobilisée. Somme toute, cette technique a permis le recrutement de 5 participant·e·s (sur 7 participant·e·s totaux). Ceux-ci venaient du même réseau universitaire de l'UQO, mais de différentes cohortes et/ou campus que l'étudiant-chercheur.

### **3.6 Considérations éthiques**

Le processus de recherche décrit dans ce projet de mémoire répond aux considérations éthiques, soit à l'ensemble des directives de la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'Université du Québec en Outaouais (UQO, 2022). Tous documents pertinents à la réalisation pour la collecte de données (affichette de recrutement, formulaire de consentement, grille d'entrevue) ont été présentés au Comité d'éthique de la recherche de l'UQO.

## Chapitre 4

### Les résultats

Dans ce chapitre, les résultats ayant pour objectif de comprendre l'influence de l'engagement étudiant sur le développement de l'I.P. des T.S. seront présentés. Tout d'abord, la présentation des récits phénoménologiques (section 4.1) permettra de cibler et comprendre le contexte général dans lequel les discours ont été produits. Ces récits sont à la fois une synthèse des entretiens individuels et une analyse verticale qui a été validée par les participant·e·s par processus d'itération. Ensuite, un schéma expérientiel en lien avec les objectifs de la recherche, comportant trois thèmes communs à tous les récits (analyse horizontale), sera présenté au tableau 4. L'explication de ce schéma sera appuyée directement par des verbatims (section 4.2).

Également, dans le cadre d'une recherche qualitative, les verbatims occupent une place essentielle dans l'analyse des données. Il peut être nécessaire de les adapter afin de clarifier ou de mieux contextualiser certains propos, sans en changer le sens. L'usage des crochets [...] permet d'ajouter des précisions contextuelles, à condition que cette pratique soit utilisée avec rigueur et transparence. Ils sont donc appliqués uniquement dans un but de clarification, de contextualisation et d'harmonisation linguistique.

#### **4.1 Présentation des lettres phénoménologiques (analyse verticale)**

##### **4.1.1 Participant·e #1 : Embarquer dans le train de l'engagement**

«Je me nomme [nom]. J'ai étudié en psychologie à [université Y]... Après 1 an, j'ai bifurqué en travail social à [université X], tout près de chez moi. En faisant ce changement, je suis passé de 3h de train à 15min de marche. J'avais donc un peu

plus de temps à ma disposition. Lors de la présentation de [l'association étudiante en début d'année], je voyais comment ils et elles étaient des personnes engagées. Je trouvais ça inspirant. Je me suis dit « pourquoi pas m'impliquer? ». Je suis allé·e prendre ma bière d'information, et ça l'a cliqué.

Mes motivations à m'impliquer sont un amalgame de plusieurs choses. En revanche, deux motivations étaient centrales : la création d'un sentiment d'appartenance, et donner un sens à mon parcours scolaire. En plus de ces motivations, y'a quelque chose qui m'avait marqué dès le début de mon parcours universitaire en travail social. Un chargé de cours, bien respecté, nous questionnait souvent sur : « Veux-tu être un agent de changement, ou un agent de contrôle? ». Par l'engagement étudiant, je me voyais comme un·e agent·e de changement, et ça donnait du sens à ce que je faisais. D'autre part, il y a tout l'aspect social qui traverse l'engagement et qui donne motivation à s'impliquer à long terme! Une fois que je suis rentrée dans le «*monde* de l'implication», j'aimais le mode de vie que ça m'apportait et les activités sociales qui en découlaient : tu rencontres du monde, tu discutes, tu vas prendre un verre au [bar], etc. Bref, une fois que tu t'impliques, c'est comme embarquer dans un train que l'on ne peut plus débarquer.

Il est possible de faire quelques parallèles entre les activités associatives, le travail social et mon I.P. d'aujourd'hui. Par exemple, par l'entremise de divers projets [x], j'ai pu actualiser mes valeurs fondamentales qui me définissent en tant que T.S. (et en tant que personne), tels que la justice sociale, aider les personnes en situation de vulnérabilité et la solidarité (créer un tissu social). De plus, nos activités nous mettaient en réelle situation d'apprentissage en lien avec notre profession. Les enjeux

étaient réels puisque nos décisions influencent la communauté étudiante. En ce sens, l’implication m’a permis de développer plusieurs compétences qui me sont fort utiles en tant que TS aujourd’hui : leadership, collaboration, coordination, prendre des initiatives, formuler des demandes de financement, comprendre le fonctionnement organisationnel, faire preuve d’humilité et chercher de l’aide, et autres!

En conclusion, avant l’entretien avec Olivier, je savais déjà au fond de moi que mon expérience d’engagement étudiant a été bénéfique pour mon développement personnel et professionnel. Par l’engagement étudiant, j’ai appris à me découvrir en tant que personne, et ça m’aide à savoir ce que je veux dans mon milieu de travail. En d’autres mots, je cherche à être cohérent·e entre ce que je suis, et ce que mon milieu de travail doit être. Devant ces bénéfices personnels et professionnels, je recommande à tous·tes les étudiant·e·s à s’impliquer durant leur parcours scolaire! Les apprentissages sont riches et bénéfiques à long terme, je vous le dis! »

#### **4.1.2 Participant·e #2 : L’engagement est l’âme du travail social**

« J’ai toujours été une personne hautement engagée. Du secondaire jusqu’à aujourd’hui, j’aime m’impliquer dans mon milieu et faire progresser les choses. C’est, entre autres, pour cette raison que je me suis engagé·e dans [association]. Durant mon parcours universitaire en travail social, l’engagement permettait de rendre mon parcours scolaire stimulant puisque je n’aimais pas beaucoup les cours. Je pense que c’est grâce à l’engagement étudiant que j’ai pu trouver la motivation et l’énergie pour terminer mon baccalauréat.

Pour moi, les valeurs de la famille et de la communauté sont hautement importantes. La communauté devenait ma famille. De façon plus personnelle, le dépassement de soi est une valeur qui m'anime beaucoup. J'ai toujours eu de la misère à m'asseoir et dire « voilà, c'est fait ». Non. J'ai besoin d'aller plus loin, et l'engagement étudiant m'alimentait beaucoup dans cette recherche du dépassement de moi-même. Il y a tant de possibilités et de projets à faire lorsqu'on s'engage, sincèrement. De plus, j'ai représenté·e les étudiant·e·s en travail social à l'[association générale du campus]. J'aimais être un porte-parole pour la communauté pour essayer d'amener des changements autour de moi. Cette expérience est hautement enrichissante. Je tiens tout de même à souligner que nos actions collectives étaient bien reçues par l'université, et ça nous encourage à encore plus innover.

Lorsqu'on faisait des projets associatifs, on restait collé aux principes du travail social. C'est d'avoir une approche systémique, c'est d'aider les individus et la communauté. On partait des fois de la communauté, des fois de l'individu, mais tout ça dans le but d'avoir une approche plus globale. On prenait le temps de sonder les étudiant·e·s, partir de la base, comprendre leurs besoins. Des changements devaient se faire, mais ça ne se fait pas tout seul. L'engagement, c'est la façon de se rendre jusqu'à ces changements-là. C'est important la réflexivité, mais ce n'est pas juste en en parlant qu'on va réussir à apporter quoi que ce soit. Pour moi, c'est important d'être dans l'action, pas juste dans la réflexion. C'est par l'action qu'on apprend. Il y a eu des essais, y a eu des erreurs... puis c'est correct, ça fait partie du processus. Essayer, innover, réussir et se tromper, ça fait partie du travail social. Je pense que l'engagement étudiant c'est le plus beau cadeau que tu peux te faire à toi-même, parce que ça te

permet vraiment de mettre en pratique des projets collectifs qui répondent à un besoin de ta collectivité.

Monter un projet permet de développer des compétences diverses qui me sont grandement utiles sur le marché du travail : gérer un budget, argumenter de façon diplomatique, faire des demandes de subventions, défendre les droits, écouter les autres, créer des liens (à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation), comprendre l'institution, trouver des solutions communes, co-construire, interagir et animer dans un groupe, établir un cadre, mettre ses limites, réfléchir efficacement, comprendre le point de vue des autres, faire des demandes de réservations, mobiliser des cohortes, et j'en passe. Ce sont tous des savoirs (faire et être) qui m'ont alimenté·e dans mon I.P. en tant qu'intervenant·e psychosocial·e dans le milieu communautaire.

Ainsi, durant la formation initiale, plusieurs expériences m'ont amené·e à développer mon I.P., et l'engagement étudiant en faisait grandement partie. C'est en faisant des actions associatives dans l'université que l'on peut voir les impacts de nos actions, et expérimenter le travail social. Je crois sincèrement que l'engagement est l'âme même du travail social. »

#### **4.1.3 Participant·e #3 : Créer du sens et croire au changement**

« Dans le cadre du mémoire d'Olivier, j'ai pu partager mon expérience de l'influence de l'engagement étudiant sur le développement de mon I.P. de T.S.. En fait, j'ai commencé à m'engager dans mon association étudiante [X] dès ma première année au baccalauréat en travail social à [Université]. Mes motivations à m'engager étaient multiples. Étant quelqu'un·e qui aime s'occuper, l'association étudiante était une

occasion pour moi de remplir mon horaire. De plus, pour qu'il y ait du changement dans une communauté, je trouve important de s'engager pour y parvenir. Voyant qu'il n'y avait peu de relève dans mon association durant mon baccalauréat, il était inconcevable pour moi de laisser tomber notre association étudiante. Ainsi, dès la deuxième année au baccalauréat, j'ai été président·e [de l'association] et j'ai recruté de nouveaux membres. J'ai aimé mon engagement étudiant puisque j'agissais comme personne-ressource auprès des différentes cohortes en travail social, tout en défendant nos droits étudiants.

Plus largement, l'association étudiante représentait une continuité de ma personnalité. Je suis quelqu'un·e qui est fonceur·euse et qui ne craint pas de rentrer dans des démarches pour défendre les droits étudiants. J'ai, entre autres, participé activement à la grève étudiante de 2019 et menées à terme des plaintes étudiantes. Par l'expérience de grève, j'ai pu voir qu'une mobilisation collective peut mener à des changements. En revanche, j'ai aussi appris que ces changements peuvent prendre du temps dans nos sociétés modernes. Il faut s'armer de patience, mais il faut garder la foi et s'engager pour que les changements s'opèrent. Somme toute, défendre les droits et aspirer à des changements sont de fortes qualités de T.S. que j'ai pu développer par l'engagement étudiant.

Lorsque je suis arrivé·e en stage, j'ai eu un choc. En effet, j'étais habitué·e d'intervenir avec authenticité auprès des étudiant·e·s et dans la vie en général... ce que mon milieu de stage ne me laissait pas faire. J'étais comme pris·e dans une boîte, où l'on ne me laissait pas m'épanouir à mon plein potentiel. Une fois le stage terminé, je suis resté·e dans le même milieu, mais en tant que T.S.. N'étant plus supervisé·e, j'ai pu me développer et reprendre confiance dans mon savoir-être. Rapidement, en l'espace de

quelques semaines, mes supérieur·e·s m'ont identifié·e comme un·e leader positive qui vise à faire des changements dans mon milieu de travail. Depuis mon arrivée dans l'équipe de T.S., l'équipe s'est soudée et aspire aux mêmes objectifs de redorer le blason du travail social dans le milieu hospitalier. Je crois fermement que l'équipe de travail a joué un rôle majeur dans le développement de mon I.P..

Aujourd'hui, je crois que c'est par l'engagement étudiant que j'ai développé mon goût à m'engager activement dans mon milieu. Mon engagement au travail consiste à faire rayonner le travail social dans un contexte médical, faire valoir des interventions significatives et humaines auprès de l'instance hospitalière (défense de droit) et travailler à l'amélioration de nos conditions de travail ».

#### **4.1.4 Participant·e #4 : la cohérence avec ses valeurs**

« Dans le cadre du mémoire d'Olivier, j'ai participé à un entretien individuel portant sur l'influence de mon engagement étudiant sur le développement de mon I.P.. Mon parcours scolaire, particulièrement au primaire et au secondaire, m'a toujours encouragé à m'engager socialement. Il allait donc de soi, une fois à l'université, de continuer mon engagement pour rester en cohérence avec mes valeurs personnelles et professionnelles, telles que la solidarité et l'engagement. De plus, je cherchais à créer un sentiment d'appartenance puisque j'étais en appartement, un peu seul·e.

Lorsque je suis arrivé·e à [université X], j'ai pu constater que la vie étudiante n'était pas la même qu'à [mon ancienne université Y], ce qui m'a un peu déçu·e. J'ai dû me réajuster dans mes attentes à l'égard de la communauté étudiante. J'ai rapidement compris que les cohortes à [université X] avaient des particularités

sociodémographiques différentes qui pouvaient influencer leurs rapports à la vie étudiante : retour aux études, vivre chez ses parents, distances à parcourir, etc. Cette réalité étudiante comporte plusieurs défis lorsqu'on essaie de créer de la mobilisation et une solidarité. Je devais me mettre dans la peau de ces étudiant·e·s, et essayer de comprendre leur perspective. Par exemple, durant la grève pour la rémunération des stages, je vivais un peu d'incompréhension puisque les 3<sup>e</sup> années ne voulaient pas partir en grève. Évidemment, le module leur disait qu'ils·elles devraient reprendre leurs heures de stages, ce qui retarde leur diplomation... des discours institutionnels qui les poussent à être contre la grève étudiante.

Par l'entremise de l'engagement étudiant, j'ai développé des compétences qui ne s'apprennent pas dans les livres en travail social. Par exemple, j'ai pu mobiliser des cohortes, j'ai pu gérer une équipe, j'ai pu distribuer des tâches, j'ai pu apprendre à négocier avec l'autorité (et garder mon point), j'ai découvert certains organismes communautaires entourant l'[université X], et j'ai été capable de réajuster les activités associatives selon la réalité vécue des étudiant·e·s. Étant quelqu'un·e d'engagé·e, cette expérience m'a aussi été bénéfique pour comprendre l'importance de mettre mes limites dans mes engagements.

Mon parcours scolaire en travail social me pousse à dire que les cours ne sont pas assez axés sur l'introspection et le développement de l'I.P. des T.S. en devenir. Corollairement, les milieux institutionnels ne mettent pas de ressources bénéfiques pour le développement de l'I.P. des T.S., ce qui est nuisible à long terme. Aujourd'hui, je suis T.S. dans un organisme communautaire; un organisme qui est en cohérence avec mes valeurs et ma personne, et qui valorise le développement de l'I.P.. »

#### 4.1.5 Participant·e #5 : Apprendre le travail social d'une autre façon

« Pour commencer, je me suis engagé·e à [association] parce que je connaissais la copine de l'ami d'une amie. Même si c'était une connaissance éloignée, ça m'a donné un intérêt à intégrer l'association étudiante. De plus, à notre campus, il y avait une ambiance un peu *in and out* : le monde rentre à l'université, assiste au cours, et part directement à la maison après. Je ne voulais pas que mon expérience universitaire se résume à ça. Ce genre de réalité étudiante me rappelait beaucoup mon expérience au cégep, et je ne voulais pas revivre ça. Donc, dès la première année du bac, je me suis engagé·e.

Apprendre le travail social, c'est bien plus que de lire des livres, des articles, écrire des textes... se bourrer le crâne pour un examen... ce n'est pas ça le travail social. On va se le dire, le bac en travail social est très théorique. Pour ma part, j'ai vécu une forme de stress de performance à devoir étudier, et parfois je me privais de m'engager davantage pour avoir de bonnes notes. Le programme manque un peu d'humanité et de pratique, ce qui est un peu ironique en travail social. D'un autre côté, par l'engagement étudiant, j'ai pu mettre concrètement en pratique ma réflexivité en co-créant des projets qui sont en lien avec le travail social. Lorsqu'on monte un projet, il faut réfléchir à beaucoup d'aspects, ce n'est pas juste hypothétique (comme dans les cours). Plusieurs enjeux, parfois éthiques, sont discutés en équipe puisque les impacts dans la communauté sont réels! Et la beauté des projets annuels qui reviennent chaque année, c'est qu'on pousse toujours la réflexion plus loin : les projets changent et s'améliorent selon ce qu'on a fait comme apprentissage l'année d'avant. Mis à part les

projets, on organisait aussi des conférences. On invitait des intervenant·e·s pour nous parler d'une réalité d'intervention, ce qui enrichit le parcours scolaire de la cohorte.

M'impliquer m'a permis de comprendre l'aspect « macro » du travail social et à prendre un « pas de recul » par rapport à l'université : de comprendre son fonctionnement et sa structure... mais aussi de l'impact des structures sur les individus. Même si nos projets sont relativement à petite échelle, ça nous pousse à comprendre l'individu dans son environnement social et d'analyser à grande échelle les structures en place; une compétence qui aurait pu me manquer si je n'avais pas été impliqué·e. Dans le fond, c'est d'apprendre à connaître ta communauté et son contexte! Aujourd'hui, en tant que T.S., c'est en partie grâce à ce pas de recul par rapport à l'université que je suis capable de voir le réseau de la santé et nos conditions de travail avec un autre regard.

J'ai appris que je pouvais m'impliquer dans d'autres choses que « l'école ». En fait, une fois sur le marché du travail, mon engagement étudiant m'a donné envie d'être impliquée dans le comité social de ma job. Je trouve important de faire du *team building*. Si je crée de bons liens avec mes collègues, et bien c'est sûr que je vais être bien à mon travail, et eux aussi! Se sentir intégré·e et de contribuer à l'équipe, c'est important. En fait, oui j'ai fait beaucoup d'apprentissage par l'engagement étudiant, mais je crois que cette expérience d'étudiant m'a beaucoup impacté·e dans ma participation à mon milieu de travail. »

#### 4.1.6 Participant·e #6 : L'importance de la collectivisation des enjeux

« Dans le cadre du mémoire d'Olivier, j'ai pu parler de mon expérience en tant qu'étudiant·e engagé·e dans mon association étudiante en travail social à [université X] et de son influence sur mon I.P.. En fait, lorsque j'étais rentré·e au baccalauréat, je ne m'étais pas tout de suite engagé·e. Je connaissais des personnes qui s'engageaient, et j'étais plutôt en mode « observation » puisque mes ami·e·s m'en parlaient ici et là. C'est en 2<sup>e</sup> année du baccalauréat que j'ai décidé de m'impliquer. Je me sentais un peu plus affirmé·e, genre « okay, allons-y! Je comprends c'est quoi une asso ». C'est sûr que d'avoir des ami·e·s dans l'association m'a permis de comprendre un peu plus le revers du décor des associations étudiantes.

J'ai toujours été quelqu'un·e qui a à cœur la défense de droit, la justice sociale et le changement social. Parallèlement, je trouvais que l'association étudiante pouvait donner du sens à mon parcours scolaire, tout en me permettant de mieux comprendre l'université et son fonctionnement. Pour moi, m'impliquer est cohérent avec ma vision du travail social, et mon désir de me sentir utile dans ma communauté. En plus, j'avais le temps pour m'impliquer... alors pourquoi pas? Je ne voulais pas être le·la T.S. (étudiant·e) qui chiale sur plein de choses, mais qui ne se mobilise pas pour aspirer au changement.

Cela dit, je fais le parallèle avec la mobilisation sur le marché du travail. Il peut être difficile de mobiliser les T.S. à cause de nos conditions de travail précaires, notre bas niveau d'énergie à la mobilisation et le poids de nos institutions. C'est un peu la même chose que j'observe lorsqu'on est étudiant·e engagé·e : les gens chialent, mais

il n'y a pas de mouvement social. Pour les personnes impliquées, ça peut parfois créer de la frustration. Les gens ne comprennent pas la fonction du syndicat (ou de l'asso), les gens s'attendent à ce que le syndicat (ou l'asso) fasse toutes... et que ça soit miraculeux. Mais ce qu'il faut comprendre, c'est l'importance de la collectivisation et du mouvement commun vers un but. En temps normal, les étudiant·e·s en travail social peuvent avoir des difficultés à s'intéresser aux aspects politiques de l'université puisqu'ils·elles n'ont pas nécessairement la tête à ça. En effet, il existe plusieurs entraves à l'implication, surtout dans un système scolaire qui valorise la performance, puis qui génère de l'anxiété de performance chez les étudiant·e·s, ce qui vient impacter négativement leur disponibilité sous toutes ses formes.

Mon expérience en association étudiante m'a permis de faire des liens entre l'intervention collective et nos activités associatives : on défend les droits étudiants, on concerte, on parle aux différentes instances, on vise le changement social/politique, on aide les étudiant·e·s à naviguer dans les politiques universitaires, on crée un sentiment d'appartenance, on mobilise des cohortes, etc. Ainsi, l'association permet de mettre en pratique, à plus petite échelle, certains aspects de l'intervention collective. À travers l'association, on cherche aussi à être cohérent avec le travail social en changeant nos propres structures associatives. Par exemple, afin d'aplanir les dynamiques de pouvoir (hiérarchie) au sein du comité, nous avons opté pour le rôle de «coordonnateur·rice», et aboli le poste de président·e.

D'un point de vue professionnel, c'est grâce à l'engagement étudiant que j'ai pu comprendre les processus de concertation (ordre du jour, prise de parole, prise de notes, etc.). Dans nos cours, on nous parlait de table de concertation, mais de

l'expliquer en cours VS le vivre, c'est autre chose. Sans cette expérience associative, j'aurais probablement été déstabilisé·e durant mon stage final de mon baccalauréat, puisqu'il y avait beaucoup de concertation.

Aujourd'hui, j'œuvre dans un milieu institutionnel en interventions axées sur l'individu. Ce type d'intervention vient parfois me confronter dans ma vision du travail social. On rentre dans des logiques néo-libérales (Nouvelle Gestion publique) qui viennent individualiser les problèmes sociaux. En fait, grâce entre autres à mon expérience en association, je m'identifie beaucoup à l'aspect collectif du travail social. Je considère qu'en travail social, il y a moyen de faire un peu de tout : autant de l'individuel que du collectif, et que la beauté réside dans un doux mélange des deux ».

#### **4.1.7 Participant·e #7 : Intervenir dans une structure complexe**

« La vie étudiante était particulière au campus de [x]. Les étudiant·e·s rentraient au campus pour assister à leurs cours, et repartaient aussitôt leurs cours terminés. Cette façon de vivre son expérience universitaire ne me convenait pas. C'est alors que je me suis dit : « non, j'ai envie que mon expérience universitaire soit le fun ». C'est pour cette raison que, dès le début de mon baccalauréat, je me suis engagé·e dans l'association étudiante.

Lors de ma dernière année au baccalauréat, j'ai eu une problématique avec mon stage final. Plutôt que de considérer ce moment comme une pause forcée, j'ai saisi cette opportunité pour m'engager davantage et prendre les rênes de l'association en tant que nouveau·elle président·e. Durant cette année, en tant que président·e, plusieurs choses devaient être mises à jour à l'association, particulièrement en ce qui concernait nos

politiques internes. Nous avons donc mis à jour notre charte de règlements pour être plus cohérent·e·s avec la réalité étudiante actuelle.

D'un point de vue plus personnel, j'ai trouvé que le traitement des situations d'échec de stage par le département manquait d'humanité. On peut se sentir abandonné·e et isolé·e puisque l'on ne peut pas reprendre nos cours. Certains doutes sur mes propres compétences d'intervenant·e ont émané. J'ai finalement réalisé qu'il s'agissait d'un environnement de stage toxique, même si cela avait semé le doute en moi à ce moment-là. Ma frustration envers l'administration du département s'est alors transformée en une énergie positive à vouloir dénoncer et changer leur façon de faire. Je ne voulais pas que d'autres étudiant·e·s subissent ce que j'ai vécu. Il s'agissait de l'une de mes motivations principales à m'engager. J'ai écrit un document et eu des échanges avec la direction. Je les invitais à revoir leur façon de faire lors d'échec en stage final. Chaque année, une vingtaine d'entre nous se retrouvent dans cette situation. Pourquoi devrions-nous nous sentir si isolé·e·s alors que c'est quelque chose que nous vivons tous·tes? Le département a bien réagi à mes propositions et s'est montré ouvert à revoir ses méthodes.

Plus largement, le mandat de l'association était axé sur la représentativité des intérêts étudiants et la défense de leurs droits. En tant que futurs T.S., la défense de droit des populations est l'une de nos valeurs fondamentales; il est donc logique de l'appliquer avec les étudiant·e·s. Il y avait beaucoup de conflits entre le département, les professeur·e·s et des étudiant·e·s. On agissait comme un intermédiaire. En travail social, notre raison d'être tourne aussi autour de l'empowerment des gens, on les accompagne dans les processus et les politiques universitaires. En étant dans

l'association étudiante, j'ai toujours vu un lien entre le travail social et les revendications étudiantes. Ce n'est pas pour rien qu'on a des cours de politique en travail social!

Mon expérience vécue au sein de l'association étudiante m'a permis de vivre le travail social d'une autre façon. Sans cette expérience, je me serais contenté du minimum : aller à mes cours, retourner chez moi. J'aurais vécu de l'isolement, probablement. Grâce à l'association, j'ai pu mettre en pratique le travail social collectif. On est confronté à la réalité, surtout par rapport au fonctionnement des grandes structures complexes comme l'université. En effet, à travers le mandat de l'association à défendre les droits étudiants, j'ai pu mettre en pratique des notions de l'intervention collective telles que la mobilisation, la collectivisation des enjeux, etc. Ces expériences sont enrichissantes comparativement aux cours en intervention collective qui restent axés sur la théorie.

Par mon expérience associative, j'ai pu développer plusieurs compétences en lien avec le travail social et qui me sont utiles sur le marché du travail : comprendre les défis et la réalité à mobiliser des individus, connaître les processus d'assemblée générale et savoir communiquer avec les instances hiérarchiques supérieures afin de viser à un changement. De plus, j'ai développé une forme de militantisme, aspect de ma personnalité qui n'était pas présent avant. Aujourd'hui, en tant que T.S., j'essaye de m'impliquer le plus possible dans nos causes syndicales et mon milieu de travail ».

## 4.2 Thèmes et significations (analyse horizontale à partir des verbatims)

Comme mentionné au début du chapitre, le tableau 4 présente les principaux thèmes et « significations » issus de l’analyse horizontale des verbatims recueillis auprès des participant·e·s. Ces catégories thématiques rendent compte de la diversité des significations attribuées à l’engagement étudiant en travail social. Trois grands axes émergent de manière transversale dans les récits : les motivations initiales à l’implication, les liens perçus entre les actions associatives et le travail social collectif, ainsi que les retombées en termes de développement personnel et professionnel.

**Tableau 4**  
*Thèmes et significations (analyse horizontale)*

---

1. Les multiples motivations à l’engagement étudiant en travail social
  - a) *Nous voulions donner un sens à nos études universitaires*
  - b) *Nous pouvions apporter un changement dans notre communauté*
2. L’agir associatif comme étant indissociable du travail social collectif
  - a) *Nous voyons un lien avec le travail social en collectivité.*
  - b) *Nous avons entamé des projets et des actions associatives en lien avec le travail social.*
3. L’engagement comme vecteur au développement de compétences et de connaissances
  - a) *L’engagement nous permet d’aller au-delà des apprentissages prescrits par le programme de travail social.*
  - b) *L’engagement développe notre connaissance de soi en tant que personne.*
  - c) *Nous avons développé des compétences et des savoirs en lien avec le travail social qui nous sont utiles sur le marché du travail.*

### 4.2.1 Les multiples motivations à l’engagement étudiant en travail social

L’un des objectifs principaux du guide d’entretien individuel était de cibler les motivations qui sous-tendent l’engagement étudiant chez les participant·e·s. Tous·tes les intervenant·e·s rencontré·e·s ont exprimé une volonté d’enrichir leur parcours académique de différentes façons, notamment à travers des occasions de socialisation et des interactions avec la communauté

universitaire. Beaucoup d'entre eux·elles ont évoqué l'engagement étudiant comme un moyen d'agrémenter leur expérience universitaire, parfois afin d'éviter la répétition d'une expérience académique décevante : « Je m'étais dit que je voulais que mon expérience universitaire soit un peu plus riche que celle que j'avais eue au cégep... » (participant·e #5).

Cette motivation à enrichir l'expérience universitaire est récurrente dans tous les discours et s'inscrit dans une volonté de vivre pleinement l'expérience d'intégration à une communauté dynamique. L'engagement étudiant devient alors un espace permettant de briser l'isolement social, tout en créant des liens avec d'autres: « [Une fois à l'université] Je voulais avoir du fun, et me connecter. [Je me suis dit] je vais aller prendre ma bière d'information, puis finalement ça a cliqué avec le monde. C'est ça qui m'a amené à m'impliquer » (participant·e #1).

L'expérience de solitude, souvent amplifiée par le changement d'environnement lors du passage à l'université, ressort également chez certain·e·s participant·e·s. L'engagement étudiant devient alors un moyen de créer de nouveaux liens, et de trouver un sentiment d'appartenance : « Moi, j'étais en appart. J'étais tout·e seul·e, je ne venais pas du coin. [Alors] c'est sûr, j'essayais comme de retrouver un peu ça... De retrouver un certain sentiment d'appartenance [via l'engagement étudiant] » (participant·e #4).

Même si les motivations initiales de l'engagement sont souvent liées à un besoin de socialisation et de création d'un sentiment d'appartenance, ce besoin évolue progressivement vers une quête de sens académique et citoyenne. En effet, à travers leurs activités associatives, les participant·e·s prennent conscience du potentiel d'influence que les associations étudiantes peuvent avoir, tant au niveau des politiques universitaires que dans la dynamique sociale du campus. Cette conscientisation du pouvoir d'agir via les actions associatives peut créer un

sentiment de responsabilité envers sa communauté : « Ce n'est pas juste hypothétique, [il y a] des impacts réels [via nos projets] ! » (participant·e #5). Les participant·e·s soulignent que cet engagement dépasse la simple volonté de faire partie d'une communauté, mais aussi d'y contribuer puisqu'ils·elles deviennent vecteurs·rices de changement social au sein de l'institution universitaire. Comme l'exprime un·e autre participant·e : « L'engagement, c'est la façon de se rendre jusqu'à ces changements-là. Ce n'est pas juste en parlant qu'on va réussir à apporter quoi que ce soit. [Alors] c'est important d'être dans l'action, pas juste dans la réflexion » (participant·e #2). Le rapport à l'avenir, et les efforts pour y parvenir, sont omniprésents dans chacune de leurs actions associatives.

Se mettre en action, par le biais de l'engagement associatif, devient ainsi une manière de se distinguer des autres étudiant·e·s qui, parfois, peuvent adopter une posture plus passive face aux structures universitaires. L'université, souvent perçue comme un « système fermé » par les personnes non engagées, devient pour les étudiant·e·s impliqué·e·s un espace de potentiels changements sociaux. Une forme d'indignation émerge face à l'inaction collective, comme en témoigne ce·tte participant·e :

Des fois, t'entends la cohorte qui chiale sur quelque chose. Et puis là, tu sais, tu te dis : "Hey, tu sais, si tu veux faire quelque chose par rapport à ça. Viens! viens nous aider.". Il y a comme des fois des non-sens comme ça [quand tu entends les personnes non engagées] (participant·e #3).

Cette critique de l'inaction de leurs camarades de classe - et de la plainte passive de leur communauté - est également véhiculée dans leurs observations quant à la faible mobilisation des T.S. pour certains enjeux dans le RSSS. L'expérience associative devient un catalyseur de changement, non seulement pour leur parcours universitaire, mais aussi à l'égard de leur

perception de ce qu'un·e T.S. doit être sur les enjeux collectifs, comme en témoigne ce·tte participant·e :

[Mon expérience d'engagement étudiant] a beaucoup joué aussi sur ma propre perception du travail social... Ouais, mais je ne veux pas être ce·tte travailleur·se social·e qui chiale sur tout, qui chiale en fait sur la société, puis qui ne fait rien. Alors ça renforce mon besoin de m'impliquer (participant·e #6)!

Ainsi, l'engagement étudiant joue un rôle clé dans la conscientisation du rôle du travail social dans les enjeux sociétaux via, entre autres, la participation active et l'engagement individuel dans une communauté qui forme un tout. Ce sentiment ou ce besoin d'appartenance est non seulement vécu durant les études initiales, mais semble aussi se matérialisé une fois sur le marché du travail. Or, l'expérience d'engagement étudiant permet de forger une I.P. tournée vers l'action et le changement social, et de développer une posture critique face aux systèmes institutionnels. L'engagement étudiant agit donc comme une formation complémentaire où les principes de justice sociale et d'action collective sont vécus et expérimentés de manière concrète.

#### **4.2.2 L'agir associatif comme étant indissociable du travail social collectif**

Les récits rendent compte du lien indéniable entre les valeurs promues par les associations étudiantes et celles du travail social. Plus précisément, les valeurs de l'autonomie, de l'empowerment, l'autodétermination et du *care* sont centraux dans les discours des étudiant·e·s. De plus, les ancien·ne·s étudiant·e·s engagé·e·s mettent de l'avant des convergences éthiques – tel que le sentiment de responsabilité à l'égard de sa communauté- tout en faisant référence à certaines théories clés du travail social. Un·e des participant·e·s affirme:

C'était juste logique de faire ça [l'engagement étudiant] dans le sens que : c'est l'âme même du travail social. C'est d'avoir une approche systémique, c'est d'aider l'individu et sa

communauté. Fak, tu sais, on partait des fois de la communauté, des fois de l'individu, mais pour avoir une approche plus globale (participant·e #2).

Ce témoignage illustre bien l'adoption par les étudiant·e·s d'une approche systémique, un concept central dans la pratique du travail social. L'approche systémique se distingue par l'importance qu'elle accorde aux interrelations entre les différentes composantes d'un système, qu'il s'agisse de l'individu, de son environnement ou de la communauté plus large. Ainsi, les problèmes sociaux ne peuvent être compris ni résolus en isolant l'une des composantes. Une réponse efficace doit prendre en compte les interactions complexes entre ces composantes pour proposer une solution collective et inclusive.

L'exemple de l'initiative « Père-Noël d'un jour » à l'Université du Québec en Outaouais (UQO) vient illustrer cette approche systémique. Une participante évoque l'envergure de ce projet, qui a mobilisé plusieurs instances sur le campus universitaire et fédéré l'ensemble de la communauté autour d'un besoin : « Si ça existe encore aujourd'hui, c'est que ça répondait à un besoin, certainement ! » (participant·e #1). Ce projet n'a pas seulement été le fruit d'une action isolée, mais bien d'une mobilisation concertée qui a répondu à un besoin collectif, démontrant ainsi l'importance de la coordination entre différentes composantes d'un système institutionnel (l'université, les associations étudiantes, le personnel du campus, les étudiant·e·s, etc.).

En outre, pour d'autres participant·e·s, les projets associatifs ont émergé d'une prise de conscience individuelle de problèmes spécifiques, qui s'est ensuite transformée en une action collective. Par exemple, un·e participant·e décrit un projet né d'un constat personnel concernant son isolement vécu à la suite d'une mention d'échec de l'un de ses stages de dernière année, ce qui a mené à une mobilisation et une écoute institutionnelle :

J'avais parlé avec la direction aussi pour dire que ça n'avait aucun sens [comment le département laissait seules les personnes qui échouaient leur stage]. Puis j'ai proposé plusieurs orientations, mais on est peut-être une vingtaine à chaque année à échouer leur stage. Comment est-ce qu'on se sent autant isolé, puis qu'on fait ça chacun de notre côté ? Alors qu'au final, c'est une expérience partagée (participant·e #7).

Ce témoignage reflète non seulement l'importance d'une action isolée face à l'institution dans un but de souligner une situation collective, mais aussi la manière dont l'engagement associatif permet de donner confiance et légitimité à l'étudiant·e·s pour faire de telle démarche.

Finalement, comme exprimé par le·la participant·e #5, l'expérience associative permet aux individus de concrétiser les principes du travail social « macro », qui dépasse l'intervention auprès de l'individu. Cela offre l'opportunité de prendre du recul sur son propre parcours personnel, pour ensuite en faire une lecture systémique du *soi* dans ce système.

Somme toute, l'engagement dans les associations étudiantes permet aux T.S. à en venir à s'approprier les fondements de l'intervention collective et d'affirmer leur rôle d'acteurs de changement au sein de systèmes plus larges. Ils·elles apprennent à naviguer entre les niveaux micro (l'individu), méso (la communauté) et macro (les institutions), tout en intégrant une vision systémique dans leur pratique. Cette dynamique favorise le développement d'une conscience critique et d'une posture professionnelle orientée vers la justice sociale et la transformation des structures institutionnelles.

#### **4.2.3 L'engagement comme vecteur au développement de compétences et de connaissances**

Les diplômé·e·s se montrent généralement critiques envers la formation universitaire qu'ils·elles ont reçue, particulièrement lorsqu'ils·elles réévaluent leurs apprentissages après leur

entrée sur le marché du travail. La majorité des participant·e·s souligne que les cours en travail social étaient principalement axés sur la théorie, et que l'intégration des aspects pratiques, notamment dans les cours sur l'intervention collective, ne faisait pas partie du cadre pédagogique. Selon le·la participant·e #7 : « Je peux dire qu'il n'y avait pas vraiment place à faire de la mise en pratique. Avec ce que je voyais dans l'association étudiante, versus [les cours], c'était beaucoup plus enrichissant [pour mes apprentissages] ».

Le·la participant·e #6, de son côté, note un manque d'expérience concrète en lien avec la matière abordée dans ses cours d'intervention collective :

« Puis dans nos cours [en intervention collective], on nous parlait, mettons des tables de concertation, puis [les ordres du jour]... [mais] on nous expliquait jamais vraiment comment ça fonctionnait [...] puis t'en que [tu n'as pas été dans une rencontre de concertation], tu as l'impression c'est comme un *meeting* de job que genre tout le monde parle un peu par-dessus l'autre [...], mais dans le fond, c'est super structuré » (participant·e #6).

Ainsi, leurs expériences dans les associations étudiantes leur ont permis de développer des savoirs pratiques (être, faire, communiquer, procéduraux) essentiels sur le marché du travail, tout en renforçant leurs compréhensions de certains des concepts abordés en classe. Comme illustré dans les récits phénoménologiques, selon la personnalité et le parcours individuel des participant·e·s, chacun·e a pu identifier au moins une compétence qu'il·elle a pu améliorer grâce à l'engagement étudiant. Par exemple, pour le·la participant·e #4, négocier et dialoguer avec l'autorité a été une expérience marquante :

« Quand je crois à un point, que je veux le défendre, mais que l'autre côté, le côté plus autorité, il est comme “non, on n'est pas d'accord”, mais d'essayer de... de tenir mon point, ça c'est c'est quelque chose [...] que j'ai travaillé [à travers l'engagement associatif] » (participant·e #4).

D'autres compétences utiles dans la pratique professionnelle sont également soulignées. Le·la participant·e #2 rapporte un ensemble de compétences développées qui lui servent dans son travail en milieu communautaire :

« Gérer un budget [rires] [...] dans une approche communautaire, où est-ce qu'on va chercher du financement? Etc. [...] faire de la représentation pour des projets. [...] Parler devant un groupe. [...] D'analyser les situations dans leur ensemble. Tu sais, pas juste le prendre d'un point de vue, mais d'essayer de voir du point de vue de plusieurs, plusieurs endroits à plusieurs espaces différents pour pouvoir trouver la meilleure solution » (participant·e #2).

Pour le·la participant·e #3, l'expérience d'engagement a permis de renforcer la confiance en ses compétences, ce qui a un impact positif dans son milieu de travail, mentionnant même que l'expérience associative crée « une différence par rapport aux autres [gradué·e·s]» une fois sur le marché du travail. Enfin, il est intéressant de noter que le·la participant·e #1 a découvert, à travers son engagement associatif, une compétence de leadership qui lui était méconnue. Aujourd'hui, pour lui·elle, ce leadership positif se manifeste par une capacité à rassembler ses collègues et à dégager une énergie mobilisatrice dans son environnement professionnel.

#### **4.3 Synthèse des résultats**

Les résultats de cette étude montrent que l'engagement associatif universitaire constitue un levier considérable qui permet le développement de compétences en intervention collective, lesquelles participent activement à la construction de l'I.P.. Initialement motivé·e·s par des besoins de socialisation, les participant·e·s ont progressivement pris conscience de l'impact de leur engagement au sein de la communauté universitaire. Cette prise de conscience élargit leur compréhension du travail social vers des dimensions plus structurelles et collectives. Leur engagement a non seulement renforcé leurs compétences techniques et relationnelles, mais aussi

leur capacité à penser les enjeux sociaux de manière systémique, dans une visée de justice sociale et de changement durable.

Plus largement, les récits phénoménologiques de certain·e·s T.S. révèlent une complémentarité entre l'enseignement théorique reçu en matière d'intervention collective et les expériences concrètes vécues dans le cadre de leur engagement associatif durant la formation universitaire. Les pratiques développées via l'engagement viennent compléter le processus d'apprentissage au baccalauréat, qui autrement, selon une majorité, manque d'ancre empirique. Pour plusieurs, leur implication a ainsi permis de donner corps à des savoirs autrement abordés de manière abstraite en contexte académique.

Dans la mesure où les professionnel·le·s rencontré·e·s œuvrent actuellement en intervention individuelle, il apparaît pertinent de s'interroger sur l'influence que leur trajectoire d'engagement étudiant a pu exercer sur leur orientation professionnelle. Cela soulève la question suivante : dans quelle mesure cette expérience a-t-elle façonné, renforcé ou nuancé leur posture d'intervention actuelle?

## Chapitre 5

### Analyse et discussion

Ce chapitre propose une analyse transversale des résultats issus des entretiens et des lettres phénoménologiques, en les mettant en dialogue avec les objectifs de ce mémoire, et certaines notions identifiées au chapitre 2. À partir des récits recueillis, l'intention est d'explorer la manière dont l'engagement étudiant influence l'I.P. des T.S. : qu'est-ce qui les motive à s'impliquer ? Quels liens établissent-ils·elles entre cette implication et leur construction identitaire en travail social ? Et en quoi cet engagement contribue-t-il, de manière plus large, au développement de compétences mobilisables dans leur profession ? En guise de rappel, trois objectifs spécifiques ont ainsi encadré ce mémoire : (1) cerner les motivations des travailleur·euse·s sociaux·ales anciennement impliqué·e·s à s'engager dans leur association étudiante universitaire durant leur formation initiale, (2) décrire les pratiques et les apports de l'engagement étudiant sur le développement de l'identité professionnelle, ainsi que (3) analyser la plus-value de cet engagement une fois sur le marché du travail.

#### **5.1. Motivation initiale et prise de conscience sur la cohérence avec le travail social collectif**

Les récits des participant·e·s révèlent, qu'initialement, leur engagement dans l'association étudiante trouve son origine dans des motivations profondes et souvent entremêlées. Elles semblent souvent en lien avec un désir de donner un sens concret à leur parcours – soit, pour plusieurs, en ne répétant pas leur expérience du cégep – via les activités associatives. Rapidement, ils·elles s'aperçoivent d'une forte cohérence entre les valeurs enseignées en travail social et leurs actions associatives quotidiennes. Cette adéquation fait alors écho à des représentations sociales

du métier du travail social, ce qui alimente le processus d'identification professionnelle (Clairet, 2013). Cette exposition à des dynamiques collectives et à des processus d'organisation étudiante favorise une prise de conscience quant à leur capacité d'agir sur leur milieu, mais aussi quant à l'importance de leur rôle comme acteur·rice·s de changement au sein de leur communauté universitaire et au-delà.

Ainsi, tout comme relaté par Clairet (2013) dans son mémoire portant sur l'I.P. des T.S., l'I.P. ne se construit pas de manière spontanée et naturelle, elle suppose une élaboration progressive à partir de la formation, des interactions avec les formateurs, les pairs, les tuteurs, et autres. Cet engagement dans une association étudiante agit ainsi comme un déclencheur identitaire au plan professionnel: elle nourrit un sentiment de légitimité, d'appartenance et d'utilité sociale, tout en renforçant l'ancrage des valeurs professionnelles du travail social dans des pratiques concrètes et hautement relationnelles. Il s'agit dès lors d'une expérience de socialisation secondaire (Berger et Luckmann, 1966) forte, laquelle favorise également une projection du « soi » dans son rôle à venir (Dubar, 2022).

Les travaux de Sabathe (2024) apportent un éclairage complémentaire sur la portée identitaire de l'engagement étudiant, en mettant en évidence le rôle structurant de la reconnaissance dans les trajectoires d'implication sociale. Dans son analyse, l'auteur souligne que l'engagement dans des espaces collectifs durant la formation initiale permet aux étudiant·e·s de vivre des expériences de reconnaissance, que ce soit par les pair·e·s, les enseignant·e·s ou l'institution. Cette reconnaissance contribue à renforcer le sentiment de légitimité et du rôle d'agent·e de changement des étudiant·e·s engagé·e·s dans leur milieu. Elle consolide aussi leur inscription dans un collectif et en soutenant leur projection dans un avenir professionnel. Ce constat entre en résonance avec les propos recueillis, où plusieurs participant·e·s ont évoqué

l’importance d’avoir senti leur engagement reconnu par l’institution ou la communauté, que ce soit de manière explicite ou implicite. En cela, ils·elles sont encouragé·e·s à continuer leurs actions associatives dans la communauté, dans une logique de « relation d’aide », c’est-à-dire visant à offrir un service à autrui. Cette reconnaissance de l’institution et de la communauté apparaît ainsi comme un vecteur important de l’ancrage identitaire en travail social. Dans cette perspective, il importe de penser l’engagement aussi comme un espace relationnel où se jouent des dynamiques de reconnaissance, de *care* et de cohérence essentielles à la construction identitaire du T.S. en devenir.

En plus de cette cohérence avec les valeurs du travail social, les compétences sollicitées, ou à développer, via l’engagement étudiant diffèrent de celles nécessaires pour l’intervention individuelle. L’autonomie, la gestion de l’incertitude, la capacité à vulgariser les enjeux citoyens et la créativité apparaissent comme des qualités incontournables pour réussir à mobiliser une collectivité (Mercier et Bourque, 2021). Certain·e·s participant·e·s témoignent du fait que leur engagement leur a permis non seulement de mettre en application des notions théoriques issues de leur formation, mais aussi d’apprendre leurs nuances via l’erreur. Ceci contribue à une appropriation active du langage professionnel (Berger et Luckmann, 1966), mais également de développer des compétences stratégiques — telles que la négociation, l’organisation collective ou la prise de parole politique — rarement enseignées ou évaluées formellement dans le cadre académique de l’intervention collective.

En ce sens, dans le contexte d’engagement étudiant, les compétences en intervention collective se construisent moins sur des acquis théoriques, mais plutôt sur des capacités réflexives et relationnelles, où l’intervenant·e en devenir adopte un rôle de facilitateur·trice et de médiateur·trice entre les différents acteurs impliqués, tel que reflété dans les récits

phénoménologiques. En outre, ces interventions collectives nécessitent une capacité à s'adapter à des contextes imprévisibles, à anticiper des dynamiques de groupe complexes, et à œuvrer dans des environnements marqués par la diversité des points de vue et d'intérêts (Reiter et al., 2025).

Or, malgré les valeurs et les compétences spécifiques à l'intervention collective développées, il demeure que plusieurs participant·e·s ont décidé d'œuvrer en intervention individuelle après leur formation initiale riche en expérience associative. Ce choix professionnel ne signifie pas nécessairement un désintérêt envers l'intervention collective, mais peut plutôt s'expliquer par un ensemble de facteurs décisionnels en début de carrière, qui relève des sphères personnelles, professionnelles ou structurelles. Ce constat met en lumière l'importance des diversités des parcours biographiques, souvent non linéaires, parfois traversés par des expériences de marginalité ou d'engagement sociopolitique, qui contribuent activement à la construction de dispositions favorables à l'intervention collective (Mercier et Bourque, 2021).

Selon la littérature, l'intégration des compétences en intervention collective ainsi que le désir d'y œuvrer ne sont pas exclusivement façonnés par la formation académique (Mercier et Bourque, 2021). En effet, ces auteurs, s'appuyant sur l'analyse des trajectoires professionnelles d'intervenant·e·s oeuvrant au niveau collectif, soulignent que l'entrée dans ce champ de pratique résulte bien souvent d'un cheminement singulier, à la fois personnel, scolaire et professionnel, qui les a préparé·e·s de manière plus ou moins consciente et directe. Comme les auteurs le précisent :

« [...] l'entrée dans ce type de fonctions [intervention collective] s'est inscrite en général dans un cheminement personnel, scolaire et professionnel, immédiat ou plus lointain [...] C'est l'ensemble de leur parcours qui a pour ainsi dire forgé la personnalité qui leur a permis d'aborder cette fonction dans une posture d'ouverture et

d'apprentissage continu des valeurs, principes et stratégies de l'intervention collective » (p. 25).

Dans cette perspective, considérant que la grande majorité des personnes interviewées œuvre en intervention individuelle, l'engagement étudiant peut être compris comme une expérience, parmi un cheminement professionnel en construction. Ainsi les rôles investis, les prises de position et l'exposition à des enjeux sociaux concrets participent à la formation identitaire orientée sur une vision davantage holistique du travail social, aspirant pour certain·e·s à être un·e « agent·e de changement ».

## **5.2 « Identité héritée » et cohérence identitaire sur le marché du travail**

Pour plusieurs participant·e·s, la congruence entre les valeurs du travail social et leurs agirs associatifs a été décrite comme profondément satisfaisante sur le plan personnel et identitaire, renforçant leur sentiment de légitimité et leur envie de poursuivre leur engagement au-delà des murs de l'université. En effet, nombre d'entre eux·elles expriment le souhait de reproduire cette dynamique d'engagement dans leur milieu de travail, en s'investissant dans des comités, des initiatives collectives ou des mobilisations syndicales. Ainsi, l'engagement étudiant agit non seulement comme un lieu d'apprentissage, mais également comme une expérience fondatrice d'un rapport au travail ancré dans la participation, la solidarité et l'action collective.

Les trajectoires personnelles et sociales des participant·e·s permettent en outre de comprendre cette orientation vers un engagement soutenu à plus long terme. Inspiré du cadre

d'analyse de Dubar (2022)<sup>17</sup>, il est possible d'appréhender les cheminements identitaires comme le résultat de transactions entre des identités « héritées » — construites à travers des engagements antérieurs ou des expériences éducatives et sociales — et des identités visées, correspondant à la projection d'un soi professionnel mobilisé et engagé comme agent de changement dans leur milieu de travail. Les implications étudiantes, les modèles rencontrés et les expériences collectives antérieures nourrissent ce processus, cette recherche de cohérence, en offrant des repères qui orientent les choix d'engagement en milieu de travail et les aspirations professionnelles.

Le cadre d'analyse de Dubar (2022) permet aussi de rappeler le concept de groupe de référence (concept aussi utilisé par Freire, 2021) qui est défini comme un ensemble social auquel un individu choisit de s'identifier, en dialogue, à partir duquel il construit son image de *soi*. Pour plusieurs étudiant·e·s impliqué·e·s, ce sentiment s'est consolidé autour de valeurs partagées, d'objectifs communs et d'une vision critique de leur mandat au sein de l'université. Ce groupe d'engagé·e·s constitue alors une communauté signifiante, agissant à la fois comme catalyseur au développement de l'I.P. et comme vecteur de revendication face à l'institution. Par contraste, le groupe des étudiant·e·s orienté·e·s vers « aller seulement à ses cours », devient un repère différenciateur, voire un contre-modèle identitaire (Mucchielli, 2021), à travers lequel les étudiant·e·s engagé·e·s définissent ce qu'ils·elles ne souhaitent pas incarner, comme le·la « T.S. qui chiale, mais qui ne fait rien ». Ainsi, cet aspect différenciateur solidifie leur sentiment d'appartenance, et contribue activement à la construction d'une I.P. mobilisée une fois sur le marché du travail.

---

<sup>17</sup> Qui utilise entre autres Georges H.Mead (2006) et Berger et Luckmann (1966)

Au-delà de ce constat, les expériences d'engagement étudiant décrivées par les participant·e·s apparaissent comme des espaces qui les préparent à affronter les tensions propres au contexte de pratique contemporain, notamment celui marqué par les impératifs de la Nouvelle gestion publique (NGP). Loin de se limiter à une simple socialisation à la vie universitaire, l'engagement permet le développement de compétences de politisation, ce qui permet de (re)mettre en doute les structures en place (Basto, 2023; Gohier, 2005). Le développement de l'esprit critique en travail social s'avère ainsi crucial dans un environnement professionnel soumis à des logiques de performance, de standardisation et de reddition de comptes (Grenier et al., 2014). Par ailleurs, cette conception rejoint l'idée avancée par Gohier (2005) selon laquelle la profession, loin d'être neutre, mobilise des finalités sociales qui donnent sens à l'agir professionnel. Ainsi, en se positionnant au sein d'initiatives collectives durant leur formation, les étudiant·e·s engagé·e·s ne développent pas uniquement des compétences diverses: ils·elles affinent également leur rapport à l'altérité, à la justice et au bien commun, des éléments essentiels à une I.P. signifiante et engagée. Plus tard, cette posture devient un levier de résistance face aux dynamiques induites par la NGP, qui tend à réduire l'intervention sociale à une série d'actes techniques. En développant une vision holistique et politisée de leur rôle, les étudiant·e·s engagé·e·s construisent une posture éthique leur permettant de naviguer dans des contextes complexes et instables (Basto, 2023; Gohier, 2005), tout en réaffirmant leur capacité d'agir comme acteur·rice·s de changement au-delà, peut-être, des contraintes institutionnelles.

### **5.3 La critique latente de la formation initiale**

Garcia (2018) met en lumière les risques d'une formation socialement décontextualisée, axée sur des compétences génériques et des logiques de gestion, qui tend à éroder la dimension clinique, éthique et relationnelle au cœur des métiers sociaux. Cette tension entre technicisation et

subjectivation de la formation résonne directement avec les trajectoires d'engagement décrites par certain·e·s participant·e·s, pour qui l'expérience associative constitue un lieu de reconstruction de sens. L'engagement étudiant favorise une remise en question des acquis formels, souvent décrits comme trop théoriques. Ainsi, dans un contexte où les réformes institutionnelles peuvent induire un sentiment de déprofessionnalisation (Grenier et al., 2014), cet engagement étudiant devient un levier essentiel de revalorisation du rôle social des futur·e·s T.S., ce qui alimente une I.P. solide et consolidée.

Les constats issus de cette recherche s'arriment à une réflexion plus large sur la transformation nécessaire des formations professionnelles en travail social, telle que portée dans mon article (Laau-Laurin et al., 2024). En valorisant des approches pédagogiques centrées sur l'empowerment, la réflexivité et l'engagement actif des étudiant·e·s, nous pensons pertinent de repenser la formation universitaire, non seulement comme un lieu de transmission de savoirs, mais comme un espace de co-construction identitaire et politique. Or, les trajectoires des participant·e·s de cette étude illustrent justement cette dynamique : à travers leur engagement étudiant, ils·elles ont investi des espaces leur permettant de se constituer comme sujets réflexifs, critiques et collectivement engagés. Ces expériences ne relèvent pas uniquement d'un apprentissage périphérique et discursif, mais participent pleinement à la structuration d'une I.P. signifiante, capable de résister aux logiques instrumentales dominantes du monde du travail. Dans cette optique, l'engagement étudiant apparaît non pas comme un supplément ou plus-value à la formation, mais comme un vecteur considérable à la formation de T.S. réflexif·ve·s et engagé·e·s.

### **Limites de l'étude**

Bien que cette étude ait permis de cibler des T.S., il demeure que le recrutement n'a pas permis d'interviewer des organisateur·rice·s communautaire·s (O.C.). De fait, bien que certain·e·s O.C. font partie de l'OTSTCFQ, il demeure que ce titre d'emploi ne nécessite pas leur adhésion. Dès lors, plusieurs n'ont pu répondre aux critères de sélection dans le cadre de cette étude, qui portait spécifiquement sur l'I.P. des membres inscrit·e·s. Il est d'autant le cas pour les intervenant·e·s du domaine communautaire, où souvent l'adhésion à l'Ordre n'est pas une obligation pour accomplir leurs fonctions.

D'autre part, bien que l'approche qualitative justifie un échantillonnage restreint, la taille de l'échantillon ( $n=7$ ) demeure modeste, ce qui restreint la diversité des trajectoires captées. Enfin, une limite importante réside dans le fait que peu d'attention a été portée, lors des entretiens, à la compréhension fine des raisons ayant mené les participant·e·s à orienter leur pratique vers l'intervention individuelle, malgré une socialisation marquée à l'intervention collective durant leur parcours étudiant. Cette question, insuffisamment explorée, aurait permis de mieux cerner les tensions entre aspirations collectives et contraintes professionnelles au moment de l'insertion en emploi.

Malgré l'intérêt croissant pour la question de l'engagement étudiant, il demeure que les écrits scientifiques explorant spécifiquement les liens entre l'engagement étudiant en travail social et le développement identitaire en travail social sont peu nombreux. Cette rareté dans la littérature rend le dialogue entre les résultats empiriques de cette étude et les cadres théoriques existants plus complexes à établir. En effet, les travaux abordant l'engagement étudiant adoptent souvent une perspective générale ou sectorielle (ex. : en sciences politiques ou en éducation), sans

nécessairement considérer les spécificités du champ du travail social, notamment en ce qui concerne les types d'intervention, les rapports au politique ou la perte de sens de la pratique. Cette limite a parfois constraint l'analyse à mobiliser des références connexes ou issues de disciplines voisines, ce qui, bien qu'enrichissant, complexifie la mise en relation directe avec les enjeux propres à la profession. Il en ressort un besoin de recherches plus ciblées sur l'articulation entre engagement étudiant et professionnalisation en travail social, afin de mieux comprendre comment ces expériences façonnent les trajectoires individuelles et collectives dans ce champ une fois sur le marché du travail.

## Conclusion

Cette étude met en lumière la plus-value des apprentissages en association étudiante quant au développement de compétences pratiques et d'une I.P. orientées sur les aspects structurels du travail social. Les résultats de cette étude montrent que les étudiant·e·s engagé·e·s développent plusieurs compétences en lien avec le travail social collectif, leur permettant d'intégrer une vision holistique et critique de leur champ de pratique. L'ensemble des participant·e·s sont en mesure d'identifier les impacts – encore actuels – de leur engagement sur leur conception du travail social et leurs façons qu'ils·elles actualisent leurs I.P. dans leurs équipes de travail.

La méthodologie utilisée dans cette étude permet de s'assurer que chacune des expériences vécues a été prise en compte dans leur unicité, et validée par les personnes rencontrées. Cette façon de générer de nouvelles données sort des conventions méthodologiques où le·la chercheur·e impose son interprétation sur les discours récoltés, et ce, sans valider auprès des participant·e·s d'avoir bien saisi l'essence de leur expérience subjective.

En filigrane, cette recherche invite à repenser la manière dont les programmes de formation en travail social conçoivent le développement de l'I.P.. Elle montre que les espaces expérientiels – comme l'engagement associatif – jouent un rôle important dans la consolidation des savoirs pratiques, dans l'incarnation des valeurs du travail social et dans la construction d'un sentiment de légitimité professionnelle. Ce constat pose un défi aux institutions universitaires : comment intégrer et valoriser davantage ces dimensions expérientielles à même les parcours pédagogiques officiels, afin de favoriser l'émergence de professionnel·le·s capables de conjuguer réflexivité, esprit critique, résistance et action collective? Dans un contexte où la profession est appelée à

s'affirmer davantage face aux contraintes de la Nouvelle gestion publique et aux transformations du champ social, les résultats de cette étude réaffirment l'importance de former des intervenant·e·s outillé·e·s pour agir avec nuance, solidarité et conscience politique.

En tant que T.S. ayant moi-même vécu un parcours d'engagement étudiant, ce mémoire a représenté bien plus qu'un simple exercice académique. Il a été l'occasion de revisiter, à travers les récits des participant·e·s, une expérience qui a profondément façonné ma propre I.P. et ma trajectoire. Entendre des voix résonner avec les miennes, constater les effets durables de l'engagement chez mes collègues, relater que ces espaces informels peuvent devenir des lieux de transformation professionnelle... tout cela a renforcé la pertinence de mon projet de mémoire.

Cette étude a permis de reconnaître et de légitimer le parcours engagé par lequel nous, ancien·ne·s étudiant·e·s au baccalauréat, avons appris à devenir T.S.. Elle nous conduit également à formuler un appel : celui de reconnaître davantage, au sein de la formation, la valeur des apprentissages situés, incarnés et collectifs. Car c'est aussi en ces lieux que s'enracine l'engagement, que se politisent les pratiques, et que se construisent la légitimité ainsi que la cohérence de notre profession.

En terminant ce mémoire, je porte avec moi une meilleure compréhension des dynamiques identitaires propres au travail social, mais surtout, une volonté renouvelée de contribuer — à ma manière — à un champ professionnel qui ne cesse d'évoluer, de résister, et de se réinventer.

## Références

- Audebrand, L. (2020). *L'engagement social du corps professoral : Quelques réflexions préliminaire*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec : Montréal. Repéré à <https://sites.fsa.ulaval.ca/www4/document/recherche/engagement-social-ul-reflexions-preliminaires.pdf>
- Barbe, M. (2019). *La mobilisation collective des travailleuses sociales pour contrer la souffrance au travail* [mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais]. Dépôt institutionnel de l'UQO.  
[https://di.uqo.ca/id/eprint/1159/1/Barbe\\_Myl%C3%A8ne\\_2019\\_m%C3%A9moire.pdf](https://di.uqo.ca/id/eprint/1159/1/Barbe_Myl%C3%A8ne_2019_m%C3%A9moire.pdf)
- Basto, C. (2023). *L'influence des expériences militantes sur la construction de l'identité professionnelle des stagiaires en travail social* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/16594/>
- Bélanger, E., Dufault, S. G., & Tremblay, G. (2017). Le processus de développement de l'identité professionnelle en travail social: l'apport de la formation pratique. Dans E. Bélanger, S. G. Dufault, A. Gusew, & I. Côté (Eds.), *Accompagner le projet de formation pratique en travail social: Complexité - enjeux - défis* (1<sup>ière</sup> éd., pp. 37–56). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35dfs.8>
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Anchor Books: New York.

Biron, L. (2006). La souffrance des intervenants : Perte d'idéal collectif et confusion sur le plan des valeurs. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 36(1), 209–224.

Bourque, D. (2016). Au Québec, l'intervention communautaire est une composante fondamentale du travail social. *Actualités sociales hebdomadaires*, (2965), 38–39.

Bourque, M., & Grenier, J. (2016). La souffrance psychique au travail : Une affaire de gestion ? *Intervention*, (144), 9–20.

Bresson, M., Jetté, C., & Bellot, C. (2013). *Le travail social et la Nouvelle gestion publique*. Presses de l'Université du Québec.

Bureau, G. (2018). La nouvelle gestion publique : Au-delà des conventions collectives. *Nouveaux Cahiers du socialisme*, (19), 53–60. <https://id.erudit.org/iderudit/87743ac>" \t "\_new

Cardinal, S. (2019). *Le développement de l'identité professionnelle chez les étudiants à la propédeutique en travail social en contexte de formation pratique* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12520/1/M16006.pdf>

Carette, J. & Vaillancourt, Y. (2000). Travailler le social : pour une redéfinition. *Nouvelles pratiques sociales*, 13(1), 1–4. <https://doi.org/10.7202/000001ar>

Clairet, L. (2013). *Le développement de l'identité professionnelle des futurs travailleurs sociaux à travers la formation universitaire de premier cycle* [Mémoire de maîtrise, Université du

- Québec en Outaouais]. Dépôt institutionnel de l'UQO.  
[https://di.uqo.ca/id/eprint/608/1/Clairet\\_Laetitia\\_2013\\_m%C3%A9moire.pdf](https://di.uqo.ca/id/eprint/608/1/Clairet_Laetitia_2013_m%C3%A9moire.pdf)
- Collin, J., & Suissa, A. (2007). Les multiples facettes de la médicalisation du social. *Nouvelles pratiques sociales*, 19(2), 25-33. [https://doi.org/https://doi.org/10.7202/016048ar](https://doi.org/10.7202/016048ar)
- Crête, J., Pullen Sanfaçon, A., & Marchand, I. (2015). L'identité professionnelle de travailleurs sociaux en devenir : de la formation à la pratique. *Service social*, 61(1), 43-55.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1033739ar>
- Csiernik & Hillock (2021). *Teaching Social Work : Reflections on Pedagogy and Practice*. University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781487518868>
- Daniel, M.-F. (2021). In the footsteps of Matthew Lipman: Dialogue among peers and dialogical critical thinking. *Analytic Teaching*, 41(1).
- Daniel, M.-F., Éthier, M.-A., Larocque, S., Lefrançois, D., & Torres, F. (2022). La pensée critique : de son développement à son rôle de vecteur de changement social. Dans J. Beaulieu, J. Émery-Bruneau, D. Lefrançois, & M. Leroux (dir.), *Une autre école est possible et nécessaire*. Del Busso éditeur.
- Darmon, M., & Singly François de. (2007). *La socialisation* ([Nouvelle présentation], Ser. 128. sociologie, anthropologie). A. Colin.
- de Gaulejac, V. (2010). La NGP : nouvelle gestion paradoxante. *Nouvelles pratiques sociales*, 22(2), 83-98. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/044221ar>

- Deslauriers, J.-P. (2015). L'évolution du travail social québécois à travers les commissions d'enquête. Dans J.-P. Deslauriers et Y. Hurtubise (dir.) *Introduction au travail social* (pp. 193-218). Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval
- De Vecchi, G. (2016). *Former l'esprit critique* (Ser. Pédagogies). ESF éditeur.
- Dubar, C. (2022). La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles. (5e éd.). Armand Colin. <https://doi-org.proxybiblio.uqo.ca/10.3917/arco.dubar.2022.01>.
- Dufault, S. G., Gusew, A., Bélanger, E., Côté, I., & Tremblay, G. (2017). Introduction. Dans S. G. Dufault, A. Gusew, E. Bélanger, & I. Côté (Eds.), *Accompagner le projet de formation pratique en travail social: Complexité - enjeux - défis* (1st ed., pp. 1–12). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35dfs.6>
- Earls Larrison, T., & Korr, W. S. (2013). Does Social Work Have a Signature Pedagogy? *Journal of Social Work Education*, 49(2), 194-206.  
<https://doi.org/10.1080/10437797.2013.768102>
- Fortin, M.-F. & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Fortin, P. (2003). *L'identité professionnelle des travailleurs sociaux*. Dans G.-A. Legault (dir.), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme* (pp. 85-104). Presses de l'Université du Québec.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

- Freire, P. (2021). *La pédagogie des opprimé·es*. Éditions de la rue Dorion.
- Furness, S. (2007). An enquiry into students 'motivations to train as social workers in England. *Journal of social work*, 7 (2), 239-253.
- Gallant, N. (2019). Prolégomènes pour l'étude de l'engagement des jeunes dans diverses sphères de vie : réflexions conceptuelles et esquisse d'opérationnalisation. *Revue Jeunes et Société*, 4(1), 91-112. [https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1069171ar](https://doi.org/10.7202/1069171ar)
- Garcia, S. (2018). Professionnalisation, formation et identité professionnelle : Le cas des éducateurs de jeunes enfants. *Empan*, (109), 68–73. <https://doi.org/10.3917/empa.109.0068>
- Gaudet, S., & Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à la rédaction scientifique* (Ser. Praxis). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gaudreau, L. (2021). *Sens, cohérence et perspective critique en intervention collective: Dimensions fondamentales et actualisations* (1<sup>ière</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35cgt>
- Gaudreau, L., & Baril, F. (2021). S'outiller pour susciter le passage à l'agir collectif. *Sens, cohérence et perspective critique en intervention collective: Dimensions fondamentales et actualisations* (1<sup>ière</sup> éd., pp. 89–110). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35cgt.12>

Gaudreau, L., & Baril, F. (2021b). Se situer dans la pratique, dans la société et dans l'histoire.

Dans *Sens, cohérence et perspective critique en intervention collective: Dimensions fondamentales et actualisations* (1<sup>ière</sup> éd., pp. 201–208). Presses de l'Université du Québec.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35cgt.17>

Gingras, M., & Lacharité, C. (2019). Les défis d'une pratique d'empowerment.

*L'autosupervision dialogique en intervention psychosociale*, 69–78. Les Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1g2485z.10>

Giraud, C. (2011). *Qu'est-ce que l'engagement ?* L'Harmattan

Glarner, T. (2014). Agir et art de faire : Répercussions sur le développement identitaire des assistants sociaux. *Phronesis*, 3(3), 63–77.

Gohier, C. (2002). Identité professionnelle et éthique relationnelle. *Vie pédagogique*, (123), 61–66. <https://www.erudit.org/fr/revues/vp/2002-v123-vp1070106/54389ac.pdf>

Granja, B. (2008). Éléments de construction identitaire professionnelle des assistants de service social en formation. *Travail, Emploi, Formation*, (8), 22–38. Institut Supérieur de Service Social de Porto.

Grenier, J., Bourque, M., Marchand, I., Monette Drévillon, M.-F., Sisavath, A., Laau-Laurin, O. & Barbe, M. (2021). Réformes successives du système de santé et services sociaux au Québec et effets délétères de la pandémie : enjeux du travail émotionnel et de *care* pour les travailleuses sociales. *Intervention*, (154), 101–111. <https://doi.org/10.7202/1088310ar>

Grenier, J., Bourque, M., & St-Amour, N. (2014). *L'évolution des services sociaux du réseau de la santé et des services sociaux du Québec : La NGP ou le démantèlement progressif des services sociaux* (147 p.). Université du Québec en Outaouais.

Grenier, J., Marchand, I., & Bourque, M. (2021). Les services de soutien à domicile au Québec : une analyse des réformes (1980-2020). *Nouvelles pratiques sociales*, 32(1), 26-46.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1080868ar>

Gusew, A., & Tremblay, G. (2017). La signature pédagogique de la formation pratique des programmes en travail social: complexité, défis et enjeux. Dans A. Gusew, S. G. Dufault, E. Bélanger, & I. Côté (dir.), *Accompagner le projet de formation pratique en travail social: Complexité - enjeux - défis* (1<sup>e</sup> éd., pp. 15–36). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35dfs.7>

Harper, E., & Dorvil, H. (2013). *Le travail social : Théories, méthodologies et pratiques*. Presses de l'Université du Québec.

Healy, K. (2014). *Social Work Theories in Context: Creating Frameworks for Practice*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.

hooks, b. (2019). *Apprendre à transgresser : L'éducation comme pratique de la liberté*. M Éditeur.

Institut du Nouveau Monde. (2023). *Consultation dans le cadre des États généraux du travail social : Rapport de consultation* (Version partagée). Montréal.  
[https://inm.qc.ca/sites/inm.qc.ca/wp-content/uploads/2024/01/EGTS\\_Rapport-de-consultation-INM.pdf](https://inm.qc.ca/sites/inm.qc.ca/wp-content/uploads/2024/01/EGTS_Rapport-de-consultation-INM.pdf)

Jacques, J. (2009). *Sens et portée de la consommation responsable chez les jeunes* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].

Laau-Laurin, O., Tousignant, S., Lafantaisie, V., Coulombe, C., & Girard, R. (2024). Repenser la formation initiale des intervenant·es en protection de la jeunesse : un regard d'étudiant·es et de nouveaux·elles gradué·es. *Sociétés et jeunesse en difficulté*, (31).

<https://journals.openedition.org/sejed/12872>

Ladrière, J., Lecarme, J. & Moatti, C. (2000). Engagement. Dans *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. Consulté le 25 novembre 2022 sur <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/engagement/>

Larivière, C. (2007). Collaborer à des services intégrés : encore un long chemin à parcourir. *Intervention*, (127), 39-47.

Larousse. (2022). Socialisation. Dans *Dictionnaire*.

Lavoie, J. & Panet-Raymond, J. (2014). Chapitre 2- Les valeurs portées par l'action communautaire. Dans J. Lavoie et J. Panet-Raymond (dir.), *La pratique de l'action communautaire* (3<sup>e</sup> éd., p.161-219). Presses de l'Université du Québec.

Le Breton, D. (2012). 2. Les grands axes théoriques de l'interactionnisme. Dans *L'interactionnisme symbolique* (pp. 45-98). Presses Universitaires de France.

<https://www.cairn.info/l-interactionnisme-symbolique--9782130732679-page-45.htm>

- Lemay, L. (2007). L'intervention en soutien à l'empowerment : du discours à la réalité. La question occultée du pouvoir entre acteurs au sein des pratiques d'aide. *Nouvelles pratiques sociales*, 20(1), 165-180. [https://doi.org/https://doi.org/10.7202/016983ar](https://doi.org/10.7202/016983ar)
- Marc, E., & Lipiansky, E. M. (2005). *Psychologie de l'identité : soi et le groupe* (Nouv. éd. actualisée et complétée, Ser. Psycho sup. psychologie sociale). Dunod.
- Marchand, I., & Gaudet, S. (2021). Les (re)constructions plurielles de la citoyenneté des femmes âgées à travers les pratiques de la vie quotidienne. *Canadian Journal of Political Science*, 54(4), 850-869. doi:10.1017/S000842392100055X
- Mathys, C. (2012). *Le rôle des nouvelles technologies dans le travail et la construction identitaire des journalistes politiques de la presse écrite* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Département de communication, Université de Montréal.
- McSweeney, F. (2011). Student, practitioner, or both? Separation and integration of identities in professional social care education. *Social Work Education*, 31(3), 364–382.
- Mead, G. H. (2006). *L'esprit, le soi et la société* (Ser. Lien social). Presses universitaires de France.
- Mercier, C., & Mathieu, R. (2000). Le travail social : nouveaux enjeux, nouvelles pratiques. *Nouvelles pratiques sociales*, 13(1), 15-25.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.7202/000003ar>

Molgat, M. (2015). Définir, construire et redéfinir le travail social. Dans J.-P. Deslauriers & D. Turcotte (Éds.), *Introduction au travail social* (3e éd., p. 9–28). Presses de l’Université Laval.

Motoi, I. (2016). La pensée critique du point de vue du travail social. *Sciences & Actions Sociales*, 5, 5-32. <https://doi.org/10.3917/sas.005.0005>

Mucchielli, A. (2021). Chapitre II. Les différentes identités psychosociologiques. *L'Identité* (p. 74-88). Presses Universitaires de France. <https://shs-cairn-info.proxybiblio.uqo.ca/l-identite--9782715407299-page-74?lang=fr>.

Nel, B. F. (1990). George Herbert Mead and Alfred Schutz: a cautious epistemological comparison. *South African Journal of Sociology*, 21(4), 209-216.  
<https://doi.org/10.1080/02580144.1990.10431698>

Olmstead, A. & Turpen, C. (2016). Assessing the interactivity and prescriptiveness of faculty professional development workshops: The real-time professional development observation tool. *Physical Review Physics Education Research*, 12(2), article 020136.  
<https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.020136>

Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (2011).  
*Cadre de référence : L'évaluation du fonctionnement social*. Montréal : OTSTCFQ.

Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (2012).  
*Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*.  
Montréal : OTSTCFQ.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2020). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (6e éd.). Armand Colin.

Parazelli, M. (2012). L'individualisation des problèmes sociaux. *Nouvelles pratiques sociales*, 24(2), 1-8. [https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1016343ar](https://doi.org/10.7202/1016343ar)

Parazelli, M. (2015). La disciplinarisation du travail social au Québec. A-t-on besoin de disciples? *Les cahiers du LARIS*, (1), 25–43.

Pauzé, M. (2015). Le travail social et le système professionnel québécois. Dans J.-P. Deslauriers & Y. Hurtubise (dir.), *Introduction au travail social* (pp. 49-66). Les Presses de l'Université Laval.

Pauzé, M. (2016). Regard sur le social et la souffrance psychique : Réflexion sur les enjeux actuels auxquels font face les travailleuses sociales œuvrant dans le réseau de la santé et des services sociaux au Québec. *Intervention*, 144, 21–27.

Payne, M. (2014). *Modern Social Work Theory*, 4e éd., Chicago, Lyceum Books.

Pelletier, G. (2019). *L'identité professionnelle : mieux saisir le concept* [Mémoire de maîtrise, Laurentian University]. LuZoneUL.  
<https://zone.biblio.laurentian.ca/bitstream/10219/3381/1/Pelletier.G.Memoire.pdf>

Plourde, C., & Quirion, B. (2010). Mot de présentation : trente ans d'intervention psychosociale au Québec : quatre témoins privilégiés dressent un bilan. *Drogues, santé et société*, 9(1), 7-35. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/044868ar>

- Pullen Sansfaçon, A., & Crête, J. (2019). Identité professionnelle en travail social : atteindre l'équilibre dans un contexte déséquilibrant. *Recherches sociographiques*, 60(2), 331-349.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1070974ar>
- Pullen Sansfaçon, A., Marchand, I., & Crête, J. (2014). Explorer l'identité professionnelle chez les travailleurs sociaux en devenir : une étude de l'expérience des étudiants québécois finissants. *Nouvelles pratiques sociales*, 27(1), 137-152.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1033623ar>
- Qribi, A. (2010). Socialisation et identité. L'apport de Berger et Luckmann à travers « La construction sociale de la réalité ». *Bulletin de psychologie*, 506(2), 133–139.  
<https://doi.org/10.3917/bopsy.506.0133>
- Quéniart, A. (2018). Le sens des processus d'engagement hors du champ politique chez les jeunes. *Revue Jeunes et Société*, 3(2), 58-75.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1075736ar>
- Quéniart, A., & Jacques, J. (2001). L'engagement politique des jeunes femmes au Québec : De la responsabilité au pouvoir d'agir pour un changement de société. *Lien social et Politiques*, 46, 45–53. <https://doi.org/10.7202/000322ar>
- Quéniart, A., & Jacques, J. (2008). Trajectoires, pratiques et sens de l'engagement chez des jeunes impliqués dans diverses formes de participation sociale et politique. *Politique et Sociétés*, 27(3), 211-242. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/029853ar>

- Reiter Daouia, J., Cellier, A., Da Silva, N., & Louro, P. (2025). Trajectoire d'un groupe d'apprenants en formation de travail social dans la création d'une association étudiante. *EM PAN*, (138), 35–42. Toulouse : Inkipit Arseaa.
- Richard, S. (2013). L'autonomie et l'exercice du jugement professionnel chez les travailleuses sociales : substrat d'un corpus bibliographique. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 19 (2), 111-139.
- Royer, C. (2018). L'engagement : lieu d'expression des valeurs chez les jeunes. *Revue Jeunes et Société*, 3(2), 7-20. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1075733ar>
- Sabathe, A.-G. (2024). *Le rôle des associations étudiantes dans la professionnalisation & la construction de l'identité professionnelle des ingénieurs* [Thèse de doctorat, Université Toulouse – Jean Jaurès]. <https://theses.hal.science/tel-04587656>
- Savoie-Zajc, L. (2021). L'entrevue semi-dirigée. Dans I. Bourgeois (Dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (7<sup>e</sup> éd., pp. 264-286). Presses de l'Université du Québec
- Soulet, M.-H. (2003). Penser l'action en contexte d'incertitude: une alternative à la théorisation des pratiques professionnelles ? *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 125-141.
- Tremblay, G., Lizotte, K., Lanciault, L. T., & Thibault, D. (2015). *Fondements sociopolitiques du service social*. Presses de l'Université Laval.

Union étudiante du Québec. (2017). L'engagement étudiant : Pourquoi s'impliquer et quelles sont les modalités de reconnaissance dans les universités du Québec.

<https://unionetudiante.ca/Media/publicDocuments/Avis-sur-lengagement-etudiant.pdf>

Viviers, S., Piché, J.-F., Ferland, M., Rizk, F., Teasdale, J., Balboa, M., & Saussez, F. (2022).

Sortir la gestion déshumanisante de l'école. Dans J. Beaulieu, J. Émery-Bruneau, D. Lefrançois, & M. Leroux (Dir.), *Une autre école est possible et nécessaire* (pp. 74-87). Del Busso Éditeur.

Weil, M., Ohmer, M. L., & Reisch, M. (éd.). (2004). *The handbook of community practice* (2<sup>e</sup> éd.). Sage Publications.

Youniss, J., McLellan, J., & Yates, M. (1997). What we know about engendering civic identity.

*American Behavioral Scientist*, 40, 620–631.

## Annexe A : Guide d'entrevue : Engagement étudiant et identité professionnelle

### Notes

Dans le cadre de cette entrevue semi-dirigée, aborder les thématiques du présent guide avec la personne participante est essentiel. Ce guide permet d'offrir des questions de relances et d'approfondissements sur les thématiques pertinentes à la recherche. En outre, même si ce guide contient des questions, l'ordre de celles-ci n'a pas réellement d'importance. Les questions posées doivent en fait s'adapter au déroulement et au rythme de la discussion. Durant l'entrevue, des questions qui ne sont pas présentes dans le présent guide peuvent être posées, tout en restant en lien avec les thématiques.

### **Ce qui est important, c'est que tous les thèmes soient abordés et approfondis.**

La colonne de droite présente des éléments d'information recherchés, afin de s'assurer que tous les thèmes soient couverts au cours de l'entretien.

### Notes personnelles avant de commencer l'entrevue:

- Remercier la personne pour son temps
- Rappeler brièvement l'objectif central de la recherche :
  - o Comprendre l'influence de l'engagement étudiant dans les associations étudiantes en travail social sur le développement de l'identité professionnelle.
- Indiquer que la rencontre est enregistrée à des fins de recherche, et qu'il sera (presque) impossible de les identifier au dépôt du mémoire. **S'assurer que la personne a pris connaissance du formulaire de consentement et qu'il a été acheminé à l'étudiant-chercheur.** Une fois consentement reçu, commencer l'entrevue.

Thèmes principaux	Suggestions de questions de relance	Éléments recherchés
Présentation du participant  - Nom - Clientèle - Contexte de pratique - Années d'expérience	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pourrais-tu me décrire ton milieu d'intervention?</li> <li>- Ton rôle et principaux mandats</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lieu de travail et clientèle d'intervention.</li> <li>- Années d'expérience en tant que T.S.</li> </ul>
Identité professionnelle  - Échanges sur le concept	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quand on parle d'identité professionnelle du T.S., qu'est-ce que ça te dit?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coconstruction du concept de l'identité professionnelle</li> </ul>
Expérience étudiante  - Expérience universitaire - Cours - Vie étudiante - Apprentissages - IP du TS - Etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En quoi le programme a favorisé le développement de ton identité professionnelle?</li> <li>- Quelles sont les expériences, durant ta formation initiale, qui ont influencées le développement de ton identité professionnelle?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expériences significatives sur l'acquisition de l'IP du TS</li> </ul>
Engagement étudiant- motivations	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelles sont les motivations qui t'ont poussé à t'impliquer dans ton association étudiante?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivations à l'engagement étudiant</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelles sont les expériences de vie qui t'ont poussé à t'impliquer dans ton association étudiante?</li> <li>- Quels sont les liens entre vos activités, l'engagement étudiant et le travail social?</li> </ul>	
<p>Engagement étudiant – les pratiques et les apports</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En lien avec les valeurs du travail social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quel était votre mandat en tant qu'association étudiante?</li> <li>- En général, quelles étaient les activités organisées par l'association étudiante?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les pratiques (collective) en tant qu'association étudiante</li> <li>- Liens entre les pratiques et le travail social</li> <li>- Les valeurs sous-jacentes de l'engagement étudiant</li> </ul>
<p>Engagement étudiant – la plus-value sur le marché du travail</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quels sont les savoir-faire ou être que tu as développés via cet engagement et qui t'ont servi une fois sur le marché du travail</li> <li>- Avec du recul, comment l'engagement étudiant durant ta formation initiale a-t-il contribué au développement de ton identité professionnelle une fois sur le marché du travail?</li> <li>- Peux-tu me donner quelques exemples concrets ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plus-value de l'engagement étudiant une fois sur le marché du travail</li> </ul>