

« Qu'est-ce que t'as vécu dans la vie pour avoir le goût d'être TS? » Soutenir la (re)construction du sens de l'engagement en travail social par l'autobiographie en petit groupe en contexte de formation initiale

Marie Beauchesne, Ph.D., Professeure en travail social, Université du Québec à Rimouski
marie_beauchesne@uqar.ca

RÉSUMÉ :

Cet article s'appuie sur une thèse en travail social (inédite) et rend compte d'une partie de ses résultats. La recherche d'inspiration phénoménologique avait pour objectif d'offrir une compréhension de l'expérience vécue des étudiantes en travail social concernant la construction du sens de leur engagement en travail social. Depuis une perspective existentielle, le choix du travail social est envisagé comme une manière, pour l'étudiante, de donner un sens à son existence. Quatre (4) étudiantes au baccalauréat ont participé à un atelier autobiographique en groupe ayant pour thème le sens de l'engagement en travail social. Des entrevues semi-dirigées et un groupe de discussion ont été réalisés après l'atelier. Des extraits des récits phénoménologiques relatant l'expérience des étudiantes dans l'atelier sont présentés. Les effets de la démarche sur la (re)construction du sens de l'engagement sont également abordés de même que la pertinence de s'intéresser au sens de l'engagement en travail social en formation initiale.

109

MOTS-CLÉS :

Engagement, sens, travail social, autobiographie, phénoménologie

INTRODUCTION

Pourquoi les étudiantes¹ choisissent-elles le travail social? Qu'est-ce qui les motive à se tourner vers cette profession potentiellement très enrichissante et stimulante, mais également susceptible de leur faire vivre diverses difficultés? Enseignant en travail social depuis une douzaine d'années, je demeure émerveillée par la force et la persistance des engagements qui poussent les étudiantes à s'avancer sur cette voie, de même qu'inspirée par leur élan à vouloir apporter leur contribution dans ce domaine. Ceci semble d'autant plus remarquable alors qu'au Québec, le malaise, la détresse et la souffrance des travailleuses sociales et d'autres professions connexes du soin sont

¹ Afin d'alléger le texte, le féminin est employé pour désigner les personnes étudiantes en travail social, les travailleuses sociales et les travailleurs sociaux. Comme les participantes à la recherche s'identifiaient toutes comme femmes, le féminin est employé pour les désigner.

largement documentés dans la littérature (Barbe et Bourque, 2019; Gonin et al., 2013; Grenier et al., 2019), relayés par les médias grand public² et généralement connus des populations étudiantes qui choisissent le travail social. La réalité des contextes de pratique du travail social, marqués par les réformes successives du réseau de la santé et des services sociaux, la pénurie de main-d'œuvre, l'absentéisme, les maladies professionnelles et les départs, causant une surcharge de travail de plus en plus prégnante et menaçant la santé des professionnelles du soin, font souvent déjà partie des préoccupations étudiantes, dès leur arrivée sur les bancs de l'université. À cet égard, certains ont souligné l'expérience d'effritement, voire de perte de sens, qui menace les travailleuses sociales (Auclair, 2016; Larivière, 2013), tandis que d'autres ont remarqué une perception négative des conditions de pratique à l'aube d'entrer dans la profession (Chouinard et al., 2024), une désillusion des étudiantes face à la pratique en contexte de formation initiale (Carlton et MacDonald, 2021), ou dès leur arrivée en emploi (Pullen Sansfaçon et Crête, 2019). Néanmoins, les étudiantes en travail social continuent d'affluer dans la plupart des programmes universitaires de formation initiale en travail social au Québec et évoquent, souvent de manière vibrante, leur désir de s'investir dans la profession et de faire une différence dans la société. La question du sens qu'elles accordent à leur engagement, et des moyens pédagogiques pertinents pour en soutenir la construction en formation initiale, étaient au cœur de cette recherche doctorale³. Celle-ci avait pour objectifs d'expérimenter un dispositif d'autobiographie en petit groupe portant sur le sens de l'engagement en travail social et d'offrir une compréhension de l'expérience vécue des étudiantes concernant la construction du sens de leur engagement telle qu'exprimée ainsi que réinterprétée par le processus autobiographique vécu en groupe. L'objectif de cet article est de rendre compte d'une interprétation du sens donné par les participantes à leur engagement en travail social, tel qu'il a pu être conscientisé, partagé et modulé par le dispositif autobiographique. Pour ce faire, la pertinence de s'intéresser au sens de l'engagement en formation initiale de travail social est abordée. Par la suite, l'ancrage théorique de la recherche, soit la perspective existentielle de l'engagement, est présenté. Des précisions méthodologiques portant tant sur l'approche d'inspiration phénoménologique et les méthodes de collecte et d'interprétation des données sont détaillées. Enfin, des extraits des récits phénoménologiques ainsi que les effets de la démarche sur la construction du sens de l'engagement des participantes sont présentés et discutés.

1. Pourquoi s'attarder au sens de l'engagement des étudiantes en travail social?

En travail social, l'engagement, généralement défini comme adhésion aux valeurs de la profession, compétence, attitude professionnelle et souci éthique, de même que comme posture d'action et de mobilisation individuelle et collective pour la justice sociale, est enchâssé aux fondements de la pratique. Il existe toutefois relativement peu d'études qui se sont intéressées à l'engagement en travail social, tant en ce qui concerne les facteurs qui influencent cet engagement ou sa force qu'en ce qui a trait aux processus qui prévalent dans sa construction (Barretti, 2004; Freund et al., 2017). De même, alors qu'un nombre significatif d'études ont dénoté la pertinence, pour les étudiantes en travail social, de s'interroger sur les motivations qui les ont encouragées à choisir ce domaine d'études (Buchbinder, 2007; Sellers et Hunter, 2005), peu de connaissances existent relativement aux modalités pertinentes pour soutenir une telle réflexion dans la formation initiale.

2 Épuisement incomparable chez les travailleuses sociales. *Le Devoir*, 27 février 2023; Deux suicides d'intervenantes à la DPJ. *La Presse*, 10 février 2021.

3 Beauchesne, M. (2023). *Soutenir la construction du sens de l'engagement des étudiantes et étudiants en travail social. Une recherche-action par l'autobiographie en petit groupe* [thèse de doctorat, Université Laval].

Les étudiantes s'engagent en travail social pour plusieurs raisons, y compris le désir d'aider les autres, la promotion de la justice sociale et la perspective écosystémique de la profession (Sellers et Hunter, 2005). Le choix du travail social serait également associé à une correspondance entre les valeurs qui y sont véhiculées et celles des étudiantes (Fors, 2017; Warde, 2009). Parmi ces valeurs, on note le souhait d'apporter de l'aide aux populations marginalisées, le désir de faire du monde un meilleur endroit et la croyance en l'importance de contribuer au bien-être des autres (Warde, 2009). La correspondance entre ses qualités personnelles et la profession sont également mentionnées dans les recherches (Freund et al., 2017). D'autres motifs altruistes tels que le désir de participer à une communauté qui prend soin des autres, l'importance de se sentir lié aux autres et de les aider (Buchbinder, 2007) et le désir de redonner à la communauté (Warde, 2009) sont recensés. Certaines études tendent toutefois à démontrer que l'attachement au changement politique et social est en déclin chez les personnes étudiant en travail social, au profit de motivations davantage orientées vers l'aide aux personnes dans la résolution de problèmes individuels (Stevens et al., 2012). Enfin, un nombre significatif d'études indiquent que les problèmes psychosociaux vécus dans la famille d'origine influenceraient le choix du travail social (Buchbinder, 2007; Sellers et Hunter, 2005; Warde, 2009). Ces expériences fondatrices de la vie seraient déterminantes dans le choix du travail social et auraient une incidence sur la nature et la qualité de l'engagement dans la profession, le champ de pratique et auprès des personnes accompagnées.

Comprendre et intégrer les expériences fondatrices qui motivent l'engagement en travail social des étudiantes et étudiants s'avère pertinent lorsqu'on envisage cet engagement comme partie intégrante du développement de l'identité professionnelle, un processus continu, « itératif et circulaire » (Crête et al., 2015) d'intégration et de négociation entre, d'une part, les tensions inhérentes à la profession elle-même, le contexte et les contraintes des milieux de pratique et, d'autre part, l'identité personnelle et sociale de l'intervenante (Crête et al., 2015; Larrison et Korr, 2013). Ce développement représente un défi de taille, d'autant que dans leur formation, on présente aux étudiantes le « soi » comme leur principal « outil » de pratique, sans pour autant leur donner de marche à suivre pour développer leur propre articulation de soi dans cette pratique (Hughes et al., 2021) ni pour déterminer ce qui doit être inclus ou exclu dans ce « soi » à articuler et à mobiliser pour intervenir. Il semble finalement essentiel de s'attarder à la construction du sens de l'engagement des étudiantes en travail social lorsqu'on considère que l'engagement des travailleuses sociales est actuellement mis à l'épreuve par les conditions délétères auxquelles sont soumises leurs pratiques. Les travailleuses sociales, qui travaillent au développement et au maintien du lien social dans des problématiques structurellement ancrées, sont, par la nature de leur fonction, susceptibles de vivre beaucoup de pressions et de difficultés dans leur pratique. Une part essentielle de leur travail est émotionnel (Grenier et al., 2021; Le Pain et al., 2024), exigeant une proximité et une intimité avec la souffrance d'autrui dans des situations hautement complexes, souvent tendues, parfois urgentes et sources d'un stress potentiellement élevé (Grenier et al., 2021). Ce travail demande également de mobiliser une réflexivité dans l'action ainsi que du discernement (Grenier et Bourque, 2016), compétences qui ne peuvent être automatisées ni standardisées, et qui se déploient mal dans une constante compression du temps (Barbe et Bourque, 2019). Le fait d'être quotidiennement confrontées à la souffrance des personnes les moins privilégiées de la société et, parallèlement, au manque de ressources disponibles et de moyens pour y répondre (Larivière, 2013) peut engendrer pour elles une fragilité personnelle et professionnelle, mettant à risque leur santé. Cet écart grandissant entre les besoins et les ressources, couplé à la douloureuse sensation de participer, par leurs actions trop souvent insuffisantes, à une forme de contresens qui maintient les injustices contre lesquelles elles luttent, est source de souffrance qualifiée par plusieurs, à la suite de Christophe Dejours, de « souffrance éthique », et peut conduire à leur épuisement (Biron, 2006; Gonin et al., 2013). Dans ce contexte, les questions du sens de l'engagement des étudiantes

et étudiants en travail social et des moyens pédagogiques pertinents pour soutenir sa construction sont à considérer, notamment face à la désillusion des étudiantes à l'égard de la pratique (Carlton et MacDonald, 2021). Si la profession elle-même doit résister pour le maintien du sens qui l'anime, qu'en est-il du sens singulier que les personnes étudiantes attribuent à leur choix de devenir travailleuse sociale, et comment pouvons-nous, en tant qu'enseignantes et enseignants en travail social, soutenir sa construction personnelle et collective?

2. Une perspective théorique existentielle de l'engagement en travail social

Dans une perspective existentielle de l'engagement professionnel, le travail est considéré comme une manière, pour la personne, de donner un sens à sa vie, et ce moteur n'exclut pas les contraintes ou autres motivations qui modulent l'engagement au travail, mais en constitue une jauge déterminante. Le sens permet en effet de comprendre les expériences passées et présentes, de les articuler en un tout cohérent, de fonder des valeurs qui soutiennent ses actions tout en permettant de se projeter dans un avenir désirable (Morin, 1996). Dans cette recherche, le choix de devenir travailleuse sociale est envisagé comme une manière, pour la personne, d'actualiser le sens de sa vie et s'inscrit donc dans une perspective existentielle (Buchbinder, 2007; Krill, 2014; Thompson, 1992). Cette actualisation du sens s'exprime dans son choix professionnel, mais est mobilisée dans un effort d'intégration de l'expérience passée de la personne et de ses aspirations à l'égard d'elle-même, des autres et du monde dans lequel son existence prend place – par-delà le travail seul. Le choix professionnel est ainsi compris comme un travail du sens dans lequel la personne s'attribue un projet prenant en compte des préoccupations qui concernent sa vie. L'engagement est une manière, pour la personne, de donner un sens – une orientation, une signification, une valeur, à partir de sa sensibilité propre (Léger, 2006) – à son existence. Il importe de souligner que, dans une perspective existentielle, l'actualisation de ses possibilités d'être au sein d'un projet est un engagement qui est intrinsèquement tourné vers les autres et vers le monde, et non un repli hermétique sur soi (Thompson et Walsh, 2010).

3. Méthodologie

3.1 Une approche d'inspiration phénoménologique

Vu la place centrale qui est accordée au sens dans la manière d'appréhender l'engagement des étudiantes et étudiants en travail social, cette recherche s'appuie sur une approche d'inspiration phénoménologique. Le sens, compris comme activité de la conscience du sujet dans l'expérience qu'il fait du monde, est au cœur de l'intérêt de la phénoménologie et de l'approche en recherche qui en découle (Meyor, 2005). Une recherche d'inspiration phénoménologique doit rendre compte des expériences vécues, non pas comme un ensemble d'éléments décortiqués, schématisés ou théorisés de manière abstraite, mais donnant à voir de manière sensible la subjectivité des personnes concernées (van Manen, 2017) à partir de la propre subjectivité du chercheur ou de la chercheuse.

3.2 Présentation de la démarche autobiographique en petit groupe (DAPG)

La démarche autobiographique en petit groupe (DAPG) (Desmarais, 2016) a été privilégiée comme dispositif de recherche-formation et approche pédagogique expérimentée et documentée dans la recherche. Le dispositif de recherche-formation autobiographique (Desmarais, 2016) qui avait cours dans l'atelier mobilisait un double processus de recherche et de formation, articulé autour

du sens de l'engagement en travail social, et poursuivait des finalités connexes de production de formation et de connaissances autour de ce thème. La DAPG vise la reconstruction du sens attribué à l'expérience vécue et articule un « travail » sur le sens : celui que l'on a élaboré autour de nos expériences passées, celui que l'on peut reconstruire par la force du processus de formation dans lequel on s'engage, et depuis lequel de nouvelles possibilités d'être et d'action peuvent s'envisager. Cette approche, dont la force réside notamment dans la mobilisation du groupe restreint comme lieu et vecteur d'énonciation et de réinterprétation du sens attribué à l'expérience, est donc cohérente avec une recherche d'inspiration phénoménologique. Les histoires de vie en formation privilégient en effet le groupe comme dimension incontournable de la démarche (Baudouin, 2001), car c'est dans et par le groupe que s'ébauchent les récits, que se multiplient les interprétations et que s'ouvrent les regards nouveaux sur soi, sur son avenir, mais aussi sur les enjeux collectifs que nous partageons et que nos récits dévoilent.

L'atelier était prévu autour de trois modules. Le premier visait la production de matériaux biographiques par les participantes. L'invitation était de s'interroger sur les rencontres et relations fondatrices, les moments déterminants, les épreuves traversées, les découvertes marquantes, les implications sociales ou encore les événements de l'actualité qui les ont marquées et qui ont, selon elles, contribué à construire le sens de leur engagement en travail social. Il s'agissait donc de réaliser une première boucle réflexive sur l'expérience vécue (Galvani, 2006). Plusieurs moyens ont été proposés au groupe, par exemple la description de moments intenses, les récits de pratique, des collages ou dessins sur des périodes marquantes de la vie. La production des matériaux était réalisée en groupe et systématiquement suivie d'une période d'échange et de discussion, marquée par des tours de résonance des participantes les unes envers les autres, l'étape de la mise en dialogue intersubjectif (Galvani, 2006). Le deuxième module constituait en un travail de collectivisation des récits, dans lequel chaque personne faisait part au groupe de ses réflexions depuis le début de l'atelier, et de l'actualisation du sens de son engagement à ce stade. À cette étape, le groupe était guidé par un ensemble de questions, inspiré de la recherche de Buchbinder (2007), portant sur le choix du travail social comme engagement existentiel : « Comment mon histoire de vie a-t-elle forgé mon engagement en travail social? Comment s'est construit mon attachement aux valeurs d'aide et d'entraide? De quoi est faite ma motivation à aider autrui? Qu'est-ce que j'aspire à transformer? » Enfin, le troisième et dernier module visait la consolidation du travail autobiographique, par l'énonciation d'un projet d'engagement existentiel par les participantes.

3.3 Démarche pour la collecte des données

Quatre (4) étudiantes au baccalauréat en travail social dans une université du Québec se sont portées volontaires pour participer après avoir été informées du projet de recherche lors d'une rencontre en classe de séminaire de stage. Elles étaient toutes en train de réaliser leurs stages finaux au moment de leur participation. La DAPG s'est déroulée sur quatre fins de semaine durant le dernier trimestre de leur baccalauréat à l'hiver 2018, dans un local hors des murs de l'université. Une captation audio des quatre rencontres a été réalisée, puis retranscrite. Des entrevues semi-dirigées ont été réalisées trois mois après la fin de l'atelier, au cours desquelles les participantes ont répondu à des questions concernant leur expérience individuelle de reconstruction du sens de leur engagement dans l'atelier, ainsi que concernant le processus vécu, notamment les apports et défis qu'il avait pu poser. Enfin, un groupe de discussion a eu lieu avec les participantes après la tenue des entrevues. Il avait pour but de valider et de nuancer les interprétations préliminaires élaborées à la suite des entrevues, concernant les effets de la démarche autobiographique en groupe sur la reconstruction du sens de l'engagement en travail social.

3.4 Démarche d'analyse et d'interprétation

Une analyse qualitative phénoménologique des données (Paillé et Mucchielli, 2021) a été déployée dans ce projet. Selon Paillé et Mucchielli (2021), ce type d'analyse se caractérise par une volonté de faire surgir la parole de l'autre telle qu'elle se présente avant de la prendre soi-même comme chercheuse, notamment par une attitude phénoménologique d'approche des matériaux, caractérisée par une suspension de ses *a priori* et une attention à « ce qui se présente, tel que [cela] se présente » (p. 145). Pour y arriver, j'ai suivi les étapes recommandées pour ce type d'analyse, soit : des lectures successives des retranscriptions audio des rencontres (de la DAPG, des entrevues individuelles et du groupe de discussion), dans un souci de retour à l'expérience vécue de chaque participante; j'ai ensuite produit des énoncés phénoménologiques en marge des retranscriptions, puis procédé à la rédaction des récits phénoménologiques en reprenant et en assemblant les éléments de la narration des expériences de chacune d'elle. Chaque récit, écrit au « je » et reprenant le style parlé de la participante, constitue une interprétation, par la chercheuse, de son expérience. La force des récits phénoménologiques réside dans leur capacité à embrasser et à rendre palpable le vécu de la personne à travers une expression libre, fluide, engagée envers le regard d'autrui et proche de son oralité (Bélanger, 2018). Un récit d'une dizaine de pages par participante a été produit et validé auprès d'elle afin qu'il reflète son vécu et son point de vue sur son expérience. Des extraits des récits de chaque participante sont présentés et discutés par la suite⁴. Ces extraits rendent compte d'une partie des éléments saillants du parcours d'engagement de chacune d'elles.

4. Présentation des résultats

4.1 Extraits des récits phénoménologiques

Marianne

« Avant l'atelier, je pense que le sens de mon engagement, c'était vraiment flou. Je ne savais pas trop... [...] Souvent, on me demande : "qu'est-ce que tu as vécu de *rough* dans ta vie pour avoir envie d'aider les autres?" Faut comme que t'aïilles vécu une vie de tout croche pour être TS, on dirait. [...] Donc, comme de prime abord je suis allée étudier en intervention en toxicomanie, je me suis dit que ça devait être parce que j'ai vécu des difficultés par rapport à un père alcoolique, pis que j'ai eu envie de redonner, d'aider les gens qui, comme moi, ont vécu des difficultés... Mais dans l'atelier, en décortiquant, je me suis rendu compte que mon dieu! J'ai pas juste la résilience d'avoir affronté cette difficulté-là, mais j'ai tous les beaux modèles aussi! [...] J'ai aussi [regardé] comment je me suis sentie quand ma grand-mère prenait soin de moi, de nous. Je me suis rendu compte que c'était ça qui m'avait le plus marquée dans cette histoire-là par rapport à mon engagement : ma grand-mère qui arrive, qui est toujours là, qui prend ça au sérieux [l'alcoolisme de mon père] et nous protège. Je me rendais compte que cette femme-là m'avait vraiment inspirée. Wow, je voulais être comme elle plus tard et ça, c'était un moteur de mon engagement. Aussi, les filles [participantes de l'atelier] m'ont reflété que j'avais protégé mes sœurs comme ma grand-mère nous protégeait. J'avais été là pour elles comme j'avais eu besoin que quelqu'une soit là pour moi, comme ma grand-mère l'avait fait. [...] Ça m'a rendue fière. Par exemple, j'ai compris que mon identité s'était construite dans mon rôle de sœur, qui s'est lui-même construit dans ma façon de protéger

4 Pour une lecture complète des récits des participantes, se référer à la thèse doctorale, disponible en ligne : <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/d39ada4d-71ae-42fe-bdb4-219dcc23b908/content> (p. 163-205).

mes petites sœurs face à notre père alcoolique. Cette épreuve-là pis la manière que j'ai eue de me positionner comme grande sœur dedans m'a forgée, puis j'ai vu, en regardant mon parcours de vie, comment à certains moments, je suis devenue aussi ma propre grande sœur : je me protège, je me libère, je prends soin de moi, comme quand j'ai appris à mettre mes limites, par exemple. [...] C'est ça que moi je veux faire, on dirait. Libérer, soulager, réduire les douleurs reliées à l'impuissance parce que moi, je me sentais impuissante, puis après ça, je me suis libérée. [...] J'ai envie d'être la grande sœur de toutes. »

Sarah

« [Une activité dans l'atelier] m'a permis de voir mon besoin de vérité, de comprendre, et de comment j'étais affectée par les non-dits et les tabous dans l'histoire de ma famille. La famille de ma mère était extrêmement démunie dans [le] suicide de mes oncles [...] pis à la place de trouver des solutions, ben ils l'ont comme mis dans une boîte de Pandore! [...] On n'en parle plus. Pis dans l'atelier, j'ai décrit un moment où j'étais à la bonne place, j'ai raconté un moment à la marche mondiale des femmes en 2004 [...] un moment avec des milliers de personnes ensemble en partageant un même but : améliorer la condition des femmes du monde, de l'humanité. [...] J'ai fini par comprendre que, la famille de ma mère, c'était des gens pas éduqués, pas instruits, puis y'avait tout un côté de... d'inceste là-dedans, t'sais. Mon grand-père était incestueux, c'est ma tante un moment donné qui s'est rappelé qu'elle s'était fait abuser [...] tout le monde a comme placé les pièces dans ce casse-tête-là. Puis l'oncle qui s'est suicidé aurait lui aussi fait des attouchements à une de ses sœurs... Mais je pense que tout le côté de la marche des femmes, des femmes qui portent cette histoire lourde [...] puis sortir des non-dits, des tabous, ça teinte le sens de mon engagement et mon style d'intervention. Je pense que j'essaie de toujours être une oreille capable d'entendre, même les choses difficiles, de ceux qui n'arrivent pas à passer leur message [...] Très tôt dans ma vie j'ai été confrontée à la mort, la mort par suicide [...] puis c'est tellement tabou, ça fait tellement mal, on essaie tellement de cacher ça, puis en même temps ça laisse des traces. Adolescente je me disais "Ben voyons! Comment ça personne n'a rien vu pis n'a rien dit?" Puis dans ça moi, je me suis toujours dit : "Moi, je serai pas ça, je serai pas la personne qui va se taire, je vais être là". Puis ça, ça a forgé mon engagement, puis ça a fait que j'ai commencé tôt à m'impliquer. »

Anabelle

« Ado, je faisais beaucoup de musique, je joue du violon depuis que j'ai deux ans et demi [...] j'écoutais pas mal Loco Locass. J'aimais une chanson, en particulier, *M'accrocher?*, qui parle du suicide, de la douleur. Parce que justement, quand j'étais ado, de l'extérieur ça paraissait pas, mais en dedans, j'avais mal. J'allais pas bien. Pis je me demandais : "quand est-ce que la douleur va s'arrêter?" Je suis partie de la maison à 20 ans pour aller étudier en psycho [...] Quand je suis partie de la maison, c'était pour une nouvelle ville, une nouvelle école, des nouveaux amis, une nouvelle job, j'avais pu aucun repère [...] Au début, tout était beau, j'avais ma liberté. Jusqu'à ce que ma bulle déchanse. J'étais habituée que le monde, que ma mère fasse les choses pour moi... Fait que là, j'ai comme *crashé*. J'ai fait une dépression. J'ai arrêté de travailler, je pleurais tout le temps, je voulais pas arrêter l'école, je voulais pas casser une session [...] j'ai fini mes cours de peine et de misère... c'était une période vraiment dure. J'ai été voir une psy, pis honnêtement, elle était vraiment pas bonne. Je suis partie de là plus fâchée. J'ai eu la chance d'avoir un ami [...] qui était là pour moi, puis après, ça a reparti correct. [...] Ça a été une des choses les plus formatrices de ma vie... j'ai appris à être plus moi-même, pis à essayer

d'autres choses. À me connaître plus. Puis là maman était tout le temps surprise de ce que j'essayais [...] Moi je voulais tout le temps aller vers les plus démunis pis elle était comme "ah mon dieu! Ma fille va devenir de même!" Ça l'a tout le temps tannée que je fasse ça, à cause de ce que ça allait avoir l'air. [...] Là, j'apprends à mettre mes limites, à me détacher finalement, à la laisser partir pour la mettre en arrière de moi pour faire ma vie avant qu'elle la fasse pour moi. J'ai pas vraiment choisi d'aller en travail social. On me l'a comme proposé pis je suis allée. Quand maman m'a dit que ma prof de violon était travailleuse sociale, ça m'a encouragée, parce que c'est quelqu'un que j'estime beaucoup. Finalement, je regrette pas du tout. [...] Je me sens à ma place. Ça me touche de voir que j'arrive bientôt vers ce que je suis, plus je vieillis, plus je me sens bien, plus ça fait du sens, plus je suis proche de mes valeurs, fait que ça, c'est le *fun*. Dans l'atelier vers la fin, on devait faire une synthèse pour voir comment notre parcours de vie avait forgé notre désir de devenir travailleuse sociale. [...] En relisant mon journal, je voyais que, souvent, j'ai été à la recherche de quelque chose [...] un besoin de comprendre, je vivais beaucoup d'incertitude et un besoin important de réconfort. Je voyais aussi le fait que j'ai une doudou, et tous mes efforts pour diminuer mon anxiété... Et ma peur de l'abandon, malgré tout l'amour reçu... Il me manque une certitude, une confiance. En regardant tout ça, je me suis dit : "j'ai quelque chose à régler, et je veux le faire pour les autres, je vais aller parler pour ce que j'ai pas pu dire moi-même, je vais aller débattre pour ce que j'ai pas pu faire pour moi". En fait toutes les valeurs que j'ai développées, même si elles m'ont pas été transmises par ma famille [...] égalité, justice, défense de droit, donner la parole à ceux qui l'ont pas, je les ai parce que j'ai pas pu le faire pour moi-même et je veux le faire pour les autres. »

Rosalie

116

« Quand on a travaillé l'adolescence, moi j'essayais de faire des liens, parce qu'adolescente, j'étais vraiment difficile, opposante, là. T'sais tu me disais d'aller à gauche j'allais à droite juste pour t'écœurer [...] je virais des brosses toutes les fins de semaine, je faisais chier mes profs, mais tout ce que je faisais, c'était comme pour faire : "vous les adultes genre allez tous chier parce que vous comprenez pas pantoute c'est quoi!" [...] En secondaire cinq j'ai eu ma première relation amoureuse. Ça a été difficile. Y'avait de la violence, de la drogue. J'avais mon instinct de vouloir le sauver, j'avais le rôle d'aidante [...] mais là-dedans, j'ai mis cinq ans de ma vie de côté, pendant cinq ans je me suis oubliée [...] . Pendant cette période-là, j'ai arrêté de parler à mes parents pendant 3-4 mois [...] . Mais t'sais, ça a pas été cinq ans de marde là! J'ai fait plein d'apprentissages, par exemple j'ai compris que tu peux aider quelqu'un, mais tu le sauveras pas. J'ai appris à pas porter le monde sur mes épaules. Pendant ma relation, j'ai commencé à faire de l'anxiété sévère. J'étais pu capable de sortir de chez nous, j'avais peur d'aller faire l'épicerie. J'ai commencé à prendre des pilules, j'ai rencontré une psy. Puis c'est là que je me suis dit "ouin, ça a l'air *cool* de faire de l'intervention". [...] puis c'est dans cette période-là que je me suis inscrite en travail social, j'ai fait mon bac en vivant avec ce trouble-là, sans que ça paraisse trop. J'ai tout le temps eu des bonnes notes à l'école. T'sais, avant l'atelier, moi je pensais que j'avais rien vécu dans vie, jusqu'à ce que je m'assise, pis que je prenne un moment. Finalement, je suis rendue que je pense que j'ai du vécu! J'ai compris que j'ai un bagage, pis que j'ai toujours su m'adapter à ce bagage-là. C'est pour ça que je suis en relation d'aide. J'ai de l'empathie, je peux comprendre ta situation même si c'est pas la même. Le stress, l'anxiété, je suis passée par là. Y'a beaucoup de jeunes qui ont des deuils à faire, pis on dirait que j'ai une capacité à comprendre ça aussi. [...] Souvent avec les ados, [...] dans mon stage, je peux utiliser mon vécu. Ça m'aide beaucoup quand ils ont des conflits

avec leurs parents. [...] Les évènements du passé ont fait qui je suis, pis ça m'a permis d'avoir dans mon sac à dos plein d'acquis, de moyens, plein d'outils. Pis t'sais, je les utilise chaque jour ces outils-là, pour surmonter mes insécurités, mes difficultés, pis j'ai compris que je peux aider les autres avec ça. Ce qui me motive, c'est être en paix avec mon passé, avec la souffrance de ma famille, vivre avec mon histoire et l'utiliser de façon positive dans mon intervention. Pis d'aider les autres à faire la même chose : leur permettre de vivre avec leur histoire, pis de l'utiliser, utiliser leurs difficultés pour, dans l'avenir, être plus fort, ben pas toujours fort – faut pas toujours être fort dans la vie, mais être capable de mettre de l'avant ce qu'ils ont appris. C'est ça que moi je veux faire, aider à mettre des outils dans les sacs à dos pour avancer dans la vie. »

4.2 Effets de la démarche sur la reconstruction du sens de l'engagement selon les participantes

Dans un souci de dévoilement de l'expérience vécue des participantes, il est apparu essentiel, en plus de donner à voir leurs parcours singuliers d'engagement, de faire ressortir certains des effets transversaux de la démarche sur la reconstruction du sens de l'engagement en travail social, pour l'ensemble des participantes. Une analyse des entrevues individuelles a été réalisée afin de repérer les récurrences dans leurs propos, concernant ces effets. Ces éléments récurrents ont été regroupés en énoncés-synthèses puis validés, nuancés et bonifiés par les participantes lors d'un groupe de discussion, huit mois après la fin de l'atelier. Huit (8) effets principaux ont été recensés et validés par le groupe :

Consolidation et affirmation du choix du travail social et de l'identité de travailleuse sociale

Développement d'une meilleure connaissance de soi

Porter un nouveau regard sur son histoire

Prendre soin de soi et des autres et apprendre à prendre soin de soi et des autres

Renforcer la cohérence intérieure, socle de l'engagement

Être sensibilisée à notre commune vulnérabilité et à l'effort que l'introspection demande

Réinvestissement du travail avec les histoires de vie et de groupe dans la pratique

Soutien au processus de stage

Les trois effets ayant obtenu la résonance la plus prégnante pour les participantes lors du groupe de discussion sont détaillés ici. Les propos cités sont issus des entrevues individuelles.

Pour les participantes, l'atelier offre une occasion de consolider leur choix de devenir travailleuse sociale et d'affirmer leur identité de travailleuse sociale :

« on dirait que ça m'a dit : tu vas être bonne dans ce que tu vas faire [...] je l'ai dit devant tout le monde en séminaire (rires) : moi là, j'ai des bonnes capacités pour être une bonne travailleuse sociale! » (Rosalie);

« là, je suis là parce que je comprends pourquoi, pis parce que j'ai décidé d'être là. Ben j'ai décidé que j'avais décidé d'être là » (Annabelle);

« je voyais que ça culminait vers [...] qui je suis [...] vers ce que j'ai envie de faire » (Marianne).

La participation à l'atelier a ainsi été une occasion pour les participantes de porter un nouveau regard sur leur histoire, d'y déceler les moments phares qui ont selon elles soutenu la construction d'un engagement éventuel dans la profession. Ce processus de réécriture les a aussi aidées à mettre leur histoire personnelle en relation avec les valeurs du travail social et à y voir des points de convergence, renforçant pour elles un sentiment de cohérence intérieure, comme l'illustre Sarah : « Je pense que je suis à la bonne place, pis faut que je continue [...] je me remets moins en question » (Sarah).

La participation à la démarche est aussi une occasion pour elles d'être sensibilisées à notre commune vulnérabilité et à l'effort que demande l'introspection. Marianne en témoigne ici :

« j'ai plus conscience de c'est quoi faire partie d'un groupe, travailler sur soi. T'sais, ça demande du temps, de l'investissement, de la motivation, du courage, de la force, t'sais ça demande ben des affaires pis on va le demander aux autres, je trouve que c'est important de le savoir, que c'est pas banal [...] ce que j'ai trouvé le plus *tough*, c'est l'espèce de leçon d'humilité que ça m'a apporté ça. Pis t'sais, quand on parlait de rapport d'humain à humain, comment tu veux être en rapport d'humain à humain si tu te perçois pas toi-même comme un humain, avec des vulnérabilités pis des forces? » (Marianne).

Interroger leur histoire de vie et leur engagement en travail social a permis aux participantes de se reconnaître et de se ressentir vulnérables, notamment en faisant l'expérience d'être sensiblement affectée par leur propre histoire, en situation de groupe, devant leurs pairs. Elles associent cette expérience au développement de plus d'humilité dans leur pratique et à un souhait d'établir un rapport plus égalitaire avec les personnes accompagnées.

5. Compréhension et discussion autour de la construction du sens de l'engagement en travail social chez les participantes

Les résultats de cette recherche illustrent comment l'engagement en travail social, pour les participantes au projet, est un processus complexe qui articule un ensemble de mouvements de sens pour elles, processus qui prend racine dans une quête plus large de donner un sens à leur vie. La perspective existentielle de la recherche permet de mettre en lumière comment, en devenant travailleuse sociale, les participantes cherchent à assembler diverses dimensions de motivations en un tout cohérent qui prend la forme d'un projet existentiel (Buchbinder, 2007), tout en s'attribuant une tâche qui dépasse leurs besoins propres et les inscrit dans un mouvement social plus large, en solidarité avec les autres humains (Thompson et Walsh, 2010). Les motivations qui poussent les participantes à choisir le travail social sont profondes et concernent directement leurs expériences intimes d'adversité, de souffrance et d'indignation, qu'elles cherchent à mobiliser et à transformer en source de connaissances et d'actions utiles pour elles-mêmes et pour les autres. À cet égard, la formation en travail social se révèle pour elles un véritable espace alchimique, où elles fondent l'espoir de mobiliser et de convertir l'impuissance et la vulnérabilité en capacité d'aider et de soutenir les autres, tout en apprenant par la même occasion à s'aider elles-mêmes. Par leur engagement, les participantes fondent aussi une quête d'appartenance en s'affiliant, par leur choix de devenir travailleuse sociale, à des personnes qui les ont inspirées et marquées de manière positive dans leur parcours de vie. Devenir travailleuse sociale est une manière de pouvoir leur ressembler, d'incarner les valeurs qu'elles ont léguées et de s'inscrire dans un groupe de personnes qu'elles considèrent comme inspirantes. En devenant travailleuses sociales, elles cherchent ainsi à devenir des personnes inspirantes elles aussi et à pouvoir, à leur tour, donner ce qu'elles ont reçu. Ainsi, ce choix les inscrit dans une appartenance à une lignée d'inspiration. À plusieurs égards,

l'engagement en travail social est aussi, pour les participantes, un chemin d'affirmation et de distinction d'avec certains héritages qu'elles ne souhaitent pas perpétuer. Si elles transportent dans leur engagement des valeurs reçues de personnes inspirantes ou marquantes, elles se distinguent aussi, par leur choix et leur style d'engagement, de ces mêmes personnes ou de certaines limites qu'elles leur reconnaissent. Devenir travailleuse sociale, en y mettant leur couleur propre, est, pour les participantes, une manière de s'inscrire dans un dépassement positif des éléments limitants ou négatifs reçus en héritage.

Les récits phénoménologiques des participantes donnent à voir comment leur engagement en travail social s'est forgé par un processus itératif impliquant un travail de construction du sens autour d'expériences personnelles marquantes pour elles. Plusieurs de ces expériences ont eu cours dans leur famille d'origine, mais certaines ont à voir avec leur parcours scolaire, leurs relations amicales ou amoureuses, leurs voyages, leur engagement social ou leurs expériences de travail. Ces expériences, reconnues comme déterminantes dans leur parcours d'engagement, s'assemblent pour constituer un tissage avec ses zones de tension et ses points saillants. Ces constats rejoignent la conception de l'engagement en travail social mise de l'avant dans l'étude de Stevens et al. (2012), qui présentent ce processus comme la mise en tension et en relation d'une constellation de facteurs personnels et sociaux. Ils rejoignent aussi l'étude de Christie et Weeks (1998), qui ont relevé la mobilisation des expériences personnelles, des valeurs et des aspirations pour le changement social des étudiantes dans la construction d'une motivation à étudier le travail social. De plus, on peut faire des liens avec l'étude de Buchbinder (2007), qui portait sur le choix professionnel en travail social en tant que projet d'engagement existentiel. Néanmoins, la présente recherche apporte des nuances quant au modèle de l'engagement existentiel en travail social dégagé par Buchbinder, dans lequel deux tendances principales avaient été mises en lumière : une première renvoyait aux expériences éprouvantes sur le plan émotionnel et existentiel vécues par les travailleuses sociales, principalement dans leur famille d'origine, qui engendraient chez elles le développement d'un rapport de résonance et de sensibilité accrue face à la souffrance et à la vulnérabilité d'autrui (p. 164). Une deuxième faisait référence aux valeurs d'aide et d'entraide transmises avec force dans la famille d'origine des interviewées, et leur ayant légué une conscience sociale accrue de l'importance d'aider les autres, particulièrement les personnes en détresse (p. 165). Dans la présente étude, on constate plutôt, pour nos participantes, que l'engagement en travail social est le fruit d'une mise en relation, en dialogue et en tension, de plusieurs niveaux de motivations qui ne s'excluent pas, mais se maillent entre elles. Si, pour elles, ces motivations renvoient effectivement, en partie, à l'impératif de dépasser et de transformer les expériences de souffrance et de vulnérabilité vécues dans la famille d'origine ou dans d'autres contextes, leur engagement en travail social est aussi modelé par d'autres aspirations, notamment le désir d'appartenir et de s'affilier à certains modèles qui les ont inspirées et de transmettre les valeurs reçues ou développées dans leur parcours de vie. Les aspirations qui forgent leur engagement ont également à voir avec les rêves et les espérances qu'elles portent pour elles-mêmes, leurs semblables et leur société de manière plus large. Leur engagement en travail social est par ailleurs modelé par leur sentiment d'indignation et par le désir qu'elles portent d'agir en cohérence avec cette indignation. Enfin, pour plusieurs d'entre elles, devenir travailleuse sociale participe d'un chemin d'affirmation et d'encapacitation, ainsi que de prise de pouvoir dans la conduite de leur destinée.

Malgré le petit échantillon dans cette recherche, la profondeur d'accès à leur vécu permet de tracer certaines lignes de force dans ces parcours singuliers d'engagement, pouvant potentiellement éclairer la compréhension quant aux processus d'engagement des étudiantes et étudiants en travail social, de manière plus large. Il importe de soulever que ces expériences saillantes ont été dévoilées grâce au contexte de l'atelier et aux situations d'interlocution qu'il engendrait. Les parcours d'engagement sont des récits qui se modulent au fil des expériences vécues, mais aussi par les

contextes et les relations qui les génèrent et les invitent (Delory-Momberger, 2005). Ces récits sont également modulés par l'avenir imminent dans lesquels ils se déversent. Au moment de réaliser cette démarche, les étudiantes sont sur le point de terminer leur formation professionnalisante en travail social, à l'orée d'un nouvel horizon de possibilités, mais aussi d'inconnu. L'impératif pour elles de se constituer une identité professionnelle ancrée dans une cohérence et un sens de l'engagement en propre est très concret. Loin d'être figés et définitifs, les récits doivent donc être appréhendés comme des photographies qui témoignent d'un moment, pour elles, dans la construction du sens de leur engagement, avec leur situation et leurs temps d'énonciation spécifiques qui en limitent la portée tout en permettant l'émergence.

5.1 Expériences adverses, résilience et engagement en travail social

Les résultats de la recherche rejoignent aussi ceux d'autres études qui ont montré la prévalence accrue d'expériences adverses vécues à l'enfance et à l'adolescence chez la population étudiante en travail social (Gilin et Kauffman, 2015; Newcomb et al., 2019; Thomas, 2016) et posent donc, avec elles, la question de l'intégration de ces expériences dans les cursus de formation tout comme leur prise en compte une fois en exercice, considérant les risques pour la santé liés à ces expériences d'adversité, de même que ceux qu'elles présentent à l'égard de la pratique du travail social. De manière plus globale, l'étude encourage les cursus de formation en travail social à tenir compte du fait qu'une proportion importante de leur population étudiante a potentiellement subi des expériences adverses, et peut être survivante de traumatismes. L'étude donne aussi à voir l'intrication et la concomitance des processus de résilience, de résistance, d'encapacitation et d'espérance, dans le processus de devenir travailleuse sociale, ce qui rejoint les résultats de certaines études qui ont établi des liens entre les processus de résilience des étudiantes en travail social et leur choix professionnel (de las Olas Palma-García et Hombrados-Mendieta, 2017; Newcomb, 2018). Pour les participantes au projet, devenir travailleuse sociale est la manifestation de leur résilience, incarnée dans un projet professionnel et d'études. Cela rejoint le constat de Newcomb et al. (2019), qui ont qualifié le choix de devenir travailleuse sociale de choix émancipateur. Si les expériences d'adversité vécues peuvent présenter des risques à la santé ou à la pratique du travail social, ces mêmes expériences peuvent en effet être la source de connaissances pertinentes pour la formation et l'intervention ainsi que de capacités rehaussées pour la pratique (Fox, 2016; Kwan et Reupert, 2019). Newcomb et al. (2017) insistent sur le caractère inspirant des parcours d'étudiantes en travail social qui sont aussi des parcours de résilience et de recours à l'aide professionnelle, comme le sont ceux de Rosalie et d'Anabelle dans la présente recherche. Ainsi, la présente étude invite à considérer la validité des savoirs expérientiels pour la formation et l'avancement de la pratique qui doivent néanmoins, comme le souligne Chouinard (2022), s'accompagner d'une réflexion critique afin d'éviter d'être mobilisés sans égard à la reproduction des rapports de domination qu'ils pourraient induire.

CONCLUSION

L'étude soulève la pertinence, pour les programmes de formation en travail social, d'offrir des espaces aux étudiantes afin de leur permettre de réfléchir à leur parcours d'adversité, d'inspiration, d'indignation et de résilience, et d'établir des liens entre leurs expériences vécues et le sens de leur engagement en travail social. Cela pourrait contribuer à soutenir leur processus de résilience, de même que la construction d'un sentiment de cohérence intérieure, leviers face aux adversités de la pratique. L'étude incite par le fait même les programmes à mobiliser les expériences vécues des étudiantes par une valorisation des émotions, de la sensibilité et des solidarités dans la construction des connaissances. Cette valorisation des savoirs d'expérience des étudiantes peut du même souffle participer à valoriser ceux des personnes accompagnées et soutenir l'établissement d'une

réciprocité et d'une mutualité dans la pratique, centrales dans la construction d'une approche anti-oppressive du travail social. Enfin, la DAPG mobilisée dans ce projet montre comment, par la rencontre, le dialogue et le partage de moments signifiants en groupe, le sens, comme construit et espace-temps commun de résonance, peut émerger. Ce dispositif semble donc une voie prometteuse pour cultiver l'espoir, diminuer l'impuissance et entrevoir des possibilités inédites de mobilisation individuelles et collectives, dans la formation comme dans les milieux de pratique.

ABSTRACT:

This article is based on an unpublished social work thesis and reports on some of its results. The phenomenologically inspired research aimed to provide an understanding of the lived experience of social work students regarding the construction of the meaning of their commitment to social work. From an existential perspective, the choice of social work is considered as a way for the student to give meaning to their existence. Four (4) undergraduate students participated in a group autobiographical workshop on the theme of the meaning of commitment to social work. Semi-structured interviews and a focus group were conducted after the workshop. Excerpts from the phenomenological self-narratives relating the students' experience in the workshop are presented. The effects of the approach on the (re)construction of the meaning of commitment are also discussed, as well as the relevance of focusing on the meaning of commitment to social work in initial training.

KEYWORDS:

Commitment, meaning, social work, autobiography, phenomenology

RÉFÉRENCES :

- Auclair, É. L. (2016). La perte de sens : à l'origine de la dissonance. *Intervention*, 144, 5-8.
- Barbe, M. et Bourque, M. (2019). Les travailleuses sociales et les obstacles à la contestation de la norme managériale. *Sciences & Actions Sociales*, 11(1), 29-41.
- Barretti, M. (2004). What do we know about the professional socialization of our students? *Journal of Social Work Education*, 40(2), 255-283. doi: <https://doi.org/10.1080/10437797.2004.10778493>
- Baudouin, J.-M. (2001). La dimension du groupe, seconde et primordiale: histoire de vie et recherche-formation. Dans C. Solar (dir.), *Le groupe en formation des adultes* (p. 35-56). De Boeck Supérieur.
- Bélanger, È. (2018). *L'expérience vécue par les adolescents endeuillés en processus de résilience : récits phénoménologiques* [thèse de doctorat, Université Laval].
- 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.
- Buchbinder, E. (2007). Being a social worker as an existential commitment: From vulnerability to meaningful purpose. *The Humanistic Psychologist*, 35(2), 161-174. doi: <https://doi.org/10.1080/08873260701273894>
- Carlton, R. et MacDonald, S.-A. (2021). Teaching social work in an era of New Public Management: Encouraging emotion, critical reflection, and collectivity as tools of resistance. *Intervention*, 154, 127-145. doi: <https://doi.org/10.7202/1088312ar>
- Chouinard, I., Guénette, M. et Jollette, D. (2024). À l'aube de la profession : perceptions de futures travailleuses sociales. *Intervention*, 160, 1-15. doi: <https://doi.org/10.7202/1115955ar>
- Chouinard, P.-L. (2022). *Savoir d'où l'on vient : connexions entre les savoirs expérientiels des étudiant.es au deuxième cycle en travail social et leur expérience de formation pratique* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal].
- Christie, A. et Weeks, J. (1998). Life Experience: A Neglected Form of Knowledge in Work Education and Practice. *Practice (UK)*, 10(1), 55-68.

- Crête, J., Pullen Sanfaçon, A. et Marchand, I. (2015). L'identité professionnelle de travailleurs sociaux en devenir : de la formation à la pratique. *Service social*, 61(1), 43-55. doi: <https://doi.org/10.7202/1033739ar>
- de las Olas Palma-García, M. et Hombrados-Mendieta, I. (2017). Resilience and personality in social work students and social workers. *International Social Work*, 60(1), 19-31.
- Delory-Momberger, C. (2005). Histoire de vie et recherche biographique en éducation. JSTOR.
- Desmarais, D. (2016). L'approche (auto) biographique : finalités plurielles, enjeux actuels. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6^e éd., p. 365-400). Presses de l'Université du Québec.
- Fors, J.-O. (2017). Development of professional commitment among students in social work education. *Social Work Education*, 36(5), 529-541. doi: <https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1221065>
- Fox, J. (2016). Being a service user and a social work academic: Balancing expert identities. *Social Work Education*, 35(8), 960-969.
- Freund, A., Cohen, A., Blit-Cohen, E. et Dehan, N. (2017). Professional socialization and commitment to the profession in social work students: A longitudinal study exploring the effect of attitudes, perception of the profession, teaching, training, and supervision. *Journal of Social Work*, 17(6), 635-658. doi: <https://doi.org/10.1177/1468017316651991>
- Galvani, P. (2006). *Pour une phénoménologie herméneutique des moments d'autoformation : Une démarche transdisciplinaire de formation-recherche-action* [thèse de doctorat, Université François-Rabelais de Tours].
- Gilin, B. et Kauffman, S. (2015). Strategies for teaching about trauma to graduate social work students. *Journal of Teaching in Social Work*, 35(4), 378-396.
- Gonin, A., Grenier, J. et Lapierre, J.-A. (2013). La souffrance éthique au travail : l'éthique du care comme cadre d'analyse critique et comme prospective dans le champ de la santé et des services sociaux. *Reflets: Revue d'intervention sociale et communautaire*, 19(2), 85-110.
- Grenier, J. et Bourque, M. (2016). Les politiques publiques et les pratiques managériales : impacts sur les pratiques du travail social, une profession à pratique prudentielle. *Forum*, 147(1), 8-17. doi: <https://doi.org/10.3917/forum.147.0008>
- Grenier, J., Bourque, M. et Bourque, D. (2019). La déprofessionnalisation du travail social : enjeux et défis. *Les Politiques Sociales*, 1-2(1), 83-93. doi: <https://doi.org/10.3917/lps.191.0083>
- Grenier, J., Bourque, M., Marchand, I., Monette Drévilion, M.-F., Sisavath, A., Laau-Laurin, O. et 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. doi: <https://doi.org/10.7202/1088310ar>
- Hughes, J., Delay, D. et Rocke, C. (2021). Taking up a social work identity : preparing undergraduate students for entry-level generalist practice. *Canadian Social Work Review*, 38(1), 71-91. doi: <https://doi.org/10.7202/1078390ar>
- Krill, D. F. (2014). Existential Social Work. *Advances in Social Work*, 15(1), 117-128.
- Kwan, C. K. et Reupert, A. (2019). The Relevance of Social Workers' Personal Experiences to Their Practices. *British Journal of Social Work*, 49(1), 256-271. doi: <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcy017>
- Larivière, C. (2013). Le mieux-être des travailleurs sociaux au travail. *Reflets*, 19(2), 72-84. doi: <https://doi.org/10.7202/1021180ar>
- Larrison, T. E. et Korr, W. S. (2013). Does Social Work Have a Signature Pedagogy? *Journal of Social Work Education*, 49(2), 194-206.
- Le Pain, I., Larose-Hébert, K., Pitre, M. et Deblois, D. (2024). Être son propre outil de travail : l'aspect collectif et organisationnel des dissonances émotionnelles chez les intervenantes sociales dans les organismes communautaires. *Intervention*, 160, 33-48. doi: <https://doi.org/10.7202/1115957ar>
- Léger, D. (2006). *L'éducation à la sensibilité éthique en formation initiale à l'enseignement : une praxis éducative au sein d'un projet personnel de formation* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].
- Meyor, C. (2005). Le sens et la valeur de l'approche phénoménologique. *Recherches qualitatives*, 103-118.
- Morin, E. M. (1996). L'efficacité organisationnelle et le sens du travail. Dans T. C. Pauchant (dir.), *La quête du sens : gérer nos organisations pour la santé des personnes, de nos sociétés et de la nature* (p. 257-287). Québec/Amérique.

- Newcomb, M., Burton, J. et Edwards, N. (2019). Student Constructions of Resilience: Understanding the Role of Childhood Adversity. *Australian Social Work*, 72(2), 166-178. doi: <https://doi.org/10.1080/0312407X.2018.1550521>
- Newcomb, M. (2018). *Recognizing resilience: Understanding how childhood adversity impacts undergraduate social work and human services students* [thèse de doctorat, Queensland University of Technology].
- Newcomb, M., Burton, J. et Edwards, N. (2017). Service user or service provider? How social work and human services students integrate dual identities. *Social Work Education*, 36(6), 678-689. doi: <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1327574>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Pullen Sansfaçon, A. et Crête, J. (2019). Identité professionnelle en travail social : atteindre l'équilibre dans un contexte déséquilibrant. *Recherches sociographiques*, 60(2), 331-349. doi: <https://doi.org/10.7202/1070974ar>
- Sellers, S. L. et Hunter, A. G. (2005). Private Pain, Public Choices: Influence of Problems in the Family of Origin on Career Choices among a Cohort of MSW Students. *Social Work Education*, 24(8), 869-881. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02615470500342223>
- Stevens, M., Moriarty, J., Manthorpe, J., Hussein, S., Sharpe, E., Orme, J., Mcyntyre, G., Cavanagh, K., Green-Lister, P. et Crisp, B. R. (2012). Helping others or a rewarding career? Investigating student motivations to train as social workers in England. *Journal of Social Work*, 12(1), 16-36. doi: <https://doi.org/10.1177/1468017310380085>
- Thomas, J. T. (2016). Adverse Childhood Experiences Among MSW Students. *Journal of Teaching in Social Work*, 36(3), 235-255. doi: <https://doi.org/10.1080/08841233.2016.1182609>
- Thompson, N. (1992). *Existentialism and social work*. Routledge.
- Thompson, N. et Walsh, M. (2010). The existential basis of trauma. *Journal of Social Work Practice*, 24(4), 377-389. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02650531003638163>
- van Manen, M. (2017). Phenomenology in Its Original Sense. *Qualitative Health Research*, 27(6), 810-825.
- Warde, B. (2009). Why Social Work, and What Does the Future Hold?: The Narratives of Recently Graduated Hispanic and African-American Male BSW and MSW Students. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 18(1-2), 129-145. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/15313200802595369>