

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Développement de l'identité professionnelle en Techniques de travail social : regard du personnel enseignant

par

Hélène Labbé

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître en enseignement (M.Éd.)
Maîtrise en enseignement au collégial

Juin 2019
© Hélène Labbé, 2019

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Développement de l'identité professionnelle en Techniques de travail social : regard du personnel enseignant

Hélène Labbé

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Nicole Bizier
Prénom et nom de la personne

Directrice d'essai

Sylvie Fontaine
Prénom et nom de la personne

Évaluatrice de l'essai

Essai accepté le :

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont à mes participantes¹ sans qui cette aventure n'aurait pu avoir lieu. Elles ont donné tout leur temps et leur cœur à ce sujet de maîtrise qui n'était pas en soi facile à aborder et qui demandait certes un engagement autant au plan professionnel que personnel. Elles ont accepté d'ouvrir leur cœur et me faire confiance dans cette démarche de recherche-action où tout n'était pas clairement défini. Nous avons vécu des hauts et des bas, des incertitudes, de la fatigue, mais la force du groupe a permis à toutes de mener le projet à bon port.

Je tiens à remercier ma directrice d'essai qui a su maintenir ma motivation et mon engagement du début à la fin. Nicole Bizier est une femme inspirante. Elle incarne parfaitement ce que le mot « Accompagnement » veut dire. Elle a su me faire avancer, mais tout en respectant mon rythme et mes moments d'incertitude. Devant ce monde de recherche qui était un domaine inconnu pour moi, elle m'a guidée un pas à la fois et m'a donné confiance à chaque étape. Merci infiniment pour ta grande et généreuse disponibilité de corps et de cœur.

Je souligne la précieuse collaboration de mes collègues et amies qui ont joué un rôle de près ou de loin dans la rédaction de cet essai : Marlène, Louise, Marie-Anne, Frédérique et Jocelyne.

Je veux dire un merci plus particulier à ma famille. Ma belle grande fille, Marie-Christine, pour son soutien moral et sa collaboration à la prise de notes, à ma belle grande famille et tout particulièrement à mon conjoint pour sa patience et sa compréhension. Je dis MERCI à la belle Eva, ma petite-fille, qui a été pour moi, sans qu'elle le sache, une source de motivation et d'inspiration.

¹ Comme dans cette recherche les participantes sont toutes des femmes, le texte sera rédigé en tenant compte de cet aspect.

Par peur d'en avoir oublié, je dis MERCI à tous ceux et celles qui ont contribué de près ou de loin à ce projet qui me tenait grandement à cœur!

SOMMAIRE

La formation collégiale du XXI^e siècle fait face à des défis importants autant dans la diversité des programmes de formation au collégial que sur le plan de la fluctuation du marché du travail sur lequel s'appuie la formation technique et professionnelle. Dans la présente recherche, il sera question du programme en Techniques de travail social du Cégep de Ste-Foy. Ce contexte soulève certains défis dont la question de reconnaissance par soi et par autrui du développement de l'identité professionnelle (IP) chez les étudiantes et étudiants inscrits au programme d'études en *Techniques de travail social* (388.A0) (TTS). Dans la présente recherche-action, nous tentons de comprendre la façon dont se développe cette identité professionnelle par l'étudiante et l'étudiant tout au long de sa formation et le rôle que joue les enseignantes et enseignants dans le développement de celle-ci. L'objectif général vise donc à développer, chez les enseignantes et enseignants, une représentation commune et partagée du développement de l'identité professionnelle chez les étudiantes et étudiants en TTS.

La recension des écrits et le cadre de référence clarifient les différents concepts entourant le développement de l'identité professionnelle tels que : le concept de développement de l'identité professionnelle, les liens avec les valeurs, les attitudes professionnelles ainsi que la démarche d'accompagnement nécessaire au contexte de recherche-action. Cet essai poursuit trois objectifs spécifiques :

- 1) Déterminer les compétences professionnelles et caractériser la culture professionnelle qui influencent le développement de l'identité professionnelle chez l'étudiante ou l'étudiant inscrit au programme d'études TTS;
- 2) Accompagner les enseignantes et enseignants à développer une conception commune et partagée du développement de l'identité professionnelle chez les étudiantes et étudiants dans le cadre du programme d'études TTS;

- 3 Élaborer une définition, avec les enseignantes et les enseignants, du développement de l'identité professionnelle de la technicienne et technicien en TTS.

Une approche méthodologique interprétative est adoptée pour réaliser cette recherche. Les participantes, cinq enseignantes du programme d'études, dont trois issus de la discipline de la technique de travail social et deux des disciplines contributives (psychologie et sociologie) du programme, ont été choisies. Ce choix vise à mettre en valeur l'apport de l'approche programme et de l'ensemble des cours dans le développement de l'identité professionnelle.

L'analyse des données s'appuie sur les méthodes et les instruments de collecte de données suivant : un questionnaire au début et à la fin de la recherche, un journal de bord rédigé par les participantes et la chercheuse, le groupe de discussion, le bilan des rencontres collectives et enfin, le recueil de textes. Ces outils permettent de recueillir des données qui seront analysées selon une méthodologie rigoureuse telle que proposée par les auteurs de la recherche qualitative (Fortin et Gagnon, 2016). Entre autres, la triangulation des méthodes de données sera utilisée afin d'assurer la rigueur scientifique. Cette recherche-action vient s'appuyer sur une démarche structurée et bien définie comportant trois cycles. Chaque cycle permet de réaliser les six étapes d'une recherche-action proposées par Guay et Prud'homme (2011). De plus, cette recherche s'appuie sur le modèle d'accompagnement proposé par St-Germain (2008) et l'approche motivationnelle de Grenier (2010).

L'analyse des données permet de dégager des résultats intéressants en deux volets : le premier concerne les concepts de développement de l'identité professionnelle et les résultats concernant la démarche d'accompagnement. Dans ce premier volet, il a été possible d'identifier les facteurs multidimensionnels qui influencent le développement de l'IP, de dégager les concepts significatifs de l'IP et enfin, d'élaborer une définition commune et partagée qui prend la couleur du

programme d'études TTS. Dans le deuxième volet, cette recherche-action avait pour but de favoriser une prise de conscience individuelle et collective auprès des cinq participantes sur l'importance que revêt le développement de l'IP dans notre programme d'études. Tous ces résultats viennent d'une démarche d'accompagnement qui, par différentes activités réalisées dans le cadre de trois cycles de la recherche-action, a permis aux cinq participantes de réaliser des activités individuelles et de groupe menant à une démarche réflexive qui a évolué tout au long de l'expérimentation. Malgré certaines limites liées à une durée limitée dans le temps et au nombre de participantes et participants, cette recherche dégage des pistes de développement pertinentes qui pourront faire l'objet, souhaitons-le, soit de projets dans le cadre d'innovation pédagogique au collégial ou d'une prochaine recherche au sujet du développement de l'IP dans les programmes d'études offerts au collégial.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	5
LISTE DES TABLEAUX	13
LISTE DES FIGURES	14
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	15
INTRODUCTION	16
PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE	19
1. LE CONTEXTE DE L’ESSAI	19
1.1 Les particularités du programme comme contexte d’intervention	19
2. LE PROBLÈME	23
2.1 Le parcours de mes expériences personnelles et professionnelles	23
2.2 La diversité des formations dans le champ des relations humaines	24
2.3 Différences et ressemblances dans les programmes d’études dans le champ des relations humaines	25
2.3.1 Les techniques humaines au collégial	26
2.3.2 La formation universitaire	27
2.4 Le point de vue des enseignantes et enseignants du programme d’études TTS du Cégep de Ste-Foy	29
2.5 La pertinence de la formation collégiale	30
3. LA QUESTION DU DÉVELOPPEMENT DE L’IDENTITÉ PROFESSIONNELLE	33
3.1 La crise identitaire et le développement de l’IP chez l’étudiante et l’étudiant	34
4. L’OBJECTIF GÉNÉRAL DE L’ESSAI	35
DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE DE RÉFÉRENCE	36
1. CLARIFICATION CONCEPTUELLE	37
2. LE CONCEPT DE L’IDENTITÉ PROFESSIONNELLE	38
2.1 Comment se développe l’identité professionnelle?	40
2.2 À quel moment se développe l’identité professionnelle?	41
2.3 L’identité professionnelle et le concept de valeurs et d’attitudes professionnelles dans le programme d’études TTS du Cégep de Ste-Foy	42
2.4 L’approche-programme et le développement de l’identité professionnelle	45

3. LE CONCEPT DE PROFESSIONNALISATION	48
3.1 Qu'est-ce que la professionnalisation?	48
3.2 Les trois dimensions fondamentales liées au concept de professionnalisation	49
3.2.1 Le développement de compétences professionnelles.....	50
3.2.2 L'appropriation d'une culture professionnelle.....	51
3.2.3 La construction d'une identité professionnelle	53
4. CONCEPTION D'UN PARCOURS DE PROFESSIONNALISATION	56
5. ACCOMPAGNEMENT D'UNE ÉQUIPE D'ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS.....	57
5.1 Le rôle de l'accompagnateur.....	58
5.2 La notion de coopération	59
5.3 Le processus de changement.....	59
5.3.1 Les étapes du changement.....	60
5.4 Synthèse critique du cadre de référence.....	67
6. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI.....	68
TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE.....	69
1. LE TYPE DE RECHERCHE	69
1.1 Le paradigme épistémologique	69
1.2 Le choix du type d'essai	70
1.2.1 Les composantes de la recherche-action.....	71
1.2.2 Le développement de l'IP, la recherche-action et la démarche de résolution de problèmes	73
2. LE CHOIX DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS	75
2.1 L'échantillonnage	75
2.2 Les critères d'inclusion et d'exclusion	76
2.3 Le processus de recrutement.....	77
2.4 Description des participantes	78
2.5 Les limites de l'échantillon.....	79
3. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE-ACTION	80
3.1 Les étapes de réalisation de la recherche-action	81
3.2 La mise en œuvre de chaque étape : objectifs, moyens privilégiés et durée	83
4. LES MÉTHODES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES	84
4.1 Le questionnaire initial.....	85
4.1.1 Le prétest.....	86
4.2 Le questionnaire final.....	86
4.3 Le journal de bord.....	87

	10
4.3.1	88
4.3.2	88
4.4	89
4.5	90
4.6	91
5. LA DÉMARCHE D'ANALYSE	91
5.1	92
5.1.1	93
5.1.2	94
5.1.3	94
5.1.4	94
6. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	95
6.1	96
6.2	96
7. LES MOYENS POUR ASSURER LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ	99
QUATRIÈME CHAPITRE PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	102
1. RAPPEL DU DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS DE LA PRÉSENTE RECHERCHE	103
2. LA CLARIFICATION ET L'ÉLABORATION DES CONCEPTS LIÉS AU DÉVELOPPEMENT DE L'IP	104
2.1	104
2.2	105
2.2.1	106
2.2.2	107
2.3	111
2.3.1	112
2.3.2	114
2.3.3	115
2.3.4	117
2.3.5	118
2.3.6	119
2.3.7	120

2.3.8	Facteur externe : l'absence d'appartenance à un regroupement professionnel	122
2.4	Élaboration d'une liste de mots-clés en lien avec l'IP	123
2.5	Élaboration, par les participantes, d'une définition commune et partagée .	126
2.5.1	Explication de l'image choisie pour l'élaboration de la définition .	128
2.5.2	Explication du contenu choisi pour l'élaboration de la définition ..	128
3.	LE CHEMINEMENT PERSONNEL ET PROFESSIONNEL DES PARTICIPANTES SOUTENU PAR UN ACCOMPAGNEMENT	132
3.1	Résumé des activités réalisées	133
3.2	Analyse et interprétation des résultats	136
3.2.1	L'évolution concernant le niveau de connaissance et d'importance du développement de l'IP par les participantes.....	136
3.2.2	L'appropriation, par les participantes, du processus de changement inspiré de St-Germain (2008) et de Grenier (2010)	138
4.	LE BILAN DES APPRENTISSAGES PERSONNELS ET PROFESSIONNELS DES PARTICIPANTES	142
4.1	Analyse et interprétations des résultats.....	142
4.2	Les effets de la recherche sur le « JE » et le « NOUS » des enseignantes .	143
4.3	Les effets de la recherche sur le « JE et le « NOUS » de la chercheuse	145
5.	L'APPROPRIATION DU DÉVELOPPEMENT DE L'IP PAR LE BIAIS DES ACTIONS OU DES ACTIVITÉS RÉALISÉES PAR LES PARTICIPANTES.....	147
5.1	Résumé des activités réalisées	147
5.2	Analyse et interprétation des résultats	148
6.	LES RETOMBÉES DE NOTRE RECHERCHE-ACTION	150
6.1	L'évaluation des objectifs spécifiques par les participantes	150
6.2	Les points forts et les points à améliorer.....	152
6.2.1	Les points forts.....	152
6.2.2	Les points à améliorer	154
	CONCLUSION.....	155
	Un premier pas vers une représentation commune et partagée du développement de l'IP	157
	Un premier pas vers un programme professionnalisant.....	158
	Les pistes de développement.....	159
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	163
	ANNEXE A DÉPLIANT PROMOTIONNEL DU CÉGEP DE STE-FOY LES TROIS PROGRAMMES EN TECHNIQUES HUMAINES DU CÉGEP DE STE-FOY	168

	12
ANNEXE B TABLEAU COMPARATIF DES PROGRAMMES DE FORMATION DANS LE CHAMP DES RELATIONS HUMAINES (RÉGION DE QUÉBEC)	170
ANNEXE C DÉFINITIONS DES ATTITUDES PROFESSIONNELLES DU PROGRAMME D'ÉTUDES	172
ANNEXE D LE NOUVEAU TRIANGLE DIDACTIQUE (RAISKY ET LONCLE, 1993)	174
ANNEXE E MISE EN ŒUVRE DES ACTIVITÉS RÉALISÉES AVEC LES PARTICIPANTES (OBJECTIFS, MOYENS PRIVILÉGIÉS ET DURÉE).....	175
ANNEXE F ÉCHÉANCIER DES ACTIVITÉS RÉALISÉES PAR LA CHERCHEUSE DANS LE CADRE DE LA PRÉSENTE RECHERCHE.....	178
ANNEXE G QUESTIONNAIRE INITIAL "RECHERCHE-ACTION SUR L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE"	179
ANNEXE H QUESTIONNAIRE FINAL "RECHERCHE-ACTION SUR L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE"	185
ANNEXE I JOURNAL DE BORD DE LA PARTICIPANTE NO 1 ET NO2 ..	195
ANNEXE J L'ORDRE DU JOUR DES TROIS RENCONTRES DE DISCUSSION	205
ANNEXE K LETTRE D'APPROBATION.....	208
ANNEXE L FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT.....	210

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Tableau comparatif des termes « construction » et « développement » en lien avec l'identité professionnelle.....	37
Tableau 2	Implication des valeurs et des attitudes professionnelles dans le développement de l'identité professionnelle.....	44
Tableau 3	Canevas révisé de Bélisle (2011) présentant les étapes de développement d'un programme par compétence visant la professionnalisation des étudiants	56
Tableau 4	Profil personnel et professionnel des participantes	79
Tableau 5	Représentation des concepts reliés au développement de l'IP du point de vue des participantes	110
Tableau 6	Liste des mots-clés retenus par les participantes.....	125
Tableau 7	Tableau des actions répertoriées dans les journaux de bord et regroupées selon les étapes de résolution de problèmes de Prud'homme (2015).....	148
Tableau 8	Résultats concernant l'atteinte des objectifs spécifiques du point de vue des participantes	151

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Représentation du caractère intégré du programme d'études TTS 388.A0. Cégep de Ste-Foy (2013). Plan de formation institutionnel (DEC). TTS 388.A0. Québec : Cégep de Ste-Foy, Direction des études.	21
Figure 2. Le développement de l'identité professionnelle des étudiantes et des étudiants du programme d'études TTS.	55
Figure 3. Modèle d'appropriation du processus de changement inspiré de St-Germain (2008) et de Grenier (2010).....	66
Figure 4. Schéma intégrateur des trois finalités de la recherche-action et des trois étapes de la résolution de problèmes.....	74
Figure 5. Les trois cycles de la recherche-action incluant les étapes réalisées et l'échéancier	81
Figure 6. Les six étapes de la recherche-action.	82
Figure 7. Les trois cycles de la recherche-action.....	103
Figure 8. Le développement de l'IP des étudiantes et des étudiants du programme d'études TTS bonifié par l'ajout de la catégorie « construction identitaire liée au stade de développement (adolescents/âge adulte) ».	108
Figure 9. Les facteurs internes et externes influençant le développement de l'IP.	112
Figure 10. Définition commune et partagée par les participantes du développement de l'IP des étudiantes et étudiants du programme d'études TTS.	127
Figure 11. Comparaison entre le premier et le deuxième journal de bord concernant le processus de changement vécu par les participantes.....	140

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CISSS	Centre intégré de services de santé et services sociaux
CJ	Centre jeunesse
DRH	Direction des ressources humaines
IP	Identité professionnelle
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport
PL	Projet de loi
REECETSQ	Regroupement des enseignantes et enseignants des collèges en travail social du Québec
TES	Techniques d'éducation spécialisée
TID	Techniques d'intervention en délinquance
TS	Travailleurs sociaux
TTS	Techniques de travail social
UL	Université Laval
UQAR	Université du Québec à Rimouski

INTRODUCTION

La thématique présentée dans le cadre de ce projet de maîtrise est celle de l'identité professionnelle. Ce thème est très actuel et s'inscrit dans la foulée des réflexions qui s'imposent dans un programme d'études tel que le programme de *Techniques de travail social* (388.A0). Il existe actuellement un contexte qui pousse les formations collégiales à réfléchir sur le parcours de l'étudiante ou l'étudiant qui, au cours de sa formation, sera appelé à développer son savoir, savoir-faire et savoir-être. Mais ce n'est pas tout. La mouvance du marché du travail fait en sorte que l'étudiante ou l'étudiant doit se poser comme question : qui est-il et comment peut-il développer son identité professionnelle tout au long de sa formation?

L'intérêt pour ce sujet s'inscrit dans un parcours professionnel de 21 ans de pratique de la chercheuse comme intervenante dans le réseau de la santé et des services sociaux ainsi que des douze dernières années à titre d'enseignante dans le programme d'études TTS. Déjà, au début des années 80, cette question faisait partie d'une réflexion individuelle issue d'observations dans le cadre de ma pratique professionnelle. La place, le rôle et les tâches destinés aux techniciennes et techniciens en travail social n'étaient pas toujours bien définis et pouvaient faire l'objet de confusion dans la grande famille du champ des relations humaines. Cet état de confusion explique pourquoi les milieux de pratique choisissaient d'appliquer, à leur manière et selon des choix organisationnels ou humains, la place du TTS dans leur organisation autant dans les milieux institutionnels que communautaires. Au plan individuel, mes années d'expérience m'ont permis d'observer ce mouvement qui pouvait aller dans tous les sens.

Ce document est organisé en quatre chapitres. Le premier chapitre, consacré à la problématique, dresse un portrait du contexte dans lequel s'inscrit le développement de l'identité professionnelle. Ce contexte est composé à la fois de la

diversité et la complexité du contexte scolaire et du marché du travail qui obligent le programme d'études, mais aussi l'étudiante et l'étudiant à s'adapter à différents paramètres liés à l'offre de formation. Actuellement, ce contexte soulève de multiples questions, entre autres, la question du développement de l'identité professionnelle chez l'étudiante et l'étudiant. Cette mouvance oblige le programme d'études et par le fait même les enseignantes et enseignants à bien comprendre les facteurs qui influencent le développement de l'identité professionnelle. Enfin, une dernière partie annonce l'objectif général de l'essai.

Le deuxième chapitre définit le cadre de référence sur lequel s'appuie le concept de développement de l'IP. Il débute par une clarification conceptuelle, pour ensuite présenter les concepts d'identité professionnelle, de professionnalisation ainsi que d'accompagnement des enseignantes et enseignants. Pour chacun de ces concepts, nous présentons tous les éléments qui s'y rattachent. Le chapitre se conclut par l'énonciation des trois objectifs spécifiques de la recherche.

Le troisième chapitre présente la méthodologie utilisée. Nous avons privilégié une recherche qualitative de type interprétatif, plus précisément une recherche-action. Nous avons poursuivi les étapes de recherche par un échantillonnage dans le but de sélectionner les participantes ainsi que les choix de méthodes et instruments de collecte de données. Nous y expliquons le déroulement de la recherche, la démarche d'analyse privilégiée et enfin, nous présentons les considérations éthiques prises en compte dans le cadre de notre recherche.

Le quatrième chapitre porte sur la présentation et l'interprétation des résultats à la lumière du cadre de référence et des concepts se référant au développement de l'identité professionnelle. Puisqu'il s'agit d'une recherche-action, la méthodologie ainsi que l'analyse des données s'inscrivent dans des allers-retours continus entre chacune des étapes de réalisation. Ainsi, la démarche d'accompagnement au cours de chaque étape de la recherche-action est demeurée flexible afin de pouvoir s'adapter

aux besoins des participantes et ainsi, faire avancer les objectifs de la recherche. Les résultats s'intéressent autant à ce que nous avons appris au sujet du développement de l'IP que sur la façon dont s'est déroulée celle-ci. Enfin, ce chapitre présente les retombées de la recherche telles que perçues par les participantes. La conclusion résume la recherche, présente les limites de celle-ci et met en évidence les perspectives futures sous forme de pistes de développement.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Le présent chapitre permet de mettre en relief les éléments constituant le contexte ainsi que la problématique de cet essai. L'objectif général est énoncé à la fin du chapitre.

1. LE CONTEXTE DE L'ESSAI

Le contexte dans lequel s'inscrit ce projet de maîtrise est composé de plusieurs éléments qui nous permettent de comprendre les enjeux liés au développement de l'identité professionnelle chez les étudiantes et étudiants inscrits dans le programme d'études collégiales Techniques de travail social 388-A0 (TTS). De plus, ce contexte « s'inscrit dans les finalités et les orientations de la formation technique qui guide l'action de la Direction générale de la formation professionnelle et technique » (Gouvernement du Québec, 2008, p. 1). Il est reconnu que la formation technique et professionnelle vise à former des professionnels.

1.1 Les particularités du programme comme contexte d'intervention

En partant du principe que la formation est reconnue pour former des professionnels selon les compétences déterminées dans un devis provincial, la description du programme en TTS s'appuie également sur les orientations locales, les méthodes pédagogiques et l'approche-programme telles qu'appliquées au Cégep de Ste-Foy. Nous reprenons ici les caractéristiques du programme d'études TTS :

- Les tâches d'une technicienne ou d'un technicien en travail social s'articulent autour de plusieurs modes d'intervention tels qu'intervenir auprès des individus et des familles, des groupes et des collectivités.

- Les finalités du programme d'études vont de la prévention à la résolution de problèmes sociaux en lien avec des clientèles diversifiées et de tout âge (enfants, adolescents, adultes, personnes âgées), avec des familles, des groupes et des communautés et ce, dans une perspective de développement social et communautaire.
- La formation permet d'intervenir auprès de problématiques diverses (itinérance, toxicomanie, trouble d'adaptation à une situation de vie difficile, santé mentale, violence, etc.)
- La formation développe des habiletés à intervenir selon des modes d'intervention différents (individuel, familial, groupe, collectif).

L'étudiante ou l'étudiant est donc appelé à assumer l'ensemble de ces rôles et fonctions autant dans le réseau institutionnel que communautaire (Gouvernement du Québec, 2008).

L'ensemble de ces énoncés nous permet de constater que le contexte dans lequel s'inscrit le programme d'études TTS est grandement diversifié par le fait qu'il couvre des modes d'intervention différents, des clientèles différentes, des problématiques différentes, des approches différentes et que l'intervention se déroule dans des milieux de pratiques représentatifs de cette diversité.

1.2 Les 24 compétences enseignées au programme d'études TTS

Le programme d'études TTS est composé de 24 compétences réparties en cinq grandes catégories. L'axe central est celui de **l'intervention**, car le processus d'intervention est au cœur des apprentissages à réaliser. Gravitant autour de cette compétence centrale, il existe des compétences en lien avec **l'instrumentation** qui à son tour, contribue à développer chez l'étudiante ou l'étudiant les habiletés à **analyser** les situations rencontrées et ce, en tenant compte de la diversité des milieux de pratique et des problématiques rencontrées. **Les habiletés personnelles**

correspondent aux attitudes professionnelles nécessaires qui sont visés pour chacune des compétences à atteindre. Enfin, la dimension **éthique** s'inscrit à travers tous les éléments, toutes les composantes du programme et incarne l'importance d'une pratique professionnelle s'appuyant sur des valeurs, des règles et des normes de pratique (Cégep Ste-Foy, 2013).

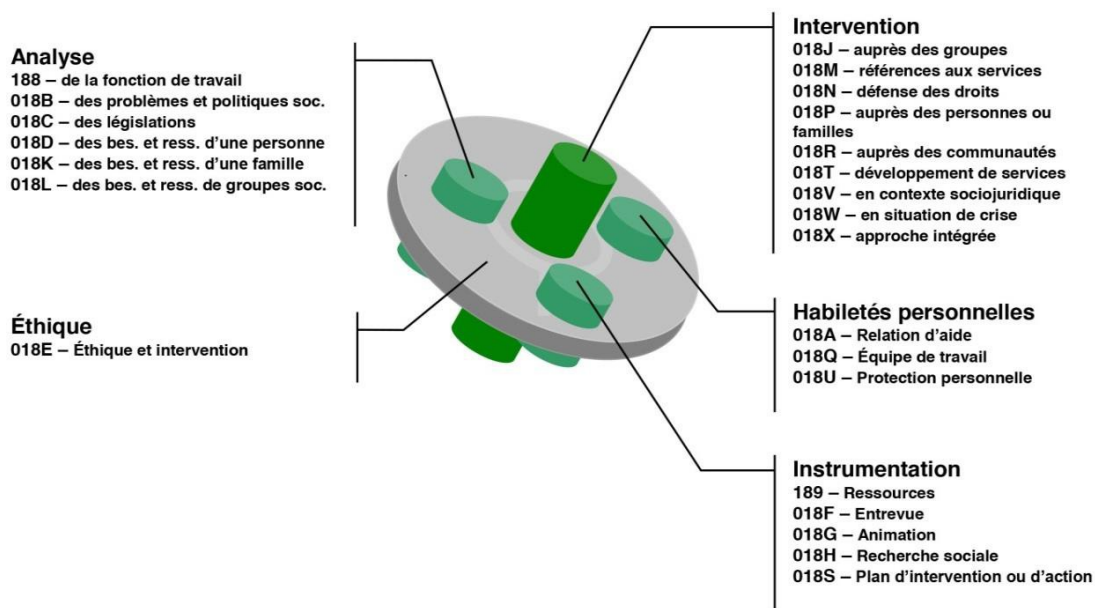


Figure 1. Représentation du caractère intégré du programme d'études TTS 388.A0. Cégep de Ste-Foy (2013). Plan de formation institutionnel (DEC). TTS 388.A0. Québec : Cégep de Ste-Foy, Direction des études.

Voici les 24 compétences enseignées dans le programme d'études telles que libellées dans le programme du Ministère de l'Éducation, la formation professionnelle et technique (Gouvernement du Québec, 2008).

- * Établir une relation d'aide.
- * Analyser les besoins et les ressources d'une personne.
- * Analyser les besoins et les ressources d'une famille.

- * Réaliser une entrevue
- * Effectuer des interventions psychosociales avec des personnes ou des familles.
- * Effectuer des interventions sociales avec des personnes en situation de crise.
- * Effectuer des interventions sociales en contexte sociojuridique.
- * Analyser les besoins et les ressources de groupes sociaux.
- * Animer un groupe.
- * Effectuer des interventions sociales de groupe.
- * Effectuer des interventions sociales avec des communautés.
- * Élaborer un plan d'intervention ou un plan d'action.
- * Interagir au sein d'une équipe de travail.
- * Effectuer des références.
- * Rechercher des ressources de services sociaux publics et communautaires.
- * Assurer le développement et la coordination de services et de ressources.
- * Effectuer des interventions sociales selon une approche intégrée.
- * Défendre des droits individuels et collectifs.
- * Protéger son intégrité personnelle.
- * Analyser la fonction de travail de technicienne et technicien en travail social.
- * Évaluer les dimensions éthiques de l'intervention sociale.
- * Analyser des législations sociales.
- * Analyser les relations entre des problèmes sociaux, des politiques sociales et des interventions sociales.
- * Effectuer une recherche sociale.

En résumé, l'ensemble de ces compétences prépare l'étudiante ou l'étudiant à avoir une bonne compréhension du travail social, à acquérir des connaissances pour intervenir efficacement auprès des clientèles et des problématiques qui sont très diversifiées tout en se donnant des moyens de protéger son intégrité physique et psychologique. De plus, le programme permet à l'étudiante ou l'étudiant de développer une analyse critique afin de prendre les meilleures décisions. Ces

compétences s'acquièrent par des enseignements dynamiques. Pas un cours ne se passe sans que l'étudiante ou l'étudiant ait à développer leurs compétences à partir de situations authentiques se rapprochant de la réalité du travail. Plusieurs stages et expériences terrain ont lieu tout au long des trois années de formation.

2. LE PROBLÈME

La complexité et la diversité des situations utilisées dans le programme d'études pour préparer l'étudiante ou l'étudiant en TTS en font sa force, mais en font aussi sa faiblesse. Le problème de développement de l'IP dans ce projet de maîtrise s'inscrit dans une perspective où la situation de formation au collégial ainsi que la situation de travail sont en changements constants. Cette réalité amène des effets sur les choix de l'étudiante et l'étudiant tout au long de son parcours académique. Exposés aux compétences à atteindre tout au long de leur formation, des choix s'imposent pour l'étudiante ou l'étudiant du programme et ce, à plus d'une reprise lors de leur formation. Une fois atteint le marché du travail, d'autres défis les attendent. Cette réalité fait référence, selon nous, au problème de développement de l'IP dans un programme d'études collégial tel que le nôtre, ce qui explique l'objectif général qui sera formulé à la fin de ce chapitre.

2.1 Le parcours de mes expériences personnelles et professionnelles

Le sujet de la présente maîtrise s'inscrit dans un parcours professionnel de 21 ans de pratique dans le réseau de la santé et des services sociaux et d'une douzaine d'années à titre d'enseignante au programme d'études TTS. La question du développement de l'identité professionnelle a été présente tout au long de ce parcours puisque l'ensemble des expériences acquises m'a permis de constater que, peu importe le contexte ou la période dans laquelle s'inscrit cette préoccupation au sujet du développement de l'IP, celle-ci est omniprésente, constante, délicate et sensible pour toute personne qui s'y intéresse.

Des réactions et des commentaires des différentes personnes rencontrées au cours de mon parcours faisaient référence au développement de l'IP. Certains intervenants pouvaient se sentir bien dans leur rôle et leurs fonctions alors que d'autres ressentait des malaises exprimés ouvertement ou non-dits. Qu'est-ce qui peut expliquer ou influencer ces réactions? Il semble bien que le développement de l'IP soit une notion qui n'est pas facile à circonscrire puisqu'elle apparaît dans un domaine aussi large que le champ des relations humaines représenté par des individus et des organisations qui composent cette multitude de professions.

2.2 La diversité des formations dans le champ des relations humaines

Même si la Fédération des cégeps (2015) réitère dans ses orientations l'importance de la formation au collégial pour bien répondre aux besoins du marché du travail, nous observons d'un autre côté, qu'il existe une multiplication de programmes de formation dans le secteur collégial et universitaire où l'on offre des parcours de plus en plus personnalisés répondant aux besoins de la clientèle et des milieux de pratique dans lesquels peuvent exercer différents intervenants. À titre d'exemple, le Cégep de Ste-Foy offre le DEC en TTS à la formation régulière qui s'échelonne sur trois ans et un DEC à la formation continue qui s'échelonne sur deux ans. Certains cégeps offrent des attestations d'études collégiales (AEC) intitulées intervention en travail social. Les universités offrent de plus en plus de formations en campus avec des parcours différents ainsi que des offres de formation à distance pour répondre aux différentes réalités de la clientèle étudiante. Ainsi, l'étudiante ou l'étudiant doit réfléchir à ce qu'elle ou qu'il désire comme formation, et ce, dans un contexte où plusieurs offres existent. Par ailleurs, nous constatons qu'une meilleure perspective d'emploi à la fin des études est un facteur considéré par la clientèle étudiante.

2.3 Différences et ressemblances dans les programmes d'études dans le champ des relations humaines

L'identité professionnelle se développe à travers une multitude de formations dans le champ des relations humaines. Puisque ce champ couvre plusieurs formations collégiales et universitaires, il s'avère opportun pour mieux comprendre la problématique de distinguer certaines d'entre elles en mettant en relief les différences et les ressemblances dans ces formations. Dans cet essai, nous comparons trois formations collégiales en techniques humaines offertes au Cégep de Ste-Foy soit la Technique d'éducation spécialisée (TES), la Technique d'éducation à l'enfance (TEE) ainsi que la Technique en travail social (TTS). Du côté de la formation universitaire, nous examinons la formation au baccalauréat en service social de la région de Québec, soit la formation en service social de l'Université Laval (UL) ainsi que la formation en travail social de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) qui sont les universités qui sont les plus souvent fréquentées par les étudiantes et étudiants de la région de Québec.

Le fait que plusieurs types de formations sont offerts aux étudiantes et étudiants fait ressortir le concept de dualité. L'identité professionnelle se développe à partir de soi et des autres. Ces deux concepts liés à l'identité professionnelle sont indissociables (Dubord, 2015). S'il n'existait qu'une seule formation dans le champ des relations humaines, nous ne serions pas en train de nous questionner sur le développement de l'identité professionnelle de la technicienne ou du technicien en travail social. C'est dans le rapport avec d'autres formations qui nous ressemblent que certaines questions sont soulevées. C'est à travers les différences et les ressemblances observées que l'identité professionnelle peut se définir. Qui sommes-nous réellement? Puisqu'il existe, dans la formation collégiale, des formations qui se rapprochent de la formation TTS, il devient crucial d'être en mesure de définir et mieux préciser quels sont les rôles et fonctions de la technicienne ou le technicien en travail social.

2.3.1 *Les techniques humaines au collégial*

Plusieurs formations sont offertes au collégial dans le domaine des relations humaines. Il s'avère intéressant de pouvoir comprendre les ressemblances et les différences qui caractérisent chacune de ces formations.

Le Cégep de Ste-Foy regroupe trois techniques humaines au sein de son établissement : Techniques d'éducation à l'enfance (TEE), Techniques d'éducation spécialisée (TES) et Techniques de travail social (TTS) [...]. Les ressemblances se situent dans l'organisation des grilles de cours puisque chacun des programmes d'études propose deux cours de psychologie orientés vers le développement humain, des stages diversifiés en milieu de travail, des cours incluant des travaux pratiques et des laboratoires permettant ainsi de faire amplement d'expérimentation en classe [...], une attention constante est vouée aux attitudes de base [...], le travail d'équipe s'avère une orientation privilégiée [...], la polyvalence, la créativité et la croyance au potentiel humain ressortent également comme étant des points communs (Allard, 2015, p. 17-18).

Dans son dépliant promotionnel (annexe A) destiné à la population en générale dont le but est de mieux faire connaître et distinguer les trois programmes en techniques humaines, le Cégep de Ste-Foy (2016) présente le programme d'études TTS comme la formation qui permet de « résoudre des problèmes par l'adaptation ou le changement social » (p.1), la formation en TES comme celle qui vise à « améliorer la qualité de vie de la personne aidée et de ses réseaux par l'intervention au quotidien dans les situations de la vie courante » (p.1) alors que le programme d'études en TEE permet de « favoriser le développement global de l'enfant 0-12 ans en établissant une relation affective avec lui » (p. 1).

Afin d'illustrer les différents milieux de pratique disponibles avec chacun des programmes, ce dépliant indique les principaux employeurs susceptibles d'embaucher les étudiantes et étudiants finissants. La formation TTS et TES ont plusieurs employeurs semblables tels que le Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS), le Centre jeunesse (CJ), les établissements scolaires ainsi que plusieurs organismes communautaires. La formation TEE se distingue par ses employeurs

puisqu'il s'agit des Centres de la petite enfance (CPE), les services de garde accrédités en milieu familial ainsi que les services de garde en milieu scolaire. On remarque des similitudes entre les programmes d'études TES et TTS ce qui peut amener de la confusion dans la compréhension des buts de ces formations et rendre ainsi le choix plus difficile pour l'étudiante et l'étudiant. En résumé, on peut dire qu'en analysant les visés des formations ainsi que des principaux employeurs, on remarque que les différences entre les programmes d'études, particulièrement celui de TTS et TES, ne sont pas si évidentes que cela.

2.3.2 La formation universitaire

De la même façon, puisque les programmes de formation universitaire offrent le programme d'études en travail social, il s'avère aussi nécessaire de pouvoir comprendre ce qui nous distingue et ce que nous avons en commun avec cette formation. À cet effet, nous présenterons brièvement le baccalauréat en travail social de deux universités de la région de Québec soit l'UQAR et l'UL.

En ce qui concerne l'UQAR (2017), le programme d'études se nomme Baccalauréat en travail social. « Ce programme vise à donner une formation en travail social caractérisée par la polyvalence et la capacité d'analyse critique en regard des problèmes sociaux vécus par des individus, des groupes et des collectivités dans une perspective de changement social » (p. 1). Les cours offerts dans la grille horaire sont principalement des cours sur différentes problématiques et clientèles, des cours sur l'intervention sociale auprès de la personne, des groupes et des collectivités, des cours sur les politiques sociales et les services sociaux, des cours de recherche, des cours d'analyse des problèmes sociaux et enfin, deux stages dans les milieux de pratique à la dernière année de la formation (UQAR, 2017).

En ce qui concerne le programme d'études de l'UL (2017), le programme se nomme Baccalauréat en service social. « Le baccalauréat en service social a pour objectif global de former des travailleurs sociaux aptes à exercer leur profession

permettant d'acquérir les connaissances et les habiletés propres à la pratique du service social » (p. 1). Le programme offre plusieurs profils différents permettant à l'étudiante ou l'étudiant d'acquérir et de développer des compétences pour chaque profil offert. Il s'agit du profil entrepreneurial, international et développement durable. La structure du programme s'articule autour des connaissances et habiletés à acquérir se regroupant autour de quatre séquences soit 1) la méthodologie et pratique en service social 2) individu et société 3) services sociaux, profession et politiques sociales 4) recherche appliquée au service social (UL, 2017).

L'ensemble des informations recueillies nous permet de constater que les contenus des programmes d'études ont des similitudes avec le programme collégial. Les cours axés sur le processus d'intervention individuelle, de groupe et collectif sont systématiquement offerts dans la formation collégiale et universitaire. Les cours axés sur les politiques sociales ainsi que deux stages d'intervention ressortent dans les similitudes. Par contre, les formations universitaires offrent des cours clientèles qui diffèrent de la formation collégiale et offrent certains cours à option que chaque étudiante ou étudiant peut prendre en fonction de ses intérêts ou de ses besoins plus spécifiques tandis que les étudiantes et étudiants de la formation collégiale reçoivent les mêmes cours tout au long du programme. Les cours universitaires sont orientés vers l'analyse approfondie des enjeux liés à la pratique du service social. L'UL offre plusieurs profils personnalisés afin de répondre aux besoins du marché du travail (UL, 2017). Un tableau comparatif des programmes de formation dans le champ des relations humaines (région de Québec), disponible à l'annexe B, permet d'observer les ressemblances et les différences en ce qui concerne le programme d'études TTS du collégial et les formations universitaires de l'UL ainsi que de l'UQAR.

2.4 Le point de vue des enseignantes et enseignants du programme d'études TTS du Cégep de Ste-Foy

Lors d'une rencontre d'échanges et de discussions avec certaines enseignantes et enseignants du département², le constat est le même. Les discussions amorcées ont permis de dégager certaines ambiguïtés concernant le concept de développement de l'identité professionnelle. Certes, il y a une certaine confusion autour de ce concept, mais celui-ci soulève aussi des questionnements chez les enseignantes et enseignants au regard de la représentation de leur propre identité professionnelle à la fois comme enseignante et enseignant et comme travailleuse ou travailleur social. Cette situation crée un malaise quand vient le temps de contextualiser les apprentissages puisque certaines et certains d'entre nous n'ont pas pratiqué comme TTS et ne savent pas toujours comment se positionner devant les questions des étudiantes et étudiants. En quoi cela influence-t-il le développement de l'IP des étudiantes et étudiants en Techniques de travail social? C'est ce que nous cherchons à comprendre.

En résumé, nous constatons que les formations ont certaines pour ne pas dire plusieurs similitudes. Les subtilités ne sont pas toujours évidentes pour l'étudiante ou l'étudiant qui désire faire un choix éclairé ou saisir l'essence de chacune des professions. Cela vient complexifier la reconnaissance et le développement de l'identité professionnelle de l'étudiante ou l'étudiant. Pour la population générale pour qui les services sont donnés, c'est encore moins évident de distinguer les rôles et les fonctions d'une technicienne ou d'un technicien en travail social et celles des autres formations issues du même domaine. Il faut se rendre à l'évidence que le champ de pratique dans le domaine des relations humaines est très large, les frontières entre chaque profession sont plus ou moins claires et parfois même enchevêtrées. Dans ce contexte, le développement de l'IP de la technicienne ou du technicien en travail social est teinté de ces nuances où tout n'est pas tout à fait blanc ni tout à fait noir. Les professions issues de ces champs de formation sont

² Rencontre d'échanges et de discussions réalisées le 9 décembre 2016 et le 13 janvier 2017 avec neuf enseignantes et enseignants du Département en techniques de travail social du Cégep de Ste-Foy.

entremêlées et peuvent rendre l'affirmation de l'identité professionnelle difficile. S'ajoute à cela, le point de vue des enseignantes et enseignants, qui par leur propre développement de l'identité professionnelle teintée par leur formation scolaire et leur expérience de travail peut créer une certaine zone de gris dans leur enseignement.

2.5 La pertinence de la formation collégiale

Aujourd'hui, au Québec, il est toujours actuel de parler de la pertinence et de la nécessité des formations au collégial. Dans le cadre des 50 ans des cégeps, Patricia Cloutier du journal *Le Soleil* a rencontré un des commissaires de l'équipe qui a rédigé le rapport Parent en 1964 soit M. Guy Rocher. Dans cette entrevue, M. Richer explique que

La création des collèges d'enseignement général et professionnel - d'où l'acronyme cégep - était l'idée la plus « révolutionnaire » du rapport qui a jeté les bases du système d'éducation actuel. [...] L'idée était de donner une formation commune aux futurs techniciens comme aux futurs universitaires » [...] Le Québec avait besoin de main-d'œuvre éduquée [...] l'expertise développée par le réseau est aujourd'hui enviée. (Cloutier, 2017, p. 6)

On peut affirmer, sans se tromper, que la pertinence et la qualité de la formation collégiale ne sont plus à refaire, mais elle peut certes être améliorée.

2.6 L'impact des changements dans le réseau de la santé et des services sociaux

Actuellement, le réseau de la santé et des services sociaux vit une transformation importante liée au projet de loi n° 10 : Loi modifiant l'organisation et la gouvernance du réseau de la santé et des services sociaux notamment par l'abolition des agences régionales.

Ce projet de loi modifie l'organisation et la gouvernance du réseau de la santé et des services sociaux par l'intégration régionale des services de santé et des services sociaux, la création d'établissements à mission élargie et l'implantation d'une gestion à deux niveaux hiérarchiques, afin de favoriser et de simplifier l'accès aux services pour la population,

de contribuer à l'amélioration de la qualité et de la sécurité des soins et d'accroître l'efficacité et l'efficacité de ce réseau (Gouvernement du Québec, 2014, p.2).

Cette loi amène à revoir les différents rôles, fonctions et responsabilités des intervenants dont font partie la technicienne ou le technicien en travail social. Au cours des dernières décennies, le réseau a subi à plusieurs reprises des transformations qui ont affecté l'organisation du travail. Ayant eu à composer avec ces changements dans le cadre de mes fonctions d'intervenante et d'enseignante, je fus   même de constater que ceux-ci ont remis en question plus d'une fois les rôles, les tâches et les responsabilités inhérentes à la fonction de la technicienne ou du technicien en travail social.   chaque fois, il fallait revoir la place et parfois même défendre la pertinence de la formation au sein de l'organisation.

En 2009, le projet de loi 21 : loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines³, est venu influencer, d'une certaine façon, la formation en Techniques de travail social. Cette loi visait à délimiter les champs de pratique dans le domaine des relations humaines et réserver un nombre limité d'activités hautement préjudiciables auprès de clientèles grandement vulnérables. Ces activités ont été attribuées à des personnes membres d'un ordre professionnel. Les techniciennes et les techniciens en TTS n'étant pas membres d'un ordre, il a fallu revendiquer la place de la formation au cours des travaux entourant le projet de loi afin de faire valoir la pertinence de la formation collégiale au sein de cette loi. Les trois groupes de techniciens (TTS, TES et TID) n'effectuent pas d'actes réservés sauf pour les techniciennes et techniciens en travail social bénéficiant des privilèges acquis. Les travaux ont permis de confirmer

³ Gouvernement du Québec (2009). Projet de loi 21 (2009, chapitre 28). Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines. <http://www.ooaq.qc.ca/ordre/lois-reglements/doc-lois/loi21.pdf>

que les TTS continuent d'assumer leurs rôles et leurs responsabilités et, par conséquent, ne sont pas déqualifiés quant aux activités réservées.⁴

Sous l'égide des deux coprésidents de la table d'analyse du travail des techniciennes et des techniciens, les représentants du Regroupement des Enseignantes et des Enseignants des Collèges en Travail Social du Québec (REECETSQ), en étroite collaboration avec la Fédération des cégeps, ont participé à l'ensemble des rencontres de la table d'analyse. Ils ont démontré que les compétences développées dans le programme d'études permettent aux techniciennes et techniciens d'assumer pleinement et de façon professionnelle, leurs rôles et leurs responsabilités dans le cadre des activités dites « non réservées » autant dans les milieux institutionnels que communautaires. Les discussions liées à la compétence d'évaluation ont été importantes et les travaux ont permis de clarifier ce concept et d'affirmer que l'évaluation n'est pas un acte réservé. (Gouvernement du Québec, 2009). Ce geste appartient à toutes les formations du champ des relations humaines.

Afin de favoriser une concertation étroite entre chacune des professions, le travail en interdisciplinarité est mis en avant plan. De par leur rôle et leur fonction, les enseignantes et les enseignants ont été à même de constater les conséquences de cette loi qui était interprétée de façon différente tantôt par les gestionnaires, tantôt par les cadres des institutions ou les directeurs, tantôt par les représentants des ordres professionnels, des institutions scolaires et tantôt par les intervenantes et intervenants eux-mêmes. On ne s'entend pas sur le type de professionnel à engager et on observe même des disparités dans les milieux de pratique sur la détermination des fonctions et des tâches dédiées à ces professionnels. Des propos recueillis auprès des employeurs et des superviseurs de stage tels que « le technicien est appelé à disparaître, car il ne peut pas assumer d'actes réservés, il vaut mieux être membre d'un ordre si on veut se

⁴Office des professions du Québec (2013). Guide explicatif. Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines. https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/Guide_explicatif_decembre_2013.pdf

trouver un emploi, etc. » a créé des tensions, de l'ambivalence et des incertitudes pour les techniciennes et techniciens du marché du travail, mais aussi pour l'étudiante ou l'étudiant qui s'engage dans cette formation.

En résumé, les changements générés par la transformation du réseau de la santé et des services sociaux combiné à la diversité des formations collégiale et universitaire sont des aspects qui influencent le développement de l'IP des étudiantes et étudiants en TTS.

3. LA QUESTION DU DÉVELOPPEMENT DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Nous allons aborder la problématique du développement de l'identité professionnelle en tentant de définir, du point de vue pédagogique, comment elle se développe chez l'étudiante et l'étudiant. En quoi une meilleure compréhension de ce concept est-elle importante actuellement dans la formation de l'étudiante et de l'étudiant? Quels sont les concepts qui composent cette identité professionnelle? L'idée est d'apporter toutes ces questions et d'autres qui en découlent à des enseignantes et enseignants sur le terrain afin de réfléchir à cette question. Nous pouvons prétendre qu'actuellement, le contexte amenant une diversité dans les formations du champ des relations humaines ajouté à la fluctuation du marché du travail influencent, jusqu'à un certain point, le développement de l'IP de l'étudiante et de l'étudiant. Dans un tel contexte, il est difficile de se faire une idée et de définir les rôles et fonctions de la technicienne ou du technicien en travail social. Les modèles disponibles pour représenter le marché du travail ont vécu une période plutôt turbulente où il a fallu que tous les acteurs et partenaires impliqués se donnent du temps pour s'adapter aux modifications engendrées par ces lois. De là l'importance de tenter de clarifier ce sujet et tous les aspects qui entourent cette réalité.

3.1 La crise identitaire et le développement de l'IP chez l'étudiante et l'étudiant

Un des aspects à considérer dans le développement de l'IP est en lien avec les moments charnières de la formation. Ces moments sont appelés par l'auteur Gohier *et al.*, (2001), les moments de crise. À cet effet, les enseignantes et enseignants au département en TTS du Cégep de Ste-Foy ont observé que la troisième session était considérée comme le moment de la « crise d'adolescence » de la formation. Cette session se situe au cœur de la formation, les contenus de cours demandent un niveau de compréhension, d'application et d'analyse de plus en plus grand, la pédagogie est construite en fonction d'exposer la clientèle étudiante à des situations professionnelles issues de la pratique qui exigent de plus en plus de réflexion sur le plan des attitudes professionnelles. De ce point de vue, nous pourrions dire qu'il s'agit d'une session plus lourde autant dans sa forme que dans son contenu, car cela requiert un niveau d'engagement plus grand, pour l'étudiante ou l'étudiant, dans les laboratoires, les travaux formatifs et sommatifs. Celle-ci est composée de 29 heures/semaine de cours en classe (théorie et laboratoires) plus 22 heures/semaine de travail personnel pour un total de 51 heures de travail par semaine. Pour l'étudiante ou l'étudiant, il s'agit d'une période de remise en question, il sent que l'effort, l'intensité et l'engagement prennent de plus en plus de place. Ce moment devient une opportunité pour réévaluer ses choix et son engagement dans la formation. « Ces moments de crise, caractérisés par l'exploration, l'engagement et l'auto-évaluation renforcent les sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi qui sont au cœur de l'identité professionnelle affirmée » (Gohier *et al.*, 2001, p. 5). Bien sûr, il n'y a pas que ce moment de crise au cours de la formation. Il existe plusieurs autres petits moments de crise tout au long de celles-ci qui obligent l'étudiante ou l'étudiant à se remettre en question et à prendre le temps de réévaluer son choix professionnel, mais la troisième session est plus importante sur ce plan.

Les éléments dont nous venons de parler, soit la fluctuation du marché travail, la diversité des formations collégiales et universitaires offertes, la difficulté de la clientèle étudiante et du personnel enseignant à bien cerner le concept du développement de l'identité professionnelle, les moments de crise vécus par la clientèle étudiante, nous amènent à formuler le but que nous désirons poursuivre dans cet essai.

4. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE L'ESSAI

Compte tenu des différents éléments décrits dans la problématique, nous croyons que nous devons, pour aider les étudiantes et étudiants à développer leur identité professionnelle, commencer par travailler avec le personnel enseignant du programme d'études TTS. Ainsi, l'objectif général de la présente recherche vise à développer, chez des enseignantes et des enseignants, une représentation commune et partagée du développement de l'identité professionnelle chez les étudiantes et étudiants en TTS.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Comme nous l'avons mentionné dans la section précédente, le concept de développement de l'identité professionnelle est influencé par plusieurs aspects tels que les changements organisationnels du marché de travail, la grande diversité dans les offres de formations collégiales et universitaires ainsi que des facteurs environnementaux et sociaux qui évoluent constamment. L'ensemble de ces éléments nous a amenées⁵ à nous poser la question suivante : dans quelle mesure l'enseignement influence-t-il le développement de l'identité professionnelle chez la technicienne ou le technicien en travail social? Dans ce contexte, il nous apparaît opportun de porter une attention particulière au concept du développement de l'identité professionnelle sur le plan de la formation collégiale.

Afin d'apporter des éléments de réponse à cette question, nous examinerons le concept de développement de l'identité professionnelle en faisant ressortir les principaux éléments qui le composent tels que le concept de développement, le concept d'identité professionnelle ainsi que le concept de valeurs et d'attitudes professionnelles. Nous allons présenter la structure du programme d'études TTS ainsi que le concept de professionnalisation. Enfin, le présent chapitre présente le concept d'accompagnement puisqu'il s'agit d'une recherche-action et qu'elle vise à accompagner des enseignantes et enseignants dans une démarche réflexive et de changement.

⁵ La chercheuse et la directrice d'essai

1. CLARIFICATION CONCEPTUELLE

La littérature offre un vocabulaire diversifié pour parler de l'identité professionnelle. La nécessité de réfléchir sur la précision du vocabulaire utilisé nous apparaît essentiel pour bien clarifier les termes utilisés dans le cadre de la présente recherche. Lorsqu'il s'agit d'identité professionnelle, les auteurs vont utiliser le terme « développement » de l'identité professionnelle (Larouche, 2012), d'autres parlent de « construction de l'IP » (Dubar, 2015; Gohier *et al.*, 2001; Harduin, 2009) ou encore, certains vont parler de « soutenir la construction » de l'identité professionnelle (Marsolais, Morin et Gagnon, 2006). Il est essentiel de choisir le terme qui correspond le mieux à ce que nous voulons exprimer par la présente recherche soit de cibler s'il s'agit de construction d'identité professionnelle ou de développement d'identité professionnelle. Voyons ce que le terme construction et développement signifie :

Tableau 1

Tableau comparatif des termes « construction » et « développement » en lien avec l'identité professionnelle

Documents consultés	Antidote HD (2009)	Larousse Dubois (1979)	Legendre (2005)
Construction	« Bâtir, en suivant un plan déterminé » ou encore à « élaborer, en parlant de choses abstraites ».	« Construire quelque chose, assembler selon un plan les éléments d'un édifice, d'un appareil, d'un ouvrage de l'esprit, d'une phrase » (p. 142).	« Exercice où l'apprenant est amené à construire, à partir d'indices, des énoncés qui illustrent un contenu d'apprentissage cible » (p. 288).
Développement	« Faire croître, prendre de l'importance, de l'ampleur » ou encore « voir (quelque chose) apparaître en soi, à partir de soi ».	« Développer quelque chose (mot abstrait), le rendre plus important, plus fort » et le développement est défini comme l'« ampleur prise par une chose qui évolue en <u>s'accroissant</u> » (p. 538).	« Changement graduel et continu d'un tout ou de ses parties vers un stade supérieur de progrès, de croissance ou d'évolution » (p. 381).

L'ensemble des définitions utilisant le mot construction ne correspond pas aux objectifs de la présente recherche. Les définitions du terme développement viennent davantage illustrer les conceptions que nous souhaitons mettre de l'avant dans la compréhension du développement de l'identité professionnelle chez les étudiantes et étudiants en TTS. Le concept de développement, décrit par Legendre (2005), du point de vue de la psychologie, se rapproche grandement de la vision que nous avons dans cette recherche, car il la définit comme telle :

Degré de maturité atteint par une personne [...] processus de changements progressifs, ordonnés, orientés et cumulatifs vers une structuration et une organisation de plus en plus complexes de l'être humain selon une séquence de phases s'appuyant nécessairement l'une sur l'autre; résultante du processus précédent [...]. Le mot développement exprime l'idée de *croissance* [...], de mise à profit ou de mise en valeur. (p. 383).

L'idée de croissance étant vue comme une accumulation, une acquisition ou encore une élévation s'inscrit dans les visées par la présente recherche (Legendre, 2005). Comme le concept d'identité professionnelle fait souvent référence à un processus dynamique et en évolution, le terme « développement » vient appuyer cette perspective.

En résumé, la clarification de ce concept de base nous conduit à conserver le concept de développement pour illustrer ce processus que nous voulons étudier.

2. LE CONCEPT DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Plusieurs auteurs (Gohier *et al.*, Harduin, 2009; Larouche, 2012) ont écrit au sujet de l'identité professionnelle et la plupart s'appuient sur l'auteur Claude Dubar (2015) qui a rédigé plusieurs écrits au sujet de l'identité professionnelle. Celui-ci reconnaît l'existence de deux pôles dans la construction identitaire. En effet, Dubar (1996, dans Gohier *et al.*, 2001) décrit que « l'identité professionnelle est une identité sociale caractérisée par l'articulation entre deux transactions, l'une interne à l'individu, l'identité pour soi, l'autre externe, l'identité pour autrui » (p.6).

En ce qui concerne le premier pôle, « l'identité pour soi relevant du processus biographique, est une transaction « subjective » entre l'identité héritée et celle qui est visée, et que la personne revendique comme sienne » (*Ibid.*, p. 6). Par ailleurs, Larouche (2012, dans Osty, 2002) définit le concept d'identité comme « une représentation subjective individuelle, c'est-à-dire la manière dont l'individu se perçoit le même tout au long de son histoire, se manifestant par un « sentiment d'identité » (p. 9).

À partir de ces différentes définitions, les auteurs nous amènent à comprendre que la clientèle étudiante arrive avec son bagage de connaissances et d'expériences personnelles dès le début de sa formation. Nous pouvons ainsi dire qu'elle ou il a transporté un bagage hérité de différentes expériences acquises et arrive avec une image de la future intervenante ou du futur intervenant terrain. Lors d'échanges avec des étudiantes et étudiants à partir de la question suivante « Pourquoi as-tu choisi la formation en TTS? », plusieurs expriment être avant tout intéressés à la relation d'aide, au désir d'aider les autres, comprendre l'être humain et son fonctionnement, d'être dans l'action, de travailler avec des clientèles diversifiées, etc.⁶ Bref, nous pouvons dire qu'elles ou qu'ils s'inscrivent dans la formation en ayant une idée de ce qu'elles ou ils veulent devenir.

En ce qui concerne le deuxième pôle, « l'identité pour autrui, relevant du processus relationnel, est une transaction « objective » entre les identités attribuées par autrui et les identités incorporées ». Dubar (1996, dans Gohier *et al.*, 2001, p. 6). De son côté, Larouche (2012, dans Osty, 2002) va dans le même sens en expliquant que pour l'individu, « c'est aussi ce par quoi il se rend semblable à lui-même et se distingue des autres, la manière dont il se définit, se sent accepté et reconnu des autres » (p. 9).

⁶ Propos recueillis lors d'un atelier d'échanges et de discussion avec les étudiantes et étudiants de sixième session en Techniques de travail social dans le cadre du cours « Protection de son intégrité personnelle » du 5 et 6 avril 2017.

En considérant les propos de ces auteurs, nous comprenons que l'étudiante ou l'étudiant, dès l'entrée dans la formation, aura l'occasion de confronter ses perceptions, ses visées et développer son identité à partir de plusieurs influences qui lui donneront l'occasion, cette fois-ci, de développer l'autre volet de l'identité professionnelle soit celle de l'identité pour autrui. Elle ou il fait le tri de ce qui correspond à ses visées pour les incorporer par la suite. Être en contact avec des enseignantes et enseignants issus de milieux de pratique diversifiés apportent une vision de différents milieux de pratique. Les échanges qu'elle ou qu'il a avec des enseignantes et enseignants de différentes formations et provenant de différents milieux d'exercice ainsi qu'avec des collègues de classe lui donne l'occasion de confronter ses idées, ses opinions et ses points de vue. De plus, lors de son stage d'intervention, la ou le stagiaire est en contact avec des milieux de pratique qui servent de contextes de travail pour elle ou pour lui. Encore une fois, il y a intégration de modèles qui pourraient correspondre ou non à ses visées. C'est à travers une multitude d'apprentissages en classe que l'étudiante ou l'étudiant développe ou découvre ce qu'est la profession, mais ce qui nous intéresse avant tout, c'est comment le développement de l'IP se déploie-t-il au cours de la formation?

2.1 Comment se développe l'identité professionnelle?

Les auteurs s'entendent pour dire que le développement de l'identité est fondé sur une dualité (Dubar, 2015, Gohier *et al.*, 2001). Dubar (*Ibid*) précise que l'existence de cette dualité est vue comme « l'identité pour soi et l'identité pour autrui qui sont à la fois inséparables et liées de façon problématique » (p. 104). Ce concept s'avère complexe puisque d'un côté, c'est à travers les interactions quotidiennes que l'étudiante ou l'étudiant est appelé à développer cette identité. De l'autre côté, c'est à travers la perception du regard de l'autre que l'étudiante ou l'étudiant peut se définir, mais c'est surtout par l'interprétation qu'elle ou qu'il se fait de ce que les autres pensent d'elle ou de lui. Ce concept s'appuie sur des perceptions intériorisées qui sont rarement validées par les autres, car la personne ne vérifie pas

toujours formellement ce que les autres pensent. Nous pouvons dire que l'identité professionnelle s'appuie sur ce que l'étudiante ou l'étudiant ressent à propos d'elle ou de lui dans ses relations avec l'autre. Il peut s'agir d'une enseignante ou un enseignant, une intervenante ou un intervenant dans les milieux de pratique, une étudiante ou un étudiant de sa cohorte, etc. On comprend que ce processus nous amène dans la posture que Dubar (2015) présente en expliquant « que je ne sais jamais qui je suis que dans le regard d'autrui » (*Ibid.*, p. 104).

2.2 À quel moment se développe l'identité professionnelle?

Tel que proposé par Gohier *et al.* (2001), c'est dans la tension entre la représentation appelée le « JE » et la perception de la profession, appelée le « NOUS », que se développe l'IP d'un individu. « C'est cette dialectique interactionnelle qui provoquera des moments de remise en question, moteurs de la dynamique du processus de construction identitaire ». (*Ibid.*, p. 5). La formation échelonnée sur trois ans fait émerger par moment des périodes de crise chez l'étudiante et l'étudiant. Que ce soit par le contenu des cours offerts, par les mises en situation présentées en classe, par les travaux formatifs et sommatifs exigés, par les réflexions tout au long des apprentissages réalisés à l'aide d'exercices d'autoévaluation ou encore par le développement des attitudes professionnelles; l'étudiante ou l'étudiant vit un processus d'intégration des différents savoirs, savoir-faire et savoir-être reliés à l'apprentissage de la profession qui l'amène plus d'une fois à se questionner sur son identité professionnelle.

Par ailleurs, Dubar (*Ibid.*); Gohier *et al.* (*Ibid.*); Larouche (2012) s'entendent sur le fait que l'identité professionnelle se développe à partir de deux composantes soit l'identité pour soi et l'identité pour autrui et chacune d'entre elles doit être considérée avec la même attention.

2.3 L'identité professionnelle et le concept de valeurs et d'attitudes professionnelles dans le programme d'études TTS du Cégep de Ste-Foy

Il est important de comprendre que le développement de l'IP est influencé par les valeurs et les attitudes professionnelles inhérentes au programme d'études TTS. Selon Larouche (2012), « dans la majorité des études recensées portant sur l'identité professionnelle, une importance est mise sur l'implication des valeurs dans le développement de l'identité de l'infirmière » (p. 16). De ce point de vue, nous pouvons dire que c'est le mélange des valeurs personnelles (ce avec quoi elle ou il arrive en début de la formation) amalgamées aux valeurs professionnelles (celles qu'elle ou qu'il développe et fait siennes tout au long de la formation) qui permettront à l'étudiante ou l'étudiant en TTS de développer son identité professionnelle. Puisque l'ensemble de ces valeurs joue un rôle prépondérant, il sera ici question de présenter les orientations qui ont été prises concernant l'intégration des valeurs professionnelles dans le programme d'études TTS du Cégep de Ste-Foy.

Dans les visées générales du programme d'études TTS du Cégep de Ste-Foy, une attention particulière est portée sur l'enseignement et l'évaluation des valeurs qui sont intégrées dans les devis de cours sous le thème « **attitudes professionnelles** ». À cet effet, les attitudes professionnelles ont été ciblées et définies.

Elles ont été intégrées dans l'ensemble de la séquence, chaque cours en portant quelques-unes en particulier. Elles sont dorénavant systématiquement évaluées dans ces cours et réévaluées en stage, en fin de parcours. Cette importance accordée aux attitudes professionnelles fait écho à la visée du projet éducatif voulant aider l'étudiant à exploiter son potentiel en lui donnant des occasions de s'accomplir. (Cégep de Ste-Foy, 2013, p. 12).

À cet effet, tous les cours, dès la première session, de même que les deux stages d'intervention couvrent l'ensemble des attitudes et des valeurs sur lesquelles elles sont fondées. Elles ont été réparties en considérant le devis de chacun des cours ainsi que leurs spécificités. Cet apprentissage se veut graduel, c'est-à-dire considérant

l'étape où les étudiantes et les étudiants en sont rendus dans leur cheminement scolaire.

Le niveau d'approfondissement et les exigences attendues face aux étudiantes et étudiants évoluent progressivement ainsi pendant les trois années de la formation, tenant compte du fait que des changements au niveau de la connaissance de soi ne peuvent se réaliser dans un laps de temps restreint. Le but est donc d'accompagner les étudiantes et les étudiants dans cet apprentissage (Cégep de Ste-Foy, 2016). Concrètement, 11 attitudes professionnelles sont enseignées et évaluées, de façon formative et sommative, pendant les trois années de la formation.

11 ATTITUDES
PROFESSIONNELLES
ENSEIGNÉES ET ÉVALUÉES
DANS LE PROGRAMME
D'ÉTUDES TTS DU CÉGEP DE
STE-FOY

- Adaptation
- Authenticité
- Autonomie
- Conscience sociale
- Créativité
- Empathie
- Gestion des émotions
- Ouverture d'esprit
- Respect
- Sens critique
- Sens éthique

Ces attitudes sont étudiées selon trois angles : cognitif, affectif et comportemental en fonction de ce qui s'avère pertinent dans chacun des cours et dans les stages (voir annexe C). Le Cégep de Sainte-Foy a déterminé des attitudes de base pour tous les programmes d'études où il y a des stages. Le programme d'études TTS les a incluses dans les 11 attitudes ciblées afin d'être en cohérence avec ce qui est préconisé au Cégep de Ste-Foy (Cégep de Ste-Foy, 2016).

Pour bien saisir l'influence et l'implication des valeurs et des attitudes professionnelles dans le développement de l'IP, nous avons adapté pour cette recherche, les propos de Larouche (2012) dans le tableau suivant :

Tableau 2

Implication des valeurs et des attitudes professionnelles dans le développement de l'identité professionnelle

L'identité pour soi	L'identité pour autrui
Dimension personnelle	Dimension sociale
« Ce que je veux être »	« Ce qu'on dit que je suis » ou « Comment me définit-on? »
(constante pour un individu dans le temps, Dubar, 2015)	
Valeurs personnelles qui guident mon choix de carrière, ma pratique, mes réflexions, ma philosophie dans la relation d'aide.	Fait référence aux valeurs professionnelles déterminées comme étant les standards de la profession et définissant le rôle du technicien en travail social. Onze attitudes professionnelles sont enseignées et évaluées dans le programme TTS

Source : Tableau inspiré de Larouche C. (2012). *Le développement de l'identité professionnelle en formation infirmière par l'utilisation optimale des conceptions infirmières*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Montréal.

C'est dans une dynamique entre ces deux composantes, en respectant les valeurs personnelles et en intériorisant les valeurs professionnelles qu'un technicien ou une technicienne en travail social développe son identité professionnelle.

Nous avons dit que le développement de l'identité professionnelle est soumis à l'identification à une profession. Nous allons, dans les prochaines lignes, décrire les éléments qui peuvent influencer ce processus en considérant que la formation est élaborée dans une approche-programme préconisée dans les programmes d'études au collégial.

2.4 L'approche-programme et le développement de l'identité professionnelle

L'étudiante ou l'étudiant qui s'inscrit dans une formation au collégial est appelé à développer des connaissances et des habiletés qui l'aideront à réfléchir, comprendre, expliquer, argumenter autant dans sa vie personnelle que professionnelle. La formation collégiale offre donc à l'étudiante et à l'étudiant des cours de la formation spécifique combinée à la formation générale et contributive. C'est l'ensemble de ces formations qui constitue un tout pour l'étudiante ou l'étudiant. Un des facteurs qui peut influencer ou contribuer favorablement au développement de l'identité professionnelle est l'apport de la vision de l'approche-programme qui oblige à faire développer les compétences visées de façon cohérente et concertée tout au long de sa formation au collégial. Nous considérons que ce sont tous les cours de la formation collégiale qui contribue au développement de l'identité professionnelle.

Cette approche-programme s'inscrit directement dans la structure de base de l'enseignement collégial. L'étudiante ou l'étudiant qui s'inscrit au cégep ne s'inscrit pas à des cours, mais bien à un programme d'études c'est-à-dire à un ensemble d'activités qui sont intégrées les unes dans les autres en misant sur la cohérence de l'enseignement.

L'approche-programme, c'est donc un moyen essentiellement dynamique et abstrait (parce que c'est surtout dans la tête que cela se passe, c'est un état d'esprit, une disposition) de remettre le programme, avec ses étudiantes et étudiants, au centre des préoccupations et des actions, dorénavant collectives et concertées, de tous les agents du collège. [...]. Cela signifie encore d'assurer la cohérence de l'activité éducative, de façon à favoriser l'intégration des apprentissages, c'est-à-dire la meilleure formation possible et pas seulement l'accumulation de connaissances sans lien ni suite (Dorais, 1990, p. 38).

Tel que le stipule le plan de formation institutionnel du programme d'études TTS, « la concertation et la collaboration avec les disciplines contributives impliquées dans le programme de formation constituent un moyen essentiel de

consolider la formation avec l'approche programme » (Cégep Ste-Foy, 2013, p. 11). Les objectifs visés à la fois de la formation disciplinaire, la formation générale et contributive sont de favoriser une collaboration plus étroite en ce qui concerne l'apprentissage de certains concepts tels que le développement d'une pensée réflexive autonome et critique, la diversité des réalités sociales et culturelles, l'arrimage des contenus à enseigner. Ce ne sont là que quelques aspects qui démontrent l'importance de développer un lien significatif entre tous les acteurs du programme d'études TTS du Cégep de Ste-Foy (Cégep de Ste-Foy, 2013). Dans cet essai, nous accordons une place importante à l'approche programme puisque le développement de l'IP nécessite la contribution de toutes les personnes qui interviennent dans le programme d'études.

De façon plus particulière, le programme d'études TTS offre des cours provenant de deux disciplines contributives, soit la psychologie et la sociologie. Ces deux disciplines contribuent à l'apprentissage de notions qui seront mises en œuvre dans les situations professionnelles rencontrées par les techniciennes et techniciens en travail social. Le département en psychologie offre deux cours qui ont pour objectif l'acquisition de savoirs sur le développement de la personne (enfant, adolescent, adulte). Ces connaissances sont nécessaires pour la technicienne ou le technicien en travail social appelé à travailler avec une clientèle de tout âge. La compréhension du développement humain est nécessaire pour pouvoir analyser et évaluer toute personne qui requiert des services psychosociaux. Le département en sociologie, quant à lui, offre un cours à la quatrième session qui s'intitule « Recherche sociale ». Ces notions sont importantes pour pouvoir intervenir efficacement avec des problématiques sociales diversifiées, en comprendre l'origine, les causes, les conséquences et pouvoir s'appuyer sur certaines données probantes dans le champ du travail social. Dans le contexte de la révision du programme d'études en 2011-2012, ces cours ont été redéfinis et découpés en tenant compte de la réalité du travail social (Cégep de Ste-Foy, 2013). Les cours de disciplines contributives jouent un rôle dans le développement de l'IP en présentant des situations authentiques issues de la pratique pour faire apprendre les compétences visées dans ces deux cours. De plus, le cours de

psychologie aborde la construction identitaire liée au stade de développement (adolescent/âge adulte) qui oblige l'étudiante et l'étudiant à réfléchir autant à son identité sociale et personnelle que le développement de son identité professionnelle. Il s'agit d'un moment important pour l'étudiante et l'étudiant afin de prendre conscience de ces aspects pour elle ou lui. La présente recherche devrait permettre de mieux cerner les aspects de l'approche-programme qui pourront être identifiés comme aidants dans le développement de l'identité professionnelle.

Le moyen que s'est donné le programme d'études TTS du Cégep de Ste-Foy pour favoriser l'actualisation de l'approche-programme est la mise en place du comité de programme composé d'enseignantes et d'enseignants représentant les disciplines de la formation générale (français, philosophie, langues et éducation physique), des disciplines contributives (psychologie et sociologie) et de la discipline principale (trois enseignantes et enseignants), de deux représentantes et représentants des étudiantes et étudiants, de deux représentantes et représentants du marché du travail ainsi que de la directrice adjointe du collège. Ces personnes sont conviées à échanger trois fois par année sur les enjeux et les choix à faire pour actualiser le programme d'études par le biais de l'approche-programme. S'ajoute à cela, une invitation régulière des disciplines contributives à des rencontres de comité appelé « comité de niveau » qui regroupe les enseignantes et enseignants de chaque session et qui a comme objectif d'échanger et de discuter de leur pédagogie, des contenus de cours et de la gestion de classe dans un souci de cohésion et de concertation.

En résumé, l'importance des disciplines contributives est reliée non seulement aux savoirs à faire acquérir, mais aussi à l'apport d'une perspective plus large qui influence la représentation que se fait l'étudiante et étudiant en TTS de son identité professionnelle.

3. LE CONCEPT DE PROFESSIONNALISATION

Puisqu'il est question de mieux comprendre l'influence de l'enseignement sur le développement de l'identité professionnelle chez les étudiantes et étudiants en TTS, les écrits à ce sujet nous amènent à explorer le concept de professionnalisation. Ce concept revêt une importance particulière pour le personnel enseignant du programme d'études TTS désireux de favoriser ce processus chez la clientèle de ce programme d'études. Il devient un incontournable lorsqu'il est question de mieux cerner le développement de l'identité professionnelle et ses composantes. La présente section présentera la définition du concept de professionnalisation, ce qui le compose, comment il est présenté par les auteurs et les liens avec le développement de l'IP.

Comme le mentionne Bélisle (2011) dans sa recherche sur les perceptions de diplômés universitaires quant aux effets d'un programme professionnalisant et innovant sur leur professionnalisation en contexte de formation initiale, le concept de professionnalisation est un concept difficile à définir et elle résume la recension des écrits de la façon suivante : « il résulte de cette exploration des écrits que la professionnalisation des étudiantes et étudiants en contexte initial demeure encore peu explorée et que cette notion est vaguement, ou pas du tout, définie » (p. 46). Cependant, cette même auteure présente dans cette même recherche un cadre conceptuel sur la professionnalisation des individus en contexte de formation universitaire qui se rapproche de la question de notre recherche et qui vient enrichir et documenter ce concept.

3.1 Qu'est-ce que la professionnalisation?

Le cadre conceptuel proposé par Bélisle et Tardif (2013) au sujet de la professionnalisation des étudiantes et étudiants découle d'une recherche menée par Bélisle (2011) au sujet des effets d'un programme innovant et professionnalisant sur

la professionnalisation des individus en contexte de formation initiale. La professionnalisation d'un individu y est définie comme

un processus d'apprentissage qui prépare un individu à l'exercice d'une profession en contribuant au développement de compétences professionnelles, à l'appropriation de la culture professionnelle, et à la construction d'une identité professionnelle à travers des expériences significatives vécues en regard de situations s'apparentant à celles de la pratique professionnelle et permettant d'exercer des rôles qui caractérisent la profession (p. 236).

La professionnalisation est vue comme un processus qui se construit (Bélisle, 2011) et de ce fait, nous croyons que cette réalité est la même pour l'étudiante et l'étudiant en formation en TTS. À partir de ce même point de vue, Bélisle et Tardif (2013) citent Bourdoncle (2000) qui précise que la professionnalisation fait appel à un « double processus d'acquisition. Il s'agit pour les individus d'acquérir, d'une part, des savoirs, savoir-faire et savoir-être professionnels en situation réelle et d'autre part, de se construire progressivement une identité professionnelle par identification au rôle professionnel » (p. 201).

Nous reconnaissons que le programme d'études TTS fait appel à ce processus et que l'étudiante ou l'étudiant est appelé à acquérir l'ensemble des compétences visées par la formation à travers des situations professionnelles issues de la pratique et par le fait même, est appelé à développer ainsi son identité professionnelle.

3.2 Les trois dimensions fondamentales liées au concept de professionnalisation

À la suite de la recension des écrits liée à la professionnalisation faite par Bélisle (2011), celle-ci explique

que la professionnalisation d'un individu est un processus de développement d'un individu en professionnel qui comprend le développement des compétences professionnelles, l'appropriation de la culture professionnelle, et la construction d'une identité professionnelle (p. 58).

3.2.1 Le développement de compétences professionnelles

Cette première dimension fait référence au développement des 24 compétences telles que décrites dans la problématique à la figure 1. Le programme d'études TTS est composé de compétences comportant des ressources en termes de savoirs, savoir-faire et des savoir-être visant à rendre l'étudiante ou l'étudiant apte à assurer les rôles et fonctions attendus sur le marché du travail.

Dans un contexte de professionnalisation, les situations soutenant le développement des compétences sont issues de la pratique professionnelle, plus particulièrement des rôles et des fonctions exercées dans le cadre de la profession (Bélisle et Tardif, 2013, p. 201).

Rappelons que le plan de formation institutionnel du programme d'études TTS du Cégep de Ste-Foy (2013) met en avant-plan l'approche-programme dans le but de favoriser un enseignement qui met à profit toutes les ressources disponibles pour faire apprendre. Les enseignantes et les enseignants ont le souci constant de coordonner leurs contenus, leurs approches ainsi que leurs stratégies pédagogiques afin de favoriser le développement de l'ensemble des compétences du programme d'études. Une attention particulière est apportée tout au long de la formation pour illustrer et faire apprendre des contenus à partir de situations authentiques se rapprochant du réel. Bizier (2014) propose comme notion l'enseignement des savoirs professionnels issus d'une situation professionnelle comme une référence importante dans le domaine des compétences professionnelles.

Une situation professionnelle, **ce n'est pas un contenu de cours**, mais bien une situation telle qu'elle se présente sur le marché du travail, incluant tout le contexte dans lequel elle se déroule, c'est-à-dire sa finalité, ses enjeux, ses valeurs, les actes ou décisions qui sont prises pour la gérer adéquatement et les ressources essentielles sur lesquelles se fondent les décisions et les actions effectuées (Bizier, 2014, p. 95).

Comme le présente Bizier (*Ibid*), le nouveau triangle didactique selon Raisky et Loncle (1993) regroupe une combinaison d'éléments qui fournit un cadre de référence pertinent pour choisir les contenus de cours et enseigner à partir des situations professionnelles (Bizier, 2014). (Voir annexe D).

Le programme de formation en TTS a la particularité de faire apprendre et d'illustrer en classe les situations professionnelles issues des milieux de pratique. L'importance d'utiliser ces situations professionnelles s'avère primordiale dans les choix pédagogiques afin de bien préparer l'étudiante ou l'étudiant au marché du travail. Plusieurs cours proposent comme moyens pédagogiques les laboratoires, l'expérimentation en classe de l'intervention à l'aide de mises en situation, des études de cas, des visites terrains, le contact avec des invitées ou invités issus des milieux de pratique qui font part de situations rencontrées dans leur pratique, etc. (Cégep de Ste-Foy, 2013).

3.2.2 *L'appropriation d'une culture professionnelle*

Cette deuxième dimension fait appel à trois éléments qui font référence à la notion de culture professionnelle soit les valeurs, les normes et les attitudes (Bélisle, 2011). Bélisle et Tardif (2013) présentent cette dimension de la façon suivante :

Entendue comme l'ensemble des valeurs, des normes, des symboles et des attitudes partagés par les membres d'une même profession, la culture professionnelle est unique à chaque profession [...]. L'appropriation de la culture professionnelle repose également sur les conceptions que détient un individu du rôle de la profession ou de l'ordre professionnel, ou encore des rôles pouvant être exercés par les membres de la profession. Les liens entre les dimensions de la professionnalisation se tissent précisément à travers les rôles exercés par les individus, les situations auxquelles ils font face, ainsi que les contextes dans lesquels ils évoluent tout au long de leur parcours de formation. Ces trois éléments apparaissent donc comme les points d'ancrage culturels d'une formation axée sur la professionnalisation (p. 202).

Il est opportun, à ce stade-ci, de se questionner sur l'origine de la culture professionnelle de la formation en TTS. Les valeurs, les normes de pratique préconisées ainsi que le code d'éthique qui sont enseignés dans la formation sont issus de différents documents de référence en lien avec le travail social. Actuellement, nous savons que la formation en TTS n'a pas d'attache particulière. Aucun regroupement d'étudiantes et étudiants ou d'employées sur le marché du travail n'existe. Le seul service actuellement disponible pour ces personnes est la

reconnaissance des privilèges acquis qui ont été reconnus lors de l'adoption en 2009 du PL 21, loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines. Ainsi, l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ) a reçu le mandat de s'occuper des privilèges acquis lors de l'adoption du PL21-règlement 28 pour les techniciennes et les techniciens qui désireraient s'en prévaloir. Actuellement, c'est le lien qui unit les techniciennes et les techniciens en travail social et l'OTSTCFQ. Il va sans dire que la formation en TTS s'appuie sur les normes de pratique préconisées dans le champ du travail social tel que les valeurs, les normes ainsi que le code d'éthique. Contrairement aux infirmières et infirmiers possédant une formation technique qui sont admis à l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec, la technicienne ou le technicien n'a pas accès à une association et n'a pas la possibilité d'être membre d'un ordre professionnel en bonne et due forme. Nous pensons que faire partie d'un regroupement est un facteur contribuant au développement de l'identité professionnelle et à l'appropriation de la culture professionnelle, deux aspects du processus de professionnalisation (Bélisle et Tardif, 2013).

Par ailleurs, pour favoriser l'appropriation de la culture professionnelle, dont une des composantes a trait aux valeurs et que les attitudes s'appuient sur ces dernières, le département en Techniques de travail social du Cégep de Ste-Foy s'est intéressé, en 2011, à l'enseignement et à l'évaluation des attitudes professionnelles. Les étudiantes et les étudiants reçoivent une formation qui permet d'intégrer, sur les trois années de formation, 11 attitudes professionnelles. Les étudiantes et étudiants ont de multiples occasions d'apprendre et de réfléchir au sujet de ces attitudes. La formation offre un encadrement adéquat afin que l'étudiante ou l'étudiant puisse développer l'ensemble des attitudes professionnelles.

3.2.3 *La construction d'une identité professionnelle*

La troisième dimension, et non la moindre, fait référence à l'identité professionnelle. Bélisle et Tardif (2013) nous ramènent à la définition proposée par plusieurs auteurs et ils vont dans le même sens que ceux-ci (Dubar, 2015; Gohier *et al.*, 2001; Larouche, 2012).

L'identité professionnelle se distingue de l'identité au sens large en ce qu'elle s'actualise dans un contexte spécifique à une profession donnée [Cohen-Scali, 2000] et qu'elle résulte d'un processus de socialisation [Dubar, 2000] lié notamment à l'acquisition des règles, normes et valeurs d'une profession donnée [Cattonar, 2001]. Considérée comme une dynamique qui se transforme tout au long de la vie professionnelle, selon les contextes [Blin, 1997] et les expériences vécues [Legault, 2003], l'identité professionnelle est une représentation de soi en tant que professionnel [Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001]. Elle se construit en partie sur une identité commune et partagée par l'ensemble des membres d'une profession, en partie sur une identité propre à l'individu en fonction de son histoire singulière et de ses caractéristiques particulières. Plus précisément, la construction de l'identité professionnelle se caractérise par le rapport à soi, le rapport à la profession, le rapport à la formation, et le rapport aux autres (Bélisle et Tardif, 2013, p. 203).

Les composantes proposées par ces auteurs nous amènent à réfléchir sur les questions suivantes qui ne semblent pas encore documentées dans la littérature en ce qui concerne la formation collégiale. Comment est perçue la profession de TTS par les enseignantes et enseignants c'est-à-dire leur rapport à la profession de celles et ceux que l'on forme? Quelle est la perception des enseignantes et enseignants de l'ensemble de la formation telle qu'elle est présentée actuellement dans le programme d'études soit leur rapport à la formation sur le plan du développement d'une identité professionnelle forte? Quelle distinction le corps professoral fait-il entre sa propre identité comme professionnel du champ du travail social et son identité comme enseignante ou enseignant du programme d'études TTS et faisant partie, de ce fait, d'un groupe d'enseignants du même programme, le rapport à soi et aux autres? Ces questions doivent trouver réponses auprès des enseignantes et enseignants, car ces derniers sont avant tout les premières et les premiers concernés. Nous croyons que les

enseignantes et les enseignants ont une expertise et les ressources nécessaires permettant de trouver des réponses à ces questions.

En considérant les différentes définitions proposées par les auteurs, la Figure 1 résume notre compréhension au sujet du développement de l'identité professionnelle chez les étudiantes et étudiants en TTS. Nous constatons que le concept de développement de l'identité professionnelle s'inscrit dans un processus dynamique, systémique, interdépendant et en constante évolution. Il s'appuie sur trois dimensions fondamentales et interreliées soit le développement des compétences, l'appropriation de la culture professionnelle ainsi que la construction de l'identité. L'un ne va pas sans l'autre. Chaque dimension est interdépendante et fait référence à des concepts qui précisent par quoi et comment se développe celle-ci. Une ligne de temps est représentée, car, dès l'entrée dans la formation, l'étudiante ou l'étudiant arrive avec son bagage de connaissances, d'expériences ainsi que ses valeurs personnelles. Elle ou il est appelé à développer son identité en intégrant des attitudes professionnelles tout au long des six sessions de sa formation. Nous prétendons qu'à sa sortie, elle ou il poursuivra son développement en étant en contact avec les marchés du travail ou autres projets de carrière.

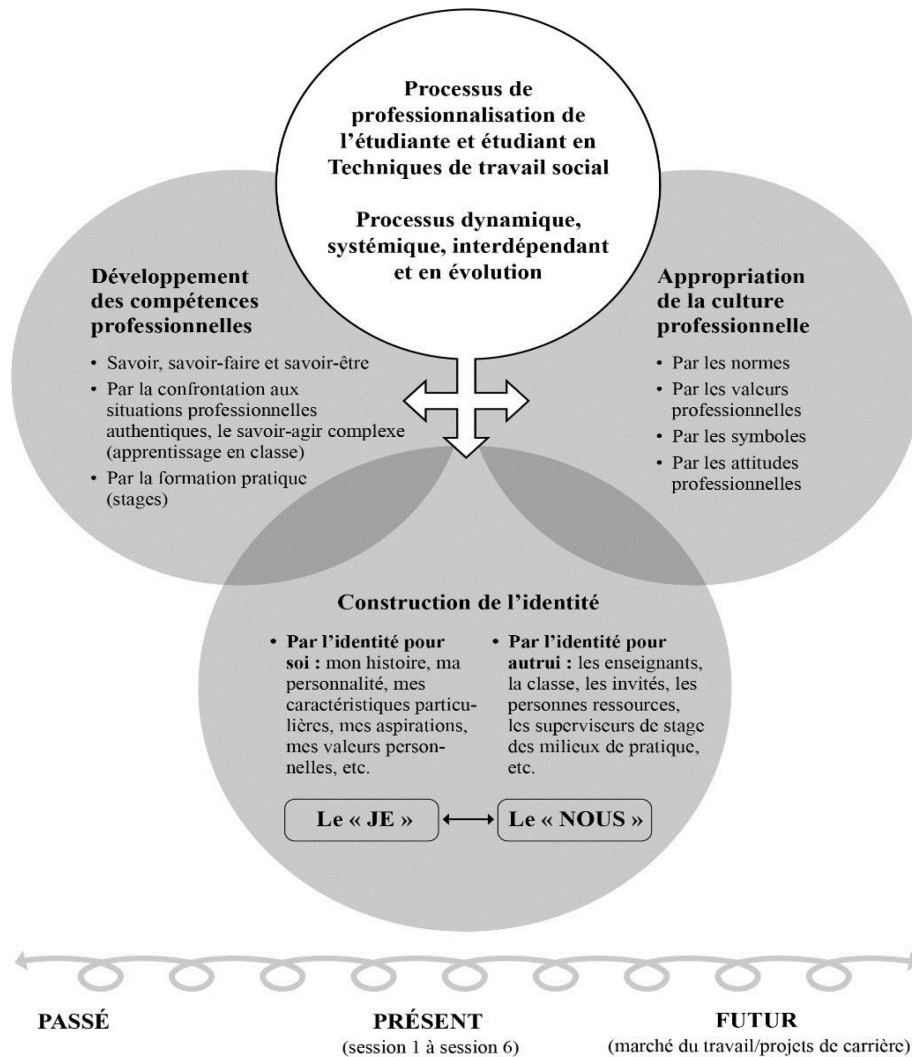


Figure 2. Le développement de l'identité professionnelle des étudiantes et des étudiants du programme d'études TTS.

Source : Adaptation par Hélène Labbé des concepts de Bélisle, M. et Tardif, J. (2013). Baliser les parcours de formation professionnalisants : un cadre conceptuel intégrant compétences, culture et identité professionnelles. In M. Bélisle et J. Tardif (dir.). *La professionnalisation des étudiants : Concevoir et implanter des parcours de développement s'inscrivant dans une logique systémique* (p.198-205). Actes du 5^e colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur (QUES), Sherbrooke, Canada, 2 au 5 juin.

4. CONCEPTION D'UN PARCOURS DE PROFESSIONNALISATION

Afin d'amorcer une réflexion avec les enseignantes et les enseignants sur le développement de l'identité professionnelle des étudiantes et étudiants en TTS, nous avons pensé nous inspirer de chercheuses et chercheurs ayant déjà exploré cette question.

Bélisle (2011) a adapté un canevas en vue d'élaborer les différentes étapes d'un programme visant le développement de la professionnalisation pour des étudiantes et des étudiants. Le tableau suivant propose huit étapes visant le développement de la professionnalisation (Bélisle et Tardif, 2013). Pour la présente recherche, nous allons nous attarder aux deux premières étapes de ce canevas.

Tableau 3

Canevas révisé de Bélisle (2011) présentant les étapes de développement d'un programme par compétence visant la professionnalisation des étudiants

1. Expliciter le périmètre de la profession
2. Construire une conception partagée de la professionnalisation en milieu universitaire
3. Déterminer le niveau de professionnalisation attendu au terme de la formation
4. Établir l'évolution de la professionnalisation sur l'ensemble de la formation
5. Cartographier les ressources indispensables au degré de professionnalisation visé au terme de la formation
6. Configurer les unités d'apprentissage sur l'ensemble du parcours de professionnalisation
7. Circonscrire tout ce qui est relatif à l'évaluation des apprentissages
8. Structurer l'organisation du travail des formateurs et des étudiants

Source: Bélisle, M. et Tardif, J. (2013). Baliser les parcours de formation professionnalisants : un cadre conceptuel intégrant compétences, culture et identité professionnelles. In M. Bélisle et J. Tardif (dir.). La professionnalisation des étudiants : Concevoir et implanter des parcours de développement s'inscrivant dans une logique systémique (p.198-205). Actes du 5e colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur (QUES), Sherbrooke, Canada, 2 au 5 juin.

Pour la présente recherche, nous nous appuyerons sur les deux premières étapes afin d'accompagner les enseignantes et les enseignants dans une démarche de réflexion et de prise de conscience. De façon plus détaillée, la première étape consiste à « **Expliciter le périmètre de la profession** ».

- Caractériser la culture professionnelle
- Déterminer les compétences professionnelles
- Définir l'identité professionnelle

La deuxième étape consiste à « **Construire une conception partagée de la professionnalisation en milieu collégial** »

- Au sujet de l'influence des contextes collégiaux, professionnels, et sociaux sur la professionnalisation
- Au sujet de la logique des parcours de formation
- Au sujet de la nature des situations d'apprentissage
- Au sujet de l'évaluation des apprentissages
- Au sujet des responsabilités de l'étudiant comme premier acteur de sa professionnalisation

5. ACCOMPAGNEMENT D'UNE ÉQUIPE D'ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

Dans le contexte d'un programme d'études qui veut consolider le développement à l'intérieur d'un processus de professionnalisation, il est essentiel de travailler avec le personnel enseignant et de les accompagner dans la recherche que nous menons. En considérant ce principe de base, il s'avère opportun de favoriser une démarche de coopération et de collaboration avec les participantes et participants. C'est pour cette raison que nous avons choisi de travailler avec des enseignantes et des enseignants du programme d'études de la discipline technique principale et des disciplines contributives. Dans ce travail de coopération, la chercheuse adopte une posture d'accompagnement. St-Germain (2008) fait référence à plusieurs auteurs dans son rapport de recherche sur l'appropriation du paradigme de l'apprentissage chez des enseignantes et enseignants de cégep par l'accompagnement d'une conseillère

pédagogique. Elle écrit à ce sujet que « L'accompagnement est une rencontre, c'est être avec l'autre, se donner un temps pour faire connaissance, pour travailler ensemble sur le chemin de la transformation et de la réflexion, ce qui veut dire qu'en cours de route, le chemin peut changer » (p. 28). C'est pourquoi nous avons décidé de choisir la recherche-action puisqu'elle s'appuie sur cette vision de l'accompagnement.

5.1 Le rôle de l'accompagnateur

L'accompagnateur joue un rôle important au cours de la recherche-action. Il doit assumer plusieurs rôles et responsabilités et posséder certaines qualités afin de favoriser le bon déroulement de la recherche.

L'accompagnateur ne précède pas, ne corrige pas, il n'est pas le maître, il est le compagnon, l'ami critique (Vial, 2007). [...] L'accompagnateur, par son soutien, permet à l'accompagné de grandir, de se développer tout en le déstabilisant. [...] En tout temps, il est centré sur les besoins de la personne qu'il accompagne et sur le groupe qu'il accompagne. (St-Germain, 2008, p. 28).

Au même titre que nous le présentons dans le processus d'intervention psychosociale, le principe d'accompagnement est bien connu. Celui-ci exige de l'intervenante et de l'intervenant d'être à côté de la cliente ou du client avec qui il travaille. Dans le processus d'intervention psychosociale, il est recommandé de ne pas être ni trop à l'arrière ni trop à l'avant afin de bien s'adapter et surtout de respecter le rythme du client. Cette notion fait ressortir l'importance de se centrer sur les besoins réels des personnes que nous accompagnons à titre d'intervenantes et intervenants sociaux. À cet effet, le personnel enseignant du programme d'études TTS est bien au fait de ce concept fondamental qui s'inscrit dans un processus de changement. L'accompagnement ne peut se faire sans la participation active des personnes que l'on veut accompagner. C'est pour cette raison que nous devons aussi ajouter la notion de coopération si on désire une démarche d'accompagnement efficace.

5.2 La notion de coopération

Le concept de coopération est indissociable du concept d'accompagnement dans le sens où l'un dépend de l'autre. St-Germain (2008) se réfère à St-Arnaud (2003) et explique que

l'accompagnateur a la responsabilité de voir à ce que la relation s'établisse harmonieusement. La coopération comprend cinq règles : le partenariat, la concertation, l'alternance c'est-à-dire en utilisant différents styles de communication, la non-ingérence et la responsabilisation » (p. 31).

Le partenariat fait référence à l'importance de fixer des objectifs communs, la concertation renvoie à l'importance de gérer le processus de communication qui favorise différents modes de communication que l'auteur appelle la règle d'alternance. La non-ingérence, quant à elle, demande à l'accompagnateur de reconnaître ses limites et de laisser le contrôle au groupe et enfin, la règle de responsabilisation invite les participantes et participants tout au long de la démarche à faire des choix éclairés.

5.3 Le processus de changement

En nous référant à l'objectif général de la présente recherche soit la représentation, des enseignantes et des enseignants, du développement de l'IP des étudiantes et étudiants en TTS, nous optons pour une démarche qui se veut ouverte et transparente avec les participantes et les participants sur une question qui touche le programme d'études. Elles et ils possèdent déjà des modèles, des approches et des paradigmes à ce sujet. Que ce soit de façon consciente ou inconsciente, elles ou ils se réfèrent à leurs connaissances théoriques et pratiques pour enseigner les savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à l'ensemble des compétences. Elles ou ils arrivent avec leur bagage d'expériences personnelles et professionnelles. La présente recherche amène nécessairement une rupture et un changement possible de posture. Les questions posées amènent une réflexion qui bouscule des connaissances et des

croyances au sujet du développement de l'IP. Ce qui nous amène à la notion de changement qui est un aspect important à considérer de cette recherche.

Ce concept étant bien connu dans le domaine des relations humaines, nous prenons appui sur des notions connues dans la pratique du travail social et enseignées dans les cours de la formation. Il est tout fait naturel, pour ne pas dire, prévisible, de rencontrer certaines résistances au sujet de nouvelles conceptions, idées, croyances qui viennent bouleverser l'équilibre d'un individu, d'un groupe, d'un système. « Cette résistance peut parfois être forte, mais s'avère normale lorsque les nouvelles idées affectent plusieurs valeurs du paradigme bien établi et partagé par tous depuis bien longtemps » (St-Germain, 2008, p. 23).

Selon Côté et Boulet (2002), « le changement, même désiré, comporte presque toujours des inconvénients. On quitte des façons connues de vivre, des conditions qui pouvaient présenter des avantages à côté des inconvénients que requiert le changement » (p. 26). C'est pourquoi on fait souvent référence au concept de déséquilibre qui pousse la personne à évaluer les avantages versus les inconvénients. À la question d'où vient le changement, ces auteurs expliquent que

le changement vient des facteurs personnels et des facteurs environnementaux, et des échanges entre eux, dans des proportions variant avec les situations et avec les types de changement. Le constructionnisme social souligne que le changement se produit dans et par les échanges entre les personnes, qui amènent chez elles la découverte de possibilités nouvelles et la construction de réalités ouvertes aux changements (p. 28).

5.3.1 Les étapes du changement

Le changement passe nécessairement par différentes étapes. Dans la présente recherche, nous nous appuyerons sur le modèle d'appropriation d'une innovation selon un processus de sept marches tel que proposé par St-Germain (2008). Dans son rapport de recherche, celle-ci a mis en relation, après l'analyse de ses données et l'interprétation des résultats, une ligne directrice dans l'évolution du processus d'appropriation chez les enseignantes et les enseignants avec qui elle a travaillé.

Cette analyse a fait émerger la théorie du « modèle d'appropriation du paradigme de l'apprentissage selon un processus de sept marches » [...]. Les caractéristiques de chacune de ces étapes d'appropriation ainsi que les stratégies qui les accompagnent laissent entrevoir un plan de travail [...] qui laisse la place à l'émergence des besoins des participants [...] tout en guidant les stratégies d'accompagnement, réduisant ainsi l'incertitude du processus vécu par l'accompagnatrice (St-Germain, 2008, p. 76).

St-Germain (*Ibid*) a choisi de présenter ce processus sous le principe de « marches » puisque ce processus amène les participantes et participants à les monter une à une avec une dépense d'énergie plus ou moins grande selon chaque étape. De plus, cela représente une évolution qui se rapproche d'un processus normal et naturel d'une situation en changement. Dans le domaine des relations humaines, nous retrouvons aussi un modèle qui s'apparente à ce processus et qui permet de mettre en relief les étapes du processus de changement. Il s'agit de l'approche motivationnelle. Tout changement exige une motivation qui peut être intrinsèque ou extrinsèque. Grenier (2010) explique que cette approche est issue du style d'intervention brève développé par les docteurs William R. Miller ainsi que Stephen Rollnick (2006). L'approche motivationnelle vise les mêmes façons de voir le processus de changement que St-Germain (2008). Puisque la présente recherche s'adresse à des enseignantes et enseignants du programme de formation en TTS, la présentation de ces deux approches prend tout son sens.

St-Germain (*Ibid*) présente **la première marche** comme le dérangement professionnel, déséquilibre cognitif qui est une étape où il se produit une certaine prise de conscience du phénomène à l'étude. Les enseignantes et enseignants ne ressentent pas nécessairement le besoin de changement et de discuter du développement de l'identité professionnelle chez les étudiantes et étudiants. La chercheuse soulève certains questionnements. La prise de conscience les amène à se poser des questions qui provoquent un certain déséquilibre entre le connu et l'inconnu. « C'est une position qui est très inconfortable » (St-Germain, *Ibid*, p. 77). Grenier (*Ibid*) présente cette phase comme la phase de précontemplation où la

personne ne reconnaît pas d'elle-même le besoin de changement et c'est souvent l'entourage qui identifie le besoin. La personne a besoin que l'on stimule sa prise de conscience par de l'information. L'accompagnatrice ou l'accompagnateur se doit de soulever les doutes et les contradictions (Grenier, *Ibid*).

St-Germain (*Ibid*) présente **la deuxième marche** comme le moment où les enseignantes et enseignants ont un désir soutenu d'en apprendre plus sur la question, voire même un besoin draconien d'apporter de nouveaux changements réalisant que leurs façons de faire d'auparavant ne répondent plus à leur enseignement. Cette marche est appelée prise de conscience, transformation du regard pédagogique. Du point de vue de l'approche motivationnelle, Grenier (*Ibid*) décrit cette phase comme étant celle de la contemplation. Cette phase permet à la personne de comprendre de plus en plus le problème, réfléchit aux avantages versus aux inconvénients de changer, mais l'intention de changer prend de plus en plus forme. Elle commence à penser à des moyens concrets de changer, mais il n'y a pas encore de gestes concrets (Grenier, *Ibid*).

La troisième marche est appelée par St-Germain (2008) phase de planification d'une idée qui émerge. Les enseignantes et enseignants recherchent des idées sur comment changer leur façon d'enseigner, cherchant parfois des trucs tout faits. Des questions telles que qu'est-ce que je peux faire pour changer mon enseignement? Est-ce que ça peut m'être utile? En quoi suis-je concerné? Certaines idées émergent et les rendent actifs et désireux d'intégrer des nouvelles façons de faire. (St-Germain, *Ibid*). Du côté de Grenier (*Ibid*), cette phase est celle de la détermination ou préparation. C'est la phase où la personne rend sa décision publique et désire que ça change. L'action aura lieu sous peu, donc il y a la planification d'un plan d'action où il est identifié des moyens concrets pour passer à l'action. L'accompagnatrice ou l'accompagnateur a comme rôle de déterminer les pas à faire avec la personne, choisir le meilleur plan d'action possible, demeurer réaliste tout en consolidant le sentiment d'efficacité personnelle. Il est important de soutenir

adéquatement la personne en l'aidant à renforcer son degré de confiance pour réussir (Grenier, *Ibid*).

Il est à noter que c'est à ce moment que certaines personnes peuvent décrocher et présenter certaines résistances. Elles ont l'impression de tourner en rond et vivre de l'incertitude. Ces enseignantes et enseignants ont parfois besoin de retourner à la marche précédente afin de vivre le déséquilibre et faire la prise de conscience nécessaire à leur cheminement. C'est souvent à ce moment que des rencontres individuelles sont proposées afin de réévaluer la démarche (St-Germain, *Ibid*). Grenier (*Ibid*) précise que Miller et Rollnick (2006) ont nommé cette phase la rechute. Pour ces auteurs, contrairement à St-Germain (*Ibid*), le moment de cette remise en question peut se produire à n'importe quel moment du processus de changement. Par contre, pour l'ensemble de ces auteurs, ce recul est vu, non pas comme un échec, mais comme une occasion d'un nouvel apprentissage, de réévaluer les avantages et les inconvénients d'un changement, prendre de nouvelles décisions et se remettre en action (Grenier, 2010).

La quatrième marche est appelée par St-Germain (2008) réalisation d'un défi pédagogique. « Il s'agit de l'étape où l'enseignant se lance dans l'arène de nouvelles approches pédagogiques [...] il relève le défi d'oser une activité nouvelle auprès de ses étudiants » (St-Germain, *Ibid*, p. 85). Grenier (*Ibid*) présente cette étape comme celle de l'action. La personne passe à l'action, met en place les moyens retenus pour changer son comportement, ses relations et son environnement. Le sentiment d'efficacité est augmenté par les changements qui ont lieu à court terme, à partir de petites réalisations. Les auteurs expliquent que la motivation est de plus en plus intrinsèque. L'accompagnatrice ou l'accompagnateur a comme rôle de soutenir la mise en œuvre de l'action tout en gérant les obstacles qui pourraient survenir. Les auteurs s'entendent pour dire qu'il est important d'apporter le soutien nécessaire pour aider à accompagner la personne dans les difficultés rencontrées (St-Germain, *Ibid*; Grenier, *Ibid*).

La cinquième marche est appelée par St-Germain (*Ibid*) évaluation de l'expérimentation. « À cette étape-ci, l'enseignant procède à une évaluation des résultats de ses expérimentations. Il peut voir concrètement les résultats de ces changements de méthodes d'enseignement et d'apprentissage » (St-Germain, *Ibid*, p. 86). Il est à même de constater les changements positifs autant chez les élèves que sur son enseignement; ce qui l'encourage à poursuivre les moyens mis en place. **La sixième marche** est appelée métacognition, regard sur son identité professionnelle. La mise en place de nouvelles façons de faire amène l'enseignante et l'enseignant à porter un regard nouveau sur ses choix en cours d'action, à réévaluer les moyens et stratégies ainsi que son rôle au sein de son équipe et département. **La septième marche** est appelée appropriation du paradigme, consolidation. « L'équilibre semble venir remplacer le déséquilibre du départ » (St-Germain, 2008, p. 88). Tout n'est pas consolidé, mais une grosse partie de l'appropriation est faite apportant des nouvelles références de base en pédagogie. Grenier (2010) regroupe ces trois dernières marches dans la phase de maintien. Le sentiment d'efficacité personnelle est très élevé. La personne consolide les changements faits et elle est motivée à maintenir ses acquis. Elle est sûre de bien réagir aux situations à risque ou aux obstacles, mais elle doit demeurer vigilante, car celles-ci sont toujours présentes dans le processus de changement. Elle doit prévoir des stratégies face à ces situations (Grenier, *Ibid*).

Les auteurs s'entendent pour dire que ces trois dernières étapes sont à la fois positives renforçant les capacités personnelles et professionnelles de la personne, mais précaires puisque le besoin de soutien reste présent (St-Germain, *Ibid*; Grenier, *Ibid*). « Il semble heureux, en confiance, mais demande encore de l'accompagnement, car l'équilibre est précaire » (St-Germain, *Ibid*, p. 88). L'accompagnatrice ou l'accompagnateur doit prévoir les situations à risque de rechute et prévoir des stratégies pour y faire face, ce qui est appelé le plan d'urgence (Grenier, *Ibid*). La personne peut être satisfaite d'avoir atteint ses objectifs liés au changement. Elle réalise que ce changement fait en sorte qu'elle peut être différente des autres et doit permettre à son environnement de prendre le temps nécessaire de s'adapter, lui aussi,

à ce changement. Elle est appelée à devenir autonome et il est recommandé qu'elle puisse trouver des personnes qui pourront continuer à la soutenir au besoin (St-Germain, *Ibid*; Grenier, *Ibid*).

En résumé, les approches de St-Germain (*Ibid*) et Grenier (*Ibid*) présentent le processus de changement comme des marches ou des phases qui comportent des caractéristiques communes, des buts et des stratégies qui réfèrent aux différentes étapes à franchir pour la personne en processus de changement. Que ce soit du point de vue pédagogique (St-Germain, *Ibid*) que du point de vue des relations humaines (Grenier, *Ibid*), les difficultés et les stratégies sont semblables. Les rôles que l'accompagnatrice et l'accompagnateur est appelé à jouer se rejoignent dans le sens où elle ou il est vu comme un guide et un soutien tout au long du processus de changement tout en apportant le renforcement des capacités personnelles pour que la personne se sente en confiance et capable de développer son sentiment d'efficacité personnelle et d'autonomie. Ces étapes sont significatives, car elles s'inscrivent parfaitement dans les six étapes de la recherche-action selon Guay et Prud'homme (2011). L'ensemble de ces étapes s'appuie sur une démarche d'accompagnement et de collaboration mutuelle des participantes et des participants ainsi que de la chercheuse ou chercheur, le but étant que chacune ou chacun puisse évoluer à son rythme dans la compréhension du phénomène étudié.

La figure 3 présente le modèle d'appropriation du processus de changement inspiré des propos de St-Germain (2008) et de Grenier (2010).



Figure 3. Modèle d'appropriation du processus de changement inspiré de St-Germain (2008) et de Grenier (2010).

Source : Inspiré de St-Germain, M. (2008). *L'appropriation du paradigme de l'apprentissage chez des enseignants de cégep par l'accompagnement d'une conseillère pédagogique*. Rapport PAREA. Cégep de l'Outaouais.

Grenier, C. (2010). *Sensibilisation à l'approche motivationnelle*. Document inédit. Formation donnée par le CRUV de Québec, 7 avril 2010.

5.4 Synthèse critique du cadre de référence

La question du développement de l'IP chez les étudiantes et étudiants du programme d'études TTS s'inscrit dans un contexte et une problématique qui regroupent des concepts multifactoriels, systémiques et interdépendants. Les trois dimensions fondamentales du cadre théorique sur lesquelles s'appuie notre recherche sont le développement des compétences professionnelles, l'appropriation d'une culture professionnelle ainsi que la construction d'une identité professionnelle (Bélisle et Tardif, 2013). Pour bien comprendre comment s'enseigne le développement de l'IP et comment s'apprend le développement de l'IP, il faut s'appuyer sur Bélisle et Tardif (Ibid) qui présente un canevas proposant huit étapes visant le développement d'un parcours de professionnalisation. Pour la présente recherche, nous nous attardons aux deux premières soit 1) expliciter le périmètre de la profession et 2) Construire une conception partagée de la professionnalisation en milieu collégial.

Développer une représentation commune et partagée du développement de l'IP n'est pas une mince tâche. De ce fait, nous privilégions une démarche d'accompagnement par étape inspirée par St-Germain (2008) et Grenier (2010) proposant des moyens et des stratégies afin que les enseignantes et enseignants puissent cheminer dans leur représentation de l'IP. Nous n'avons pas la prétention de faire une recension exhaustive de ce sujet de recherche. Cependant, nous croyons que les principaux concepts sont identifiés afin de pouvoir amorcer une première réflexion sur ce sujet de recherche.

6. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI

Compte tenu des différents éléments décrits dans le cadre de référence, nous croyons que nous devons, pour favoriser une représentation commune et partagée du développement de l'IP, accompagner le personnel enseignant du programme d'études TTS dans une démarche de réflexion et des discussions favorisant l'acquisition de connaissances dans le but de cheminer, ensemble, dans cette recherche. Ainsi, trois objectifs spécifiques sont visés dans la présente recherche :

- 1) Déterminer les compétences professionnelles et caractériser la culture professionnelle qui influencent le développement de l'identité professionnelle chez l'étudiante ou l'étudiant inscrit au programme d'études TTS;
- 2) Accompagner les enseignantes et enseignants à développer une conception commune et partagée du développement de l'identité professionnelle chez les étudiantes et étudiants dans le cadre du programme d'études TTS.
- 3) Élaborer une définition, avec les enseignantes et les enseignants, du développement de l'identité professionnelle de la technicienne et du technicien en TTS.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les choix méthodologiques utilisés pour atteindre les objectifs de la présente recherche. Il se divise en huit parties : le type de recherche, le paradigme épistémologique en appui à la recherche, le type d'essai, le choix des participantes et des participants, le déroulement et l'échéancier, les méthodes et instruments de collectes de données, la démarche d'analyse et enfin, les considérations éthiques de la recherche.

1. LE TYPE DE RECHERCHE

Plusieurs types de recherche sont possibles lors d'une maîtrise en enseignement. Selon Paillé (2007), la recherche-intervention est une méthode permettant « d'intervenir dans une situation problématique et de modifier une pratique existante » (p. 148). Ce devis est du même type que la recherche-action et en ce sens, il vise « à la fois l'avancement des connaissances (théoriques et pratiques) et l'action dans le milieu (Paillé, 1994b) » (*Ibid.*, p. 148). Ce devis est particulièrement bien adapté à nos besoins, car celui-ci vise à décrire des changements et des connaissances qui seront issus du projet en dégagant des pistes de compréhension et d'intégration du concept de développement de l'identité professionnelle dans un programme technique au collégial.

1.1 Le paradigme épistémologique

S'appuyant sur le paradigme interprétatif, cette recherche « se situe au cœur de la vie quotidienne et cherche à mieux comprendre pour ensuite agir sur elle » (Savoie-Zajc, 2011, p. 125). Puisque le concept de développement de l'identité professionnelle est un sujet peu abordé dans la formation, cette recherche vise à

comprendre, avec les enseignantes et enseignants, le phénomène du développement de l'identité professionnelle chez les étudiantes et étudiants en TTS et dégager le sens de ce concept dans le programme d'études TTS. La chercheuse a fait ce choix, car

La démarche souple et émergente de la recherche qualitative/interprétative permet au chercheur de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement déterminé, et d'orienter sa collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du site de recherche (p. 126).

Cette recherche est nommée qualitative/interprétative, car les données sont de nature qualitative et l'épistémologie sous-jacente est interprétative et permet de déterminer la valeur et la portée des résultats.

1.2 Le choix du type d'essai

Le choix du type d'essai s'appuie sur une réflexion qui nous a menées⁷ vers la recherche-action parce que nous visons une démarche de réflexion et de compréhension liée au développement de l'identité professionnelle. De plus, il s'avère pertinent de le faire avec les personnes directement touchées par la question soit le personnel enseignant. Enfin, ce type de recherche nous semble approprié afin de cheminer avec les participantes et participants, mais aussi d'apporter des pistes à une résolution d'un problème en se rapprochant du terrain (Guay, Prud'homme et Dolbec, 2016).

Cette recherche vise à explorer, avec les enseignantes et les enseignants, leurs conceptions au sujet du développement de l'identité professionnelle ainsi que les actions qu'elles ou qu'ils posent afin de faire émerger leurs connaissances et favoriser une meilleure représentation de ce concept. C'est d'abord et avant tout à partir de l'interaction entre les participantes et participants que nous voulons mettre en évidence la conception et la démarche d'appropriation de ce concept. C'est pour cette

⁷ La directrice d'essai et la chercheuse

raison que le type d'essai choisi s'appuie sur un devis de la recherche-action (Guay *et al.*, 2016).

Tel que décrit dans le guide de présentation du bloc recherche, innovation et analyse critique de la maîtrise en enseignement collégial de l'Université de Sherbrooke (2015), ce devis se situe dans le pôle recherche puisque nous cherchons à contribuer « [...] à l'augmentation des connaissances dans un domaine donné à l'aide d'une méthode rigoureuse et reconnue, soumise à la validation par les expertes et experts du domaine » (p. 23).

1.2.1 Les composantes de la recherche-action

Comme certains auteurs le précisent (Fortin et Gagnon, 2010; Guay *et al.*, 2016), la recherche-action permet de travailler directement avec les participantes et les participants. En ce sens, Lavoie, Marquis et Laurin (1996) dans Fortin et Gagnon (2010) proposent comme définition :

La recherche-action est une approche de recherche, à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique [...] elle peut avoir comme buts le changement, la compréhension des pratiques [...] cherche à établir une communication systématique entre les participants [...] où le chercheur est aussi un acteur et où l'acteur est aussi un chercheur. (p. 363).

Ainsi, nous cherchons à tenir compte de l'interaction entre la chercheuse et les participantes et participants qui collaborent à la recherche afin de bien comprendre le phénomène. La question de recherche posée, il devient évident que la recherche doit se dérouler avec les enseignantes et enseignants, car ce sont eux qui ont une expérience terrain capable de documenter et d'échanger sur le phénomène étudié.

En éducation, la recherche-action se définit comme une pratique méthodologique centrée sur la résolution d'un problème concret vécu dans une situation pédagogique réelle dans le but d'y apporter des changements bénéfiques, de contribuer au développement professionnel des personnes qui y ont part et d'améliorer les connaissances sur cette situation (Guay et Prud'homme, 2011, p. 188).

Selon les auteurs Fortin et Gagnon (2010); Guay et Prud'homme (*Ibid*) ainsi que Guay *et al.*, (2016), l'objectif de la recherche vise principalement à comprendre une situation jugée problématique avec les acteurs du terrain. Les caractéristiques recherchées pour mettre en place une recherche-action doivent correspondre à un besoin réel et ne pas être imposées. La chercheuse ou le chercheur part avec une première formulation du problème, mais elle ou il est appelé à remettre en question son idée de départ afin de tenir compte des idées et des commentaires que suscitent les échanges avec les participantes et les participants. Comme chercheuse, le fait de s'attarder à la représentation que se font les enseignantes et enseignants du développement de l'identité professionnelle chez les étudiantes et étudiants en TTS permet de savoir :

- ce que les participantes et participants pensent du concept, ce qui se fait actuellement;
- comment cette notion est-elle intégrée dans les contenus et prise en compte dans le développement des compétences?;
- comment un programme de formation de trois ans favorise-t-il le développement de l'identité professionnelle de façon implicite ou peut-être même de façon explicite?

Notre recherche-action vient donc rejoindre les trois grandes finalités généralement associées à la recherche-action telle que décrite par Guay et Prud'homme (*Ibid*). La première finalité vise à « apporter un changement, une amélioration, une transformation aux composantes ou aux relations d'une situation pédagogique (ACTION) » (p. 189). Notre recherche veut apporter un éclairage sur une situation actuelle en ce qui a trait au manque de connaissances et de compréhension liées au concept du développement de l'identité professionnelle au cours de la formation en TTS vers une situation désirée qui est une représentation commune et partagée, par les enseignantes et les enseignants de ce concept et toutes ses facettes.

La deuxième finalité est de « contribuer au développement personnel, professionnel, organisationnel ou social des personnes qui ont part à cette situation pédagogique (FORMATION) » (*Ibid.*, p. 189). Le choix de travailler en étroite collaboration avec les enseignantes et les enseignants permet de rejoindre cette finalité. Enfin, la dernière finalité vise à « améliorer l'état des connaissances sur cette situation pédagogique ou sur l'une ou l'autre de ses composantes et relations (RECHERCHE) » (*Ibid.*, p. 189). Cette finalité devrait favoriser l'augmentation des nouvelles connaissances qui pourraient par la suite conduire à l'élaboration des concepts-clés.

1.2.2 Le développement de l'IP, la recherche-action et la démarche de résolution de problèmes

La présente recherche-action s'appuie sur une démarche de résolution de problèmes. Prud'homme (2015) présente les trois étapes de la démarche de résolution de problèmes de la façon suivante : la première est d'explorer en rassemblant le plus possible d'informations au sujet du problème présenté. Quel est le problème en lien avec le développement de l'IP? Quels sont les causes, les conséquences et les impacts de celui-ci? La deuxième démarche est de comprendre en faisant des liens entre le problème et les situations pédagogiques rencontrés par l'enseignante ou l'enseignant au regard des concepts théoriques du développement de l'IP. Enfin, la troisième étape est d'agir en vue de choisir des actions et des pistes d'intervention qui permettront de valider certaines hypothèses au sujet du problème. Ces expérimentations permettent souvent d'apporter une compréhension, voire même des pistes d'amélioration significatives à une situation-problème. Puisque les enseignantes sont des professionnelles « capable de mobiliser et d'utiliser un ensemble de ressources pour résoudre des problèmes » (*Ibid.*, p. 38), notre recherche combine ces éléments à ceux proposés par Guay et Prud'homme (2015). Lors de l'expérimentation, nous serons en mesure de voir comment ces aspects s'actualisent tout au long des activités proposées. La figure 4 qui suit propose un schéma intégrateur illustrant l'ensemble de ces concepts.

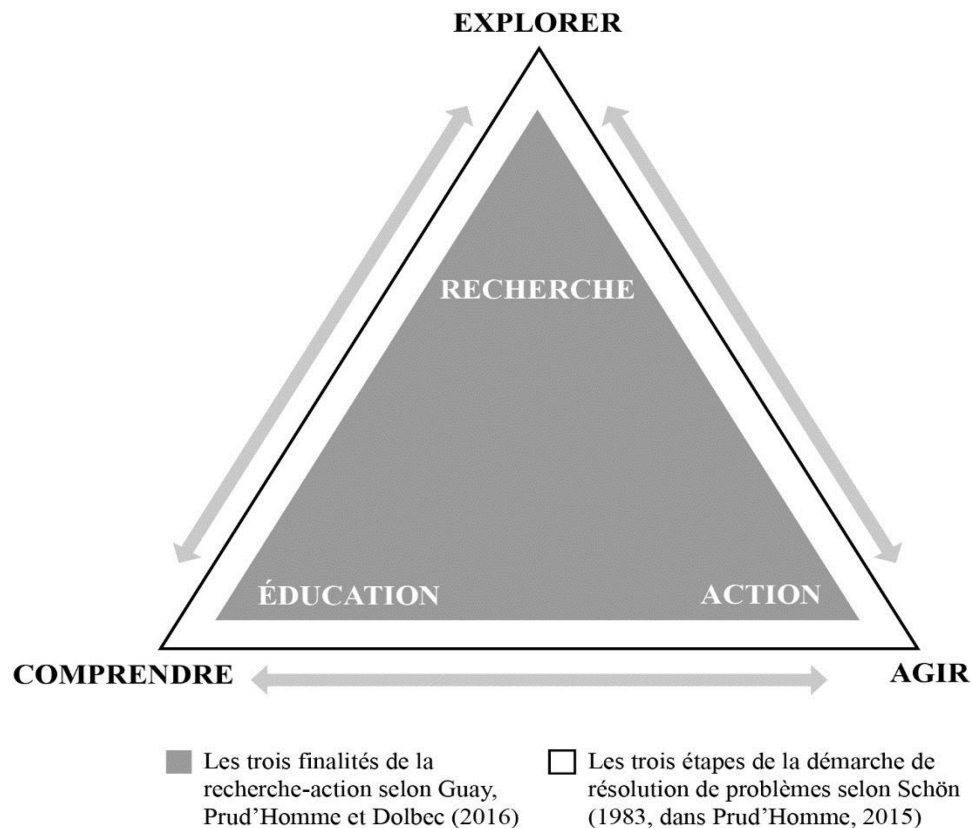


Figure 4. Schéma intégrateur des trois finalités de la recherche-action et des trois étapes de la résolution de problèmes.

Guay, M.-H., Prud'homme, L. et Dolbec, A. (2016). La recherche-action. In Gauthier, B. et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 401-425) (6^e éd.) Québec: Presses de l'université de Québec (1^{re} éd. 1984).

Prud'homme, A-N. (2015). Apprendre de ses expériences professionnelles grâce à une démarche de résolution de problèmes. *Revue de pédagogie collégiale*, 28(4), 38-44.

En résumé, la présente recherche-action vise à explorer et faire avancer les connaissances au sujet de la représentation, par les enseignantes et les enseignants, du développement de l'identité professionnelle chez les étudiantes et étudiants en TTS, à expliquer et comprendre la situation et cela par l'entremise d'échanges, de discussions et de collaboration entre les enseignantes et enseignants et la chercheuse. Elle s'oriente vers l'action ou l'agir en s'appuyant sur l'expérience des enseignantes et enseignants afin d'arriver à la résolution de problèmes liés au développement de

l'identité professionnelle des futures techniciennes et techniciens en travail social. (Guay et Prud'homme, 2011; Guay *et al.*, 2016).

2. LE CHOIX DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS

Plusieurs facteurs ont été considérés au moment de faire le choix des participantes et des participants. Puisqu'il s'agit d'une recherche qualitative, cette section présente les raisons qui nous ont amenées à faire des choix en ce qui concerne l'échantillonnage, les critères d'inclusion et d'exclusion, le processus de recrutement, la description des participantes et enfin, les limites de l'échantillon.

2.1 L'échantillonnage

Selon Fortin et Gagnon (2016), « un échantillon est un sous-groupe d'une population choisie pour participer à une étude [...] doit représenter fidèlement la population cible [...] reflète de façon proportionnelle les caractéristiques pertinentes et sont des variables retrouvées dans la population » (p. 262). C'est l'ensemble de ces raisons qui nous ont amenées à orienter notre échantillonnage vers les enseignantes et les enseignants de la discipline principale du programme d'études TTS et des disciplines contributives du Cégep de Ste-Foy. Nos choix se sont arrêtés sur un échantillonnage non probabiliste, car en matière d'échantillonnage, celui-ci rend possible « un échantillon sans recourir à une sélection aléatoire » (*Ibid*, p. 263).

En ce sens, « la population à l'étude est celle qui est accessible au chercheur, mais qui présente la population cible, c'est-à-dire celle pour laquelle on désire faire des généralisations » (*Ibid*, p. 261). Le choix de l'échantillonnage se fait à partir de la liste des enseignantes et enseignants de la discipline principale et contributive du programme d'études TTS du Cégep de Ste-Foy.

La méthode d'échantillonnage privilégiée est l'échantillonnage non probabiliste. « Dans la recherche qualitative, on utilise plutôt un type d'échantillon

délibéré à partir duquel un nombre de personnes relativement petit est étudié en profondeur dans leur contexte de vie ». (*Ibid.*, p. 262). Nous visons davantage à aller chercher les expériences et les points de vue des enseignantes et des enseignants qui sont directement sur le terrain. Comme type d'échantillonnage, notre choix s'arrête sur l'échantillonnage intentionnel ou par choix raisonné. Ce type d'échantillonnage requiert de choisir des personnes répondant à certains critères et non sur la simple base de leur simple disponibilité. Cependant, le choix de sélectionner un seul cégep s'appuie sur des questions organisationnelles et logistiques qui tiennent compte entre autres du temps, de la durée et de l'ampleur de la recherche qui sont limités.

2.2 Les critères d'inclusion et d'exclusion

Parmi les critères de sélection, les critères d'inclusion « décrivent les caractéristiques que doit posséder un sujet pour faire partie de la population (cible et accessible) » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 262). Les critères d'inclusion retenus sont les suivants : posséder une formation dans une discipline issue du champ des sciences humaines et sociales (TTS, TS, psychologie, sociologie), avoir un intérêt pour le sujet de la recherche, avoir une tâche d'enseignement au programme de Techniques de travail social depuis au moins deux ans à temps plein ou à temps partiel et avoir l'intérêt et la disponibilité requises pendant le déroulement de la recherche. De plus, le Cégep de Ste-Foy est le cégep le plus accessible à la chercheuse et cela lui permet d'effectuer les rencontres selon ses disponibilités et à un moindre coût possible. En ce qui concerne les critères d'exclusion, ceux-ci servent « à déterminer les sujets qui ne feront pas partie de la population cible en raison de leurs caractéristiques différentes » (*Ibid.*, p. 262). Les critères d'exclusion retenus sont les suivants : les enseignantes et enseignants qui n'ont assumé aucune tâche en enseignement dans le programme d'études TTS depuis deux ans ainsi que les enseignantes et enseignants de la formation générale.

2.3 Le processus de recrutement

Le processus de recrutement est un aspect important à considérer dans la présente recherche. Avant d'amorcer toutes démarches, il est nécessaire de passer par le Comité d'éthique de la recherche des cégeps. Un formulaire intitulé « Demande d'approbation éthique d'un projet de recherche » contenant l'ensemble des informations relatives au projet de recherche est acheminé au comité d'éthique afin d'être approuvé par le celui-ci. Par la suite, le recrutement se fait en invitant tous les enseignants et enseignantes admissibles à une séance d'information de groupe. Cette invitation est envoyée par courriel à tout le personnel enseignant du département ainsi que des deux disciplines contributives du programme d'études TTS. Deux moments différents sont choisis afin de rejoindre le plus de personnes possible. Si une enseignante ou un enseignant n'est pas disponible au moment des séances d'information de groupe, il est possible de procéder à une séance d'information individuelle pour l'enseignante ou l'enseignant qui en fait la demande.

Le projet est présenté à l'aide du formulaire d'information et de consentement (annexe L). Celui-ci présente le projet, la question générale, les objectifs poursuivis ainsi que la période et la durée de la collecte de données. S'ajoute à cela, les critères de sélection, les avantages, bénéfices, risques et inconvénients à participer à ce projet ainsi que l'ensemble des considérations éthiques. De plus, un document (annexe E) précise les différentes activités prévues tout au long de la recherche. « Un formulaire de consentement est remis aux sujets afin qu'ils prennent connaissance des tenants et aboutissants de l'étude et, éventuellement, qu'ils puissent discuter avec la chercheuse. Celui-ci explique l'importance de l'étude et clarifie auprès des sujets en quoi consiste exactement leur participation » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 275).

Les enseignantes et enseignants ont eu un délai d'une semaine pour y réfléchir. Ils peuvent manifester leur intérêt en déposant leur formulaire d'information et de consentement dûment signé dans la boîte de courrier de la chercheuse. Le

document est déposé dans une enveloppe dans le but de conserver la confidentialité. Afin d'obtenir une hétérogénéité de l'échantillon, le groupe est formé d'au moins trois enseignantes et enseignants du programme d'études TTS, au moins une enseignante ou enseignant de chaque discipline contributive soit la psychologie et la sociologie. Cinq personnes sont retenues comme candidates et candidats pour participer à la recherche et une sixième personne est retenue comme substitut. Si le nombre de candidates et candidats dépasse le nombre souhaité, un tirage au sort détermine les participantes et participants. Les candidates et candidats retenus ont été contactés soit par téléphone, par courriel ou directement en personne afin de confirmer leur participation. Le tout s'est fait selon les principes éthiques directeurs tels que le respect, la confidentialité, le consentement libre et éclairé, le respect de la vie privée et des renseignements personnels (Cégep de Ste-Foy, 2015a.).

2.4 Description des participantes

Le profil des participantes de notre recherche a été recueilli lors du questionnaire initial et nous avons été en mesure de recueillir des informations relatives à leur profil personnel et professionnel qui comprenait les éléments suivants : leur sexe, leur niveau de scolarité, leur année d'enseignement au collégial ainsi que leurs expériences professionnelles. Vous trouverez dans le tableau suivant une description des personnes qui ont participé à cette recherche incluant la chercheuse.

Tableau 4
Profil personnel et professionnel des participantes

SEXE		
	Féminin	Masculin
Participant	5	0
Chercheuse	1	0

Commentaires : Les personnes recrutées sont toutes des femmes.⁸

NIVEAU DE SCOLARITÉ			
	DEC	BAC	Maîtrise
Participant	3 → formation préuniversitaire 2 → formation technique	5	4
Chercheuse	1 → formation technique	1	1

Commentaires : Les diplômes d'études universitaires obtenus par les participantes sont dans le domaine du service social, de la psychologie et de la sociologie.

ANNÉE D'ENSEIGNEMENT AU COLLÉGIAL			
	Entre 6 et 10 ans	Entre 11 et 15 ans	Entre 16 et 20 ans
Participant	3	1	1
Chercheuse		1	

ANNÉE D'EXPERIENCES PROFESSIONNELLES				
	1 à 5 ans	6 à 10 ans	11 à 15 ans	15 à 20 ans
Participant	1	1	2	1
Chercheuse				1

Commentaires : Les expériences professionnelles sont assez diversifiées. Les participantes ont travaillé dans les organismes communautaires, en CLSC et en milieux scolaires. Quelques-unes ont des expériences d'enseignantes, de superviseurs de stage et dans le domaine de la recherche à l'Université.

2.5 Les limites de l'échantillon

Fortin et Gagnon (2016) précisent quatre facteurs à prendre en considération pour déterminer la taille requise de l'échantillon afin de permettre la saturation des données dans une recherche qualitative. « Ces facteurs sont, entre autres, l'ampleur de l'étude, la nature du phénomène, la qualité des données et le devis de recherche » (p. 279). Les limites envisagées au cours de cette recherche touchent particulièrement

⁸ À partir d'ici, nous utiliserons seulement le féminin pour identifier les personnes qui ont participé à cette recherche puisque les cinq personnes recrutées sont des femmes.

l'ampleur de l'étude ainsi que la nature du phénomène. Pour la première limite, la question de la recherche est assez large. Pour obtenir une saturation des résultats, cela prendrait un échantillonnage plus grand de participantes et participants. Ce projet de maîtrise est limité par le fait qu'il s'agit d'un essai. De plus, la méthode qualitative interprétative choisie ne permet pas d'effectuer l'étude à partir d'un très grand échantillon parce que la quantité de données à analyser serait trop importante étant donné qu'il s'agit d'un essai.

La deuxième concerne la nature du phénomène. Le thème s'avère un thème sensible, délicat et complexe. Le concept de développement de l'IP peut créer un certain embarras dans la réflexion et le questionnement de ce phénomène et peut amener certains enseignantes et enseignants à ne pas oser s'investir dans ce projet qui pourrait venir ébranler certaines valeurs personnelles et professionnelles ou des remises en question. Cependant, le nombre limité de participantes et participants permet à ceux-ci de « se sentir à l'aise et de communiquer efficacement leur expérience » (Fortin, 2010, p.243).

Pour éviter les biais et favoriser la neutralité des résultats, la chercheuse a prévu demander à ce qu'une personne extérieure à la recherche transcrive les éléments de chacune des discussions de groupe et elle a aussi prévu demander une validation des résumés, des tableaux ou des schémas qu'elle va produire à la suite de ces rencontres auprès des participantes.

3. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE-ACTION

Le déroulement de la présente recherche-action s'échelonne sur 18 semaines. L'ensemble des activités prévues vise à réaliser trois cycles d'une recherche-action (voir figure 5) qui eux, comprennent les six étapes de la recherche-action de Guay et Prud'homme (2011). Ces étapes se succèdent, mais elles sont rarement vécues de façon séquentielle. En effet, « l'évaluation d'un premier cycle de recherche-action

donne souvent lieu à la définition d'une nouvelle situation désirée et donc à une reprise des différentes étapes susmentionnées pour agir, contribuer au développement professionnel et améliorer la connaissance ». (*Ibid*, p. 192). Dans la présente recherche, des allers-retours sont nécessaires pour réévaluer chacun des cycles afin de vérifier si le travail exécuté s'inscrit dans la visée de la présente recherche.

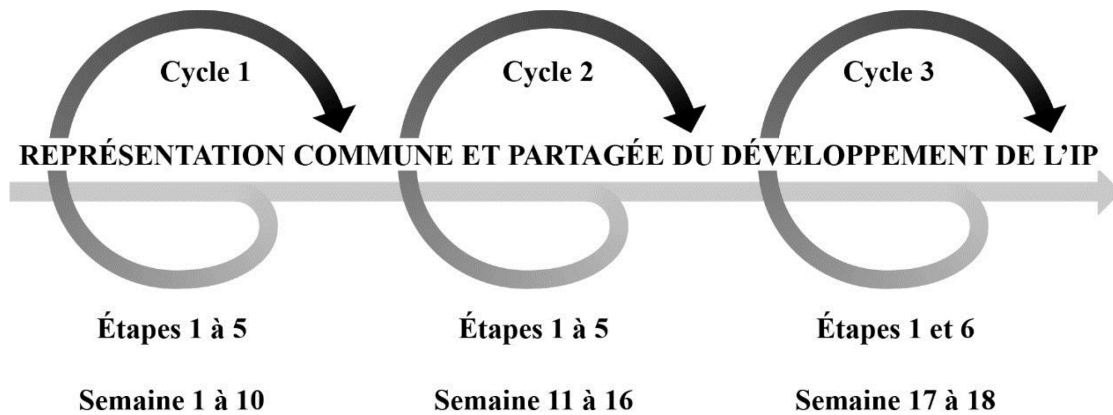


Figure 5. Les trois cycles de la recherche-action incluant les étapes réalisées et l'échéancier

3.1 Les étapes de réalisation de la recherche-action

Nous présentons ici les étapes à réaliser dans chacun des cycles tels que proposés par Guay et Prud'homme (*Ibid*). La première étape est la définition d'un problème pratique ou de la situation actuelle. « *Qu'est-ce qui ne va pas ?* » La deuxième étape est la définition d'une situation désirée, d'un objectif ou d'une intention. « *Que voulons-nous?* » La troisième étape propose l'établissement d'un plan d'action. « *Comment allons-nous nous y prendre?* » La quatrième étape est la mise en œuvre du plan d'action. « *Que faisons-nous concrètement?* » La cinquième étape est l'évaluation. « *Preuves à l'appui, quelles sont les répercussions de nos actions?* » et enfin la sixième et dernière étape est la diffusion. « *Voici un rapport de notre recherche-action et de ses répercussions!* »

LES ÉTAPES DE RÉALISATION DE LA RECHERCHE-ACTION

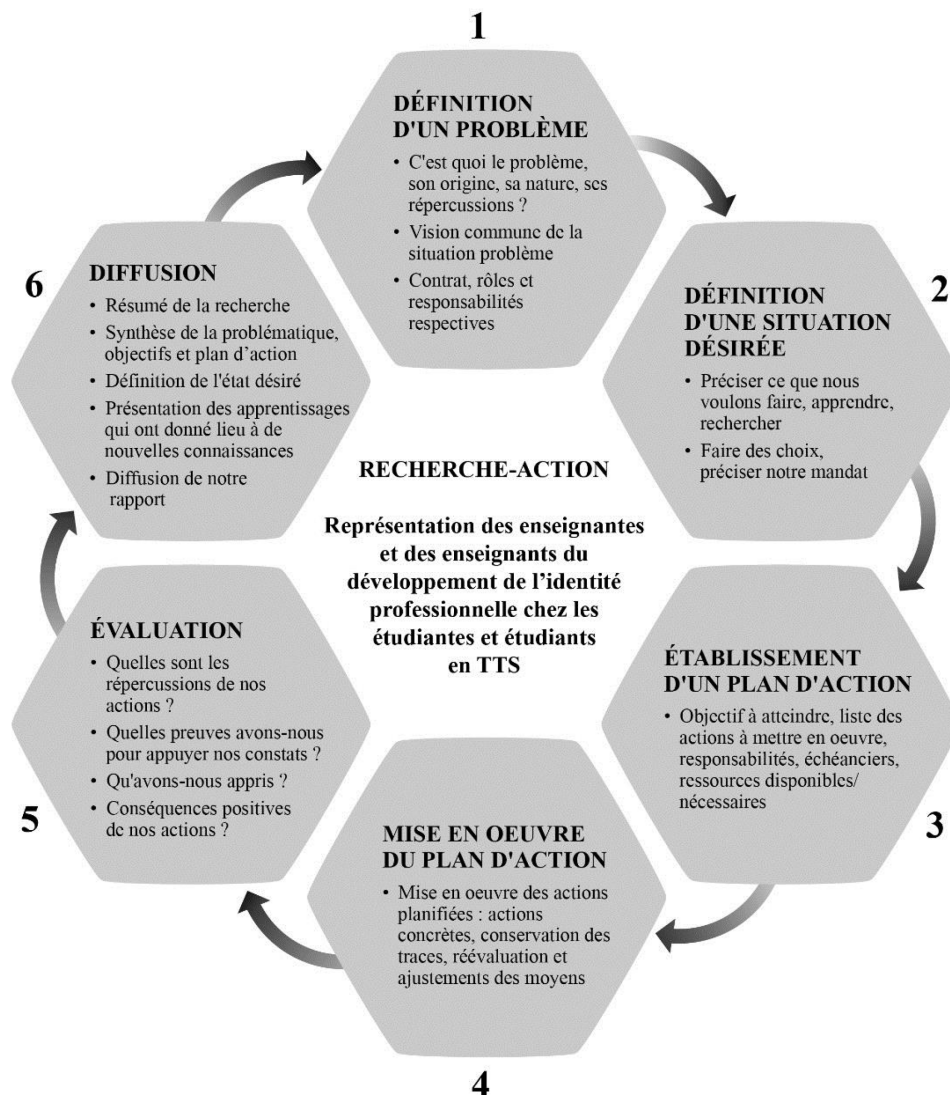


Figure 6. Les six étapes de la recherche-action.

Guay, M.-H. et Prud'homme, L., (2011) La recherche-action. In.T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p.183-211) (3^e éd.). Saint-Laurent : Édition du Renouveau Pédagogique Inc. (1^{re} éd. 1995).

Cette méthodologie demande souplesse et flexibilité autant pour la chercheuse que pour les participantes et participants. Elle nécessite à la fois une planification rigoureuse tout en s'adaptant aux changements qui pourraient survenir en cours de

route. Elle doit avant tout permettre de travailler efficacement à la question de la recherche.

3.2 La mise en œuvre de chaque étape : objectifs, moyens privilégiés et durée

Chaque étape de la recherche-action comporte une structure et un contenu spécifique qui permettent le bon déroulement de celle-ci. Le lecteur peut consulter le tableau de la mise en œuvre des activités réalisées par les participants et participantes dans la présente recherche à l'annexe E. Ce tableau décrit, de façon détaillée, la mise en œuvre des activités réalisées, les moyens privilégiés et la durée. De plus, il précise s'il s'agit d'une activité individuelle ou de groupe. Lavoie *et al.* (1996) précisent ceci : « Il faut se rappeler qu'il n'y a pas de modèle unique et fixe pour mener une recherche-action et que toute démarche doit s'ajuster au fur et à mesure de son déroulement afin de répondre de façon appropriée aux objectifs de départ » (p. 186).

La chercheuse est consciente que cet essai présente des limites de temps et qu'il est probable que le problème ne soit pas résolu dans son entièreté comme il se doit dans une recherche-action qui aurait une durée plus longue. Tel que le propose certains auteurs (Lavoie *et al.*, 1996; Guay et Prud'homme, 2011), la recherche-action se termine habituellement au moment où la situation ou le problème est résolu ou encore, lorsque l'on dispose suffisamment de données pour rédiger le rapport final. Cette recherche vise particulièrement ce que Fortin et Gagnon (2010) expriment au sujet de la recherche-action.

Même si les premiers chercheurs mettaient l'accent sur l'importance de réaliser plus d'un cycle, l'essor des évaluations constructivistes, soit des évaluations construites sur un consensus des acteurs, des chercheurs tels que Guba et Lincoln (1989) considèrent que la prise de conscience établie par l'ensemble des participants entraîne nécessairement un changement et qu'un cycle est suffisant pour l'instaurer et le comprendre (Fortin et Gagnon, 2010, p. 365).

C'est à partir de cette prémisse que la présente recherche-action s'appuie pour élaborer l'ensemble de ces activités qui se déroule sur au moins trois cycles. Les

activités de recherche ont débuté au mois de mai 2017 et se sont terminées avec la rédaction du présent essai en juin 2019. Le lecteur peut consulter l'échéancier des activités réalisées par la chercheuse à l'annexe F.

En résumé, le déroulement de cette recherche-action comporte trois cycles dans lesquels on retrouve un ensemble d'activités planifiées minutieusement en vue de franchir les six étapes de la recherche-action. Chaque cycle effectué comporte des activités qui permettent aux participantes et participants de cheminer, individuellement ou en groupe, vers l'objectif de la présente recherche soit de développer une représentation commune et partagée du développement de l'IP des étudiantes et étudiants en TTS. La démarche d'accompagnement est là pour faire évoluer les réflexions et les actions tout en respectant le rythme de chacun.

4. LES MÉTHODES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Dans cette recherche-action, la chercheuse choisit judicieusement les outils de collectes de données afin d'obtenir le plus d'informations pertinentes pour le sujet à l'étude. Le développement de l'identité professionnelle peut être étudié sous différents angles. Le questionnaire, le journal de bord (des participantes et de la chercheuse), les groupes de discussions, le recueil de textes ainsi que le bilan des rencontres collectives sont des méthodes pertinentes pour répondre à la question de recherche. Ces outils permettent de recueillir leur perception et leur compréhension du phénomène, leur permettent de faire des rétroactions, échanger ensemble sur leur compréhension du phénomène et explorer les éléments didactiques en lien avec le développement de l'IP issus de leur pratique en enseignement à l'aide d'activités ou d'actions choisies par les participantes et participants.

En vue de favoriser une présentation efficace et fonctionnelle des outils de collecte de données ainsi que l'organisation de l'ensemble des activités, la chercheuse a prévu une pochette dans lequel chaque participante peut consigner les documents

fournis avant, pendant ou après chaque rencontre, les résumés rédigés à partir des données recueillies sous forme de tableaux synthèses, le journal de bord adapté selon les besoins et attentes du groupe et enfin, la présence d'une preneuse de notes aux trois rencontres de discussion.

4.1 Le questionnaire initial

Le questionnaire est un outil de collecte de données privilégié pour recueillir des informations d'une ou plusieurs personnes. Il vise à amasser des informations précises sur des événements ou des situations connus, sur des attitudes, des croyances, des perceptions, des opinions ou encore, pour recueillir de l'information factuelle telle qu'obtenir le profil des participantes et participants à la recherche. (Fortin et Gagnon, 2016; Guay et Prud'homme, 2011). Dans sa forme, les questions générales sont placées avant les questions particulières. Dans la présente recherche-action, le questionnaire initial vise à connaître, dans un premier temps, leur niveau de compréhension et d'importance du sujet à l'étude ainsi que de connaître leur point de vue sur la définition du problème ainsi que la situation désirée. (Guay et Prud'homme, 2011). De plus, il vise à établir les modalités de fonctionnement du groupe au regard du climat du groupe, de la prise de décision et du déroulement (Lavoie *et al.*, 1996). Enfin, il permet de déterminer le profil de chaque participante (formation professionnelle, scolaire, âge et sexe). Dans son contenu, le questionnaire est composé de questions ouvertes qui, comme l'indiquent Lavoie et al. (1996), « sont utiles à un stade exploratoire » (p. 189). S'ajoute à cela, l'utilisation des questions fermées ou à choix multiples qui permet « aux répondants de choisir parmi les énoncés ceux qui correspondent le mieux à ce qu'ils pensent (opinion, sentiment, position, jugement) » (*Ibid.*, p. 189).

Ce premier questionnaire comporte l'avantage de pouvoir recueillir des informations de façon rapide auprès des enseignantes dès le premier cycle de la recherche-action. Ces données permettent d'aborder dès la première rencontre de

discussion, la définition du problème ainsi que la situation désirée (Fortin et Gagnon, 2016). Ce premier questionnaire est disponible à l'annexe G.

4.1.1 Le prétest

Selon Tanguay (2017), le prétest d'un questionnaire s'avère une étape essentielle à ne pas négliger. Cette démarche permet de détecter les erreurs possibles et les corriger avant l'expérimentation.

Le prétest consiste à vérifier la qualité d'un questionnaire auprès de cobayes avant de l'utiliser dans le cadre d'une recherche. Il permet de s'assurer de la validité, de la précision et de la fidélité de chacune des questions avant de se lancer dans la véritable collecte de données. (p. 119).

C'est pour ces raisons que nous avons demandé à une personne qui ne fait pas partie de la recherche de lire et de faire des commentaires concernant la clarté, la quantité ainsi que la pertinence des questions.

4.2 Le questionnaire final

À l'étape finale de la recherche-action, un deuxième questionnaire permet de recueillir des informations relatives à l'atteinte des objectifs ainsi qu'à l'évaluation de la démarche d'accompagnement. Ceci permet à la chercheuse de mesurer l'évolution des perceptions, des opinions et des savoirs. « Un questionnaire en recherche-action gagne à être rigoureux, clair et concis » (Guay et Prud'homme, 2011, p. 203). Le contenu ne doit laisser aucune place à l'ambiguïté et le moyen de s'assurer de la validité et de la pertinence des réponses est de s'en tenir strictement au sujet du développement de l'identité professionnelle. Afin d'en assurer la validité, le questionnaire final est soumis à un prétest par une enseignante qui ne fait pas partie du département.

Ce questionnaire est construit à partir des objectifs fixés par la présente recherche soit de recueillir les opinions et les points de vue des enseignantes et enseignants au regard de :

- **Bloc 1** : L'évolution du niveau de connaissances et d'importance au sujet du développement de l'IP.
- **Bloc 2** : L'appréciation de la nature de leur participation et leur engagement
- **Bloc 3** : L'appréciation de la notion d'accompagnement et d'avoir été accompagnée
- **Bloc 4** : L'évaluation du fonctionnement du groupe.
- **Bloc 5** : L'évaluation du matériel, des objectifs spécifiques et des recommandations

Ce questionnaire est anonymisé afin de rendre les réponses confidentielles. Dans le but de réduire la désirabilité sociale, nous avons disposé les choix de réponses afin que le premier choix ne soit pas celui qui est socialement attendu. (Tanguay, 2017). Nous avons opté pour que l'ensemble des questions soit des questions à échelles qui ne demandent pas de rédaction très longue sachant que les participantes seront en fin de session avec une charge de travail qui exige déjà de la rédaction. Cependant, la participante peut émettre des commentaires personnels après chacune de celles-ci. Une seule question ouverte est prévue afin de recueillir les points forts et les points à améliorer de la recherche. Ce questionnaire final est disponible à l'annexe H.

4.3 Le journal de bord

Le journal de bord de la participante ainsi que celui de la chercheuse sont utilisés tout au long de l'expérimentation. Un journal de bord permet de consigner un ensemble d'informations jugées pertinentes par la personne qui le complète. Il peut s'agir d'impressions, d'actions réalisées, de réflexions personnelles, etc. Cela permet de laisser des traces sous différentes formes : dessins, schémas, tableaux, etc. Habituellement, ce document prend la forme d'un document papier, électronique ou

vocal et il est structuré selon les besoins et les goûts de l'utilisateur (Guay et Prud'homme, 2011).

4.3.1 Le journal de bord de la chercheuse

En ce qui concerne le journal de bord de la chercheuse, selon Savoie-Zajc (2011), « il s'agit d'un document dans lequel le chercheur note les impressions, les sentiments qui l'assaillent pendant la recherche » (p. 145). Le journal de bord joue trois fonctions : « garder le chercheur en état de réflexion active pendant sa recherche, lui fournir un espace pour exprimer ses interrogations, ses prises de conscience et consigner les informations qu'il juge pertinentes » (*Ibid.*, p. 145). Cette méthode de cueillette de données permettra, entre autres, la cueillette d'informations relatives à l'accompagnement tout au long de l'expérimentation, lors des groupes de discussion et des échanges formels et informels entre la chercheuse et les enseignantes et enseignants. (Savoie-Zajc, 2011, Fortin et Gagnon, 2016). Le journal de bord consigne des informations hebdomadaires autant sur le contenu que sur le processus et il peut prendre la forme d'un document écrit ou de commentaires verbaux enregistrés à l'aide d'un dictaphone.

4.3.2 Le journal de bord de la participante

En ce qui concerne le journal de bord de la participante, l'écriture sous forme de récit est tout indiquée pour atteindre les objectifs de la recherche. Paillé et Mucchielli (2012) explique « qu'un des avantages à pratiquer l'écriture en texte suivi est qu'elle laisse place à la création et à l'expression spontanée, étant beaucoup plus sujette à une forme d'abandon créateur que la plupart des autres techniques d'analyse [...] elle favorise l'épanchement et donne lieu à une analyse très vivante » (p. 188). L'utilisation du journal de bord s'avère pertinente dans le cadre d'une recherche interprétative dont la finalité est de comprendre la représentation, par l'enseignante et l'enseignant, du développement de l'identité professionnelle chez les étudiantes et étudiants en TTS. En permettant à l'enseignante d'exposer sa pensée, ses interrogations, ses sentiments, ses points de vue, tout ce qui peut lui venir en tête

durant l'expérimentation, nous lui offrons des moments privilégiés pour s'arrêter et réfléchir. En ce sens « c'est en écrivant que l'on pense, c'est en pensant que l'on analyse, c'est en écrivant que l'on analyse. » (*Ibid*, p. 190).

En s'appuyant sur Lavoie *et al.* (1996), le journal de bord est composé des éléments suivants :

- Les connaissances relatives au sujet de l'étude, c'est-à-dire tout ce que l'enseignante apprend au sujet du développement de l'IP (ce qui se dit);
- Les activités et les pratiques mises en place, c'est-à-dire tout changement que l'enseignante apportera à ses pratiques en lien avec le développement de l'identité professionnelle, et ce, en considérant leur justification, leur cohérence, les circonstances dans lesquelles elles sont effectuées, de même que les opportunités et les contraintes qui les entourent (ce qui se fait);
- Les changements dans les structures organisationnelles et dans les relations sociales, c'est-à-dire les émotions ressenties, les interactions que cela a suscitées avec les étudiantes et étudiants, les collègues, les personnes du collège, etc. (ce qui se vit).

De la même manière que les questionnaires, le journal de bord de l'enseignante est soumis à un prétest par un membre du département qui ne participe pas à la recherche afin d'en assurer sa justesse. Les journaux de bord No.1 et No 2 peuvent être consultés à l'annexe I.

4.4 Le groupe de discussion

Puisque l'objectif spécifique deux vise à construire, avec les enseignantes et les enseignants, une conception commune et partagée du développement de l'identité professionnelle chez l'étudiante et l'étudiant en TTS, le groupe de discussion est une méthode de collecte de données qui permet d'atteindre cet objectif. Selon Fortin et Gagnon (2016), « le groupe de discussion focalisé est un type d'entrevue qui réunit

un animateur et un petit nombre de participants qui partagent certaines caractéristiques semblables pour examiner en détail leurs façons de penser, leurs opinions et leurs réactions vis-à-vis d'un sujet en particulier » (p. 202). La présente recherche vise à mettre les enseignantes au cœur de la recherche-action en leur permettant de s'exprimer ouvertement sur leur représentation en lien avec le développement de l'identité professionnelle. Puisque nous visons une démarche qui se veut évolutive tout en répondant aux exigences d'une recherche-action, le groupe de discussion est planifié à trois reprises tout au long de l'expérimentation. L'ordre du jour de chacune de trois rencontres est disponible à l'annexe J.

Il est important de noter que la chercheuse assume l'ensemble des tâches reliées autant à l'animation qu'à la compilation et l'analyse des données dans les groupes de discussion. En ce sens, cela rejoint les propos de Geoffrion (2016) qui présente cette façon de faire comme un des avantages puisque cela permet à la chercheuse de vérifier si les participantes ont une compréhension commune de la question posée, permet d'explorer plus en profondeur des réponses fournies tout en favorisant une interaction continue entre les participantes. De plus, cette méthode réduit le nombre de collaboratrices et collaborateurs. À cet effet, c'est elle qui compile les données provenant des discussions et en fait une analyse approfondie dans un but de dégager les éléments significatifs qui sont partagés par la suite aux participantes tout au long de l'expérimentation et qui font l'objet d'un rapport (*Ibid*, 2016).

4.5 Le bilan des rencontres collectives

Afin de favoriser une synthèse la plus fidèle possible des discussions, des échanges et des propos des participantes, nous avons prévu la présence d'une preneuse de notes. Ainsi, cela permet à l'animatrice de se concentrer sur les propos des participantes, reformuler et poser des questions de clarification et d'approfondissement. La preneuse de notes est une personne neutre et qui n'est pas

directement touchée par le sujet de la recherche. Son rôle est de rédiger directement sur place, les éléments importants issus des échanges entre les participantes. Dans un deuxième temps, l'enregistrement audio par dictaphone de la rencontre offre l'opportunité à la chercheuse de bonifier ce compte rendu. Le bilan « peut prendre différentes formes, par exemple un récit ou un compte rendu standard ou *in extenso* » (Guay et Prud'homme, 2011, p.203). Ce compte rendu est aussi utile pour accompagner les participantes ainsi que la chercheuse dans le suivi des travaux (*Ibid*, 2011).

4.6 Le recueil de textes

La représentation, par les enseignantes et les enseignants, du développement de l'identité professionnelle chez les étudiantes et étudiants en TTS passe par une analyse des documents de référence propres au programme d'études TTS. Des sources de référence telles que le devis du programme d'études TTS, le plan de formation institutionnel ainsi que le descriptif des programmes de formation collégiale et universitaire viennent alimenter les connaissances. Ces documents représentent les orientations ministérielles pour le programme d'études en TTS ainsi que les contenus qui ont été choisis localement par les enseignantes. Selon Fortin et Gagnon (2016), « les textes existants peuvent se révéler utiles dans la recherche sur le terrain, constituant une source additionnelle d'information [...] et devraient être analysés en parallèle avec les autres données recueillies » (p. 202). Les documents de référence tels que le devis du programme d'études local fournissent des informations sur les compétences et les éléments de compétence. D'autres documents pourront être examinés en fonction des besoins des participantes.

5. LA DÉMARCHE D'ANALYSE

Puisqu'il s'agit d'une recherche-action, « le chercheur s'engage donc dans des cycles itératifs de collecte et d'analyse de données sur les trois sous-processus de la

méthodologie (recherche, action, formation) » (Guay et Prud'homme, 2011, p. 204). La collecte de données ainsi que l'analyse des données se font étape par étape. L'analyse des données fournit des pistes de réflexion qui sont soumises aux enseignantes. Des constats préliminaires sont faits et permettent de raffiner la compréhension commune de la chercheuse et des enseignantes et tout au long de la démarche d'accompagnement au sujet du développement de l'IP. Ces auteurs précisent que cette façon de faire permet une progression dans l'analyse, qu'elle peut être présentée aux enseignantes et qui peuvent réagir, à leur tour, aux différents éléments présentés et qu'il s'agit alors d'un travail de triangulation indéfinie. Ce travail de triangulation indéfinie « s'effectue surtout pendant l'analyse, au moment où le chercheur s'efforce de susciter les réactions des participants à propos des constructions qui s'élaborent autour de leurs propos » (Savoie-Zajc, 2011, p. 144).

Tel que décrit par Fortin et Gagnon (2016), « les données générées par la recherche qualitative sont volumineuses, et leur interprétation n'est possible que par la réalisation d'un certain nombre d'étapes » (p. 359). Ces étapes sont vécues à partir de différentes méthodes d'analyse telles que l'analyse des journaux de bord à l'aide de stratégie d'analyse en mode écriture, l'examen des données issues des comptes rendus rédigés lors des rencontres de discussion et enfin, l'analyse de contenus issus des différents documents utilisés au cours de la recherche. La recherche-action oblige de la rigueur dans l'analyse des données et laisse place avant tout à la chercheuse qui est placée en avant-plan et considérée comme un outil prédominant dans une analyse qualitative de cette nature (Guay et Prud'homme, 2011, Savoie-Zajc, 2011). Tout cela dans le respect des critères de scientificité.

5.1 Les étapes de l'analyse des données recueillies

Telles que proposées par les auteurs Fortin et Gagnon (2016), les étapes prévues pour l'analyse des données qualitatives de la présente recherche sont les suivantes : « 1) l'organisation des données; 2) la révision des données et l'immersion

du chercheur; 3) le codage des données; 4) l'élaboration de catégories et l'émergence de thèmes; 5) la recherche de modèles de référence; et 6) l'interprétation des résultats et les conclusions. » (p. 359).

5.1.1 L'organisation des données

« L'organisation des données et l'analyse visent à apporter un sens qui fournira une compréhension ou une explication cohérente du phénomène étudié » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 359). Dans la présente recherche, nous avons procédé à la transcription des données de la façon suivante :

1. Analyser du questionnaire initial, dégager et regrouper les éléments importants pour la recherche.
2. Présenter les résultats du questionnaire initial au groupe et ajouter les précisions demandées par les participantes lors de la validation des données.
3. Écouter l'enregistrement audio des rencontres de discussion et rédiger le bilan des rencontres collectives en vue de le bonifier.
4. Analyser et dégager les principaux éléments en lien avec les objectifs de la recherche.
5. Analyser les écrits dans les journaux de bord No 1 et No 2 en dégageant les concepts liés au développement de l'IP et qui font référence au cadre de référence.
6. Présenter au groupe les résultats de l'analyse des données recueillies et ajouter les précisions demandées par les participantes lors des rencontres de discussion.
7. Analyser le questionnaire final et le groupe de discussion No 3 en vue de dégager les données relatives au concept de l'IP et à l'accompagnement.
8. Regrouper les résultats communs provenant de chacun des outils utilisés et procéder au codage.

5.1.2 Le codage des données

L'analyse des données passe par un processus rigoureux de codage. Il s'agit, dans un premier temps, de décomposer les éléments en segments ou en données plus restreintes en vue de leur traitement. Pour y arriver, il est nécessaire de dégager une unité analytique significative qui consiste à dégager des segments du texte qui possèdent des éléments significatifs avec le concept du développement de l'identité professionnelle. Par la suite, une démarche de codage qualitatif est réalisée et celle-ci consiste en un « processus par lequel des symboles ou des mots clés sont attribués à des segments de phrases de manière à dégager des thèmes et des modèles » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 360). Il s'agit de faire des liens avec les concepts présentés dans le cadre de référence tels que les compétences professionnelles, la culture professionnelle, les concepts liés à l'identité professionnelle, les valeurs et les attitudes professionnelles du programme d'études TTS, le concept de professionnalisation et bien sûr, le concept d'accompagnement.

5.1.3 L'élaboration de catégories et l'émergence de thèmes

L'étape suivante consiste à élaborer des catégories en regroupant des codes apparentés qui proviennent des données recueillies soit des thèmes saillants, des phrases récurrentes ou des concepts significatifs. « Une catégorie est une entité générale abstraite qui représente la signification de sujets semblables » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 362). Cette opération conduit à l'émergence des thèmes qui ont une signification récurrente qui a permis à la chercheuse de dégager des liens complexes en ce qui concerne la compréhension et le développement de l'identité professionnelle chez les étudiantes et étudiants en TTS. Nous visons à comprendre le développement de l'IP en faisant ressortir des concepts précis, car ce concept nous semble abstrait et peu documenté actuellement dans le cadre de la formation en TTS.

5.1.4 La recherche de modèles de référence

Cette dernière étape permet de dégager des thèmes, des causes, des conséquences, des explications en faisant des liens avec les concepts plus théoriques

décrits dans le cadre de référence. La triangulation des données a permis de comparer différentes sources. Dans la présente recherche, l'analyse de données issues des questionnaires, des groupes de discussion, du journal de bord de la chercheuse et des participantes et participants, des bilans des rencontres collectives ainsi que du recueil de textes ont été croisées dans le but de faire ressortir les ressemblances, les différences, les constances, les contrastes en vue d'en dégager une compréhension approfondie du concept de développement de l'identité professionnelle chez les étudiantes et étudiants en TTS. Comme décrit par Fortin et Gagnon (2016) « L'interprétation va au-delà de la simple description des données en ce qu'elle attribue une signification et une cohérence aux thèmes, aux catégories et aux modèles » (p. 365). C'est ce que nous présentons au chapitre quatre de la présente recherche.

6. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

En matière d'éthique, les caractéristiques de la recherche-action à considérer sont entre autres,

La compréhension inductive et analytique de la recherche qualitative, la variété des approches méthodologiques et leur application, la diversité et la multiplicité des contextes, la collecte de données sur un nombre limité de situations, la variété du but et des objectifs de la recherche, la négociation continue du consentement, ainsi que le caractère émergent de plusieurs études qualitatives » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 157).

L'ensemble de ces caractéristiques présente des balises qui servent à respecter l'éthique de la recherche. En effet, puisqu'il s'agit du concept de développement de l'identité professionnelle, ce thème présente une certaine sensibilité et donc, délicat à aborder. Il suscite des réflexions menant les enseignantes à se livrer à une certaine introspection et à jeter un regard critique sur des méthodes, pratiques et stratégies pédagogiques. Les questions soulevées demandent une grande ouverture d'esprit et une réflexion approfondie qui favorisent pour certaines ou certains, un regard global sur l'ensemble du programme d'études TTS ainsi que sur leur rôle. Cette position

peut amener à l'occasion de l'inconfort et de l'incertitude, d'où l'importance pour la chercheuse d'apporter le soutien et l'accompagnement nécessaires pour atteindre l'objectif de la recherche en tenant compte de ces principes éthiques directeurs.

6.1 La Politique d'éthique à la recherche

Tel que le décrit dans sa Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains, le Cégep de Ste-Foy (2015a) « reconnaît la nécessité de mener ces activités de recherche dans le plus grand respect des règles éthiques, particulièrement lorsqu'elles incluent des participants humains » (p. 1). Son cadre de référence s'appuie sur l'Énoncé de politiques des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains et adopte les principes suivants comme principes directeurs en matière de recherche avec des participants humains : le respect à la dignité humaine, le respect du consentement libre et éclairé, le respect de la vie privée et des renseignements personnels, le respect de la justice et de l'intégration, l'équilibre des avantages et des inconvénients en mettant en avant plan la réduction des inconvénients et l'optimisation des avantages (*Ibid*, 2015a). Une demande d'approbation a été acheminée au Comité d'éthique à la recherche du Cégep de Ste-Foy et celui-ci a répondu que la présente recherche a été jugée conforme aux pratiques habituelles et recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains (Annexe K).

6.2 Le consentement libre et éclairé

Afin de répondre à ces principes directeurs, un formulaire d'information et de consentement est élaboré. Ce document est défini comme une « entente écrite signée par le chercheur et le participant à l'étude concernant les modalités de sa participation volontaire » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 160). Ce formulaire est conçu afin de fournir toutes les informations nécessaires à l'établissement d'un consentement libre et éclairé pour les participantes et participants. Les informations qui sont fournies sont :

une introduction qui explique pourquoi ces personnes sont invitées à y participer, la description du projet, la question générale, les objectifs, la méthodologie utilisée, la période ainsi que la durée de la collecte de données, la nature de la participation, les avantages, les bénéfices, les risques ainsi que les inconvénients, les considérations en lien avec la vie privée et la confidentialité, les compensations et les dépenses, la participation volontaire et le retrait de l'étude, l'identité des personnes ressources, le consentement de la participante ou le participant et enfin, l'engagement de la chercheuse ou du chercheur ainsi que de la direction d'essai (Cégep de Ste-Foy, 2015a, Université de Sherbrooke, 2017).

Au moment de l'échantillonnage, ce formulaire de consentement est présenté aux participantes et participants dans le cadre d'une séance d'information afin de leur permettre de prendre une décision s'appuyant sur un consentement libre, éclairé et continu. Au moment de cette rencontre formelle et volontaire, la chercheuse a clarifié et défini les rôles qu'elle va assumer dans cette recherche. Un formulaire d'information et de consentement a été remis à chaque personne présente à la séance d'information (Annexe L). Dans le contexte où le risque de biais est possible puisque la chercheuse et les participantes et participants enseignent dans le même programme d'études, les enjeux éthiques sont clairement soulevés tels que la désirabilité sociale ou de possibles conflits d'intérêts (Cégep de Ste-Foy, 2015a). En ce sens, des mesures telles que la validation des données à chaque étape à l'aide de résumés et des synthèses écrites sont prévues. De plus, en choisissant une recherche-action qui s'appuie sur la prise de décision en groupe, la chercheuse accompagne le groupe en respectant leurs choix et leurs besoins.

Dans le cas où il y aurait apparence de conflit d'intérêts, la chercheuse s'engage à transmettre la situation présentée à la personne responsable du dossier de la recherche au Cégep de Ste-Foy. « Le Cégep s'est doté d'une procédure pour traiter le plus rapidement possible toute situation de manquement potentiel à la présente politique, et ce, avec rigueur, équité, confidentialité et respect des personnes

impliquées ». (Cégep de Ste-Foy, 2015*b*, p. 8). Cette mesure permet de maintenir un niveau de confiance et d'intégrité nécessaire au bon fonctionnement des travaux de recherche tout en favorisant la mise en place rapidement des mesures appropriées pour résoudre la situation.

Les inconvénients et les risques sont assez mineurs et ont été expliqués aux participantes et participants. Il s'agit d'un engagement de quelques semaines, mais de façon soutenue au cours d'une même session pour l'enseignante et l'enseignant. Du côté des bénéficiaires, une meilleure connaissance de soi, du programme d'études et des concepts liés au développement de l'identité professionnelle sont des éléments qui contribuent aux bénéfices directs ou potentiels des participantes et participants de la recherche (Cégep de Ste-Foy, 2015*b*).

En ce qui concerne l'enregistrement, la propriété et la conservation des données, des moyens pour sauvegarder les droits des enseignantes et enseignants sont prévus. Les données audios, vidéos et informatiques seront conservées dans le serveur Magister/profs du Cégep de Ste-Foy avec un mot de passe. Les données écrites seront, quant à elles, conservées dans un endroit sécuritaire. La Politique sur la conduite responsable de la recherche du Cégep de Ste-Foy (2015*a*) explique que « Dans tous les cas, toutes les données colligées par le chercheur sont conservées par ce dernier pendant au moins cinq (5) ans dans un endroit sécuritaire et être accessibles en cas de contestation ». (p. 5). Les rencontres et tous les documents complétés par les participantes et participants sont anonymisés afin de préserver l'anonymat et la confidentialité; seules les personnes autorisées, la chercheuse ainsi que la direction d'essai ont accès aux données; aucun renseignement nominatif ne figure sur les documents de la recherche.

7. LES MOYENS POUR ASSURER LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ

Les critères de rigueur scientifique pour l'analyse qualitative des données, proposés par Fortin et Gagnon (2016), sont la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et enfin, la confirmabilité. En ce qui concerne la crédibilité, ce critère sert « à évaluer dans quelle mesure la description du phénomène vécu par les participants reflète la réalité interprétée » (p. 377). Les techniques utilisées sont principalement l'engagement continu sur le terrain, l'observation soutenue ainsi que la triangulation « qui est une stratégie de mise en comparaison de plusieurs méthodes de collectes de données et d'interprétation de données » (*Ibid.*, p. 377). S'ajoutent à cela, la recherche d'explication divergente ou encore les vérifications externes (débriefing) qui implique que la chercheuse sollicite des échanges avec des personnes expérimentées dans les méthodes et contenus. À cet effet, elle sollicite tout au long de la recherche les opinions des participantes et participants sur la crédibilité et la justesse de ses interprétations et sur les résultats obtenus. Fortin et Gagnon (*Ibid*) précisent que la vérification par les participantes et participants s'avère la technique la plus importante pour établir la crédibilité. Dans la présente recherche, les personnes expérimentées sont entre autres, la directrice d'essai ainsi que les enseignantes qui participent à la recherche.

Selon Fortin et Gagnon (*Ibid*), la transférabilité permet de transférer des conclusions tirées d'une recherche afin de les utiliser dans d'autres contextes similaires. Donc, nous avons décrit de façon précise la démarche de recherche-action ainsi que les outils utilisés afin que l'on puisse utiliser les résultats de la présente recherche du moins en ce qui concerne la formation collégiale touchant les programmes d'études TTS et souhaitons-le, à d'autres programmes touchant des programmes d'études en techniques humaines (TES, TEE, TID, Soins infirmiers, etc.). L'application à tous les programmes techniques du collégial est une question pertinente, mais trop difficile à répondre. Nous visons une compréhension riche et détaillée du développement de l'identité professionnelle auprès des étudiantes et

étudiants qui fréquentent une formation en techniques humaines au niveau collégial. Le fait de choisir une seule formation comme objet d'étude favorise une compréhension plus précise du développement de l'identité professionnelle dans le programme d'études en TTS.

La fiabilité fait partie des défis importants de cette recherche. Si une autre chercheuse ou un autre chercheur reproduisait la même recherche dans le même contexte, avec les mêmes participantes et participants et avec les mêmes outils, on arriverait aux mêmes résultats (Fortin, 2010). C'est pourquoi il est important que les outils utilisés soient élaborés de façon rigoureuse et validés. Pour y arriver, cette recherche utilise la triangulation de différentes méthodes de collecte de données et les traduit à l'aide du tracé de l'audit qui est décrit comme une « procédure de vérification effectuée par un expert dans le but de confirmer si les inférences logiques et les interprétations du chercheur ont du sens » (*Ibid.*, p. 378) par rapport aux données recueillies dans les questionnaires, les groupes de discussion ainsi que les journaux de bord. De plus, la triangulation permet de comparer l'interprétation avec un témoin critique, en l'occurrence, la direction d'essai. Cette façon de faire est un autre moyen d'assurer la fiabilité (Fortin et Gagnon, 2016).

Dans le même sens que la fiabilité, la conformabilité c'est-à-dire « l'objectivité dans les données et leur interprétation [...] vise à s'assurer que les résultats reflètent bien les données et non le point de vue du chercheur. Les significations qui émergent des données doivent être vérifiées pour en évaluer la vraisemblance, la solidité et la certitude » (*Ibid.*, p. 378). Pour répondre à ce critère, cette recherche utilise également le tracé de l'audit, la triangulation ainsi que la validation par les participantes et participants, sources fiables, pour répondre à l'objectivité des données et leurs interprétations tout au long de la présente recherche.

Dans ce chapitre, nous avons présenté l'ensemble des choix méthodologiques préconisés dans cet essai. Nous avons décrit les appuis théoriques de la recherche-

action, la sélection des participantes et participants, le profil des participantes, les méthodes et les instruments de collecte de données qui ont été choisis ainsi que la présentation du déroulement des activités réalisées en vue de poursuivre notre objectif général qui est, rappelons-le, de développer, chez les enseignantes et enseignants, une représentation commune et partagée du développement de l'identité professionnelle chez les étudiantes et étudiants en TTS. Le prochain chapitre expose les résultats issus de l'analyse des données à la suite des activités auxquelles les enseignantes et enseignants ont participé dans le cadre de la présente recherche-action ainsi que l'interprétation des résultats.

QUATRIÈME CHAPITRE

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente l'analyse et l'interprétation des données recueillies lors de notre recherche-action. Nous visons à dégager les aspects significatifs de ce que les cinq participantes⁹ ont vécu. Nous allons nous appuyer sur les éléments théoriques et empiriques qui se dégagent, et ce, tout en faisant des liens avec le cadre de référence du chapitre deux (Fortin et Gagnon, 2016). Cette recherche veut permettre aux participantes de construire une représentation commune de ce qu'est le développement de l'identité professionnelle et ce qui influence son développement en particulier chez les étudiantes et étudiants du programme d'études collégiales TTS. L'analyse des données s'appuie principalement sur trois concepts en lien avec l'IP décrits par Bélisle et Tardif (2013) soit le développement des compétences professionnelles, l'appropriation de la culture professionnelle et enfin, la construction de l'identité professionnelle. À cela, s'ajoute le concept de professionnalisation. De plus, puisqu'il s'agit d'une recherche-action, les concepts d'accompagnement et de coopération sont au cœur de la démarche. L'analyse et l'interprétation seront présentées en y intégrant ceux-ci puisque les résultats s'intéressent autant à la démarche vécue par les participantes qu'aux concepts qu'elles ont développés en lien avec le développement de l'IP.

Pour bien situer l'analyse et l'interprétation des résultats, nous faisons, dans un premier temps, un bref rappel du déroulement des activités de la recherche. Par la suite, nous avons regroupé les résultats sous les trois volets suivants : le premier volet présente les résultats relatifs à la clarification et l'élaboration des concepts liés au développement de l'IP, le deuxième volet vous fait découvrir les résultats issus du cheminement personnel et professionnel des participantes soutenu par un

⁹ Nous utiliserons le féminin pour identifier les personnes qui ont participé à cette recherche puisque les cinq personnes recrutées sont des femmes.

accompagnement et enfin, le troisième volet présente l'appropriation du développement de l'IP par le biais des actions ou des activités réalisées par les participantes. Enfin, en ce qui concerne les retombées de notre recherche, nous avons évalué les objectifs spécifiques avec les participantes et identifié les points forts ainsi que les points à améliorer pour celles et ceux qui aimeraient poursuivre cette recherche.

1. RAPPEL DU DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS DE LA PRÉSENTE RECHERCHE

La présente recherche-action s'est déroulée sur une période de 18 semaines. Cinq participantes issues de la discipline technique du programme d'études TTS et des disciplines contributives du Cégep de Ste-Foy ont participé à l'ensemble des activités proposées. Elle a permis de réaliser trois cycles d'une recherche-action. L'ensemble de ces activités s'est déroulé selon les étapes de la recherche qui visaient principalement à répondre aux questions suivantes : l'étape 1 : « Définir le problème ou qu'est-ce qui ne va pas? », l'étape 2 : « Définir la situation désirée ou que voulons-nous? », l'étape 3 : « établir le plan d'action ou comment allons-nous nous y prendre? », l'étape 4 : mettre en œuvre du plan d'action ou comment allons-nous nous y prendre? », l'étape 5 « l'évaluation de l'action ou quels sont les résultats de nos actions? » et enfin, l'étape 6 : « la diffusion des résultats » (Guay, Prud'homme et Dolbec, 2016).

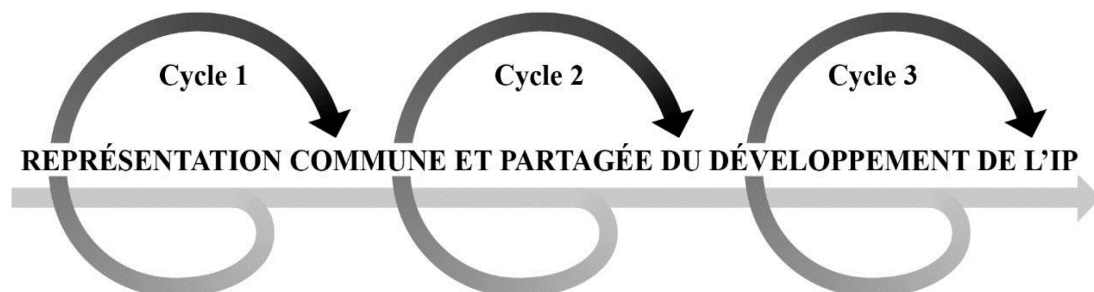


Figure 7. Les trois cycles de la recherche-action

Bien que cela fut insuffisant pour comprendre tous les aspects qui contribuent au développement de l'IP des étudiantes et étudiants dans le programme d'études TTS, l'ensemble des activités réalisées a permis tout de même de présenter des résultats significatifs à ce sujet. Pour chacun de ces cycles, nous résumons dans un premier temps, les activités réalisées pour ensuite aborder l'analyse et l'interprétation des résultats.

2. LA CLARIFICATION ET L'ÉLABORATION DES CONCEPTS LIÉS AU DÉVELOPPEMENT DE L'IP

Cette section présente deux parties : la première résume l'ensemble des activités réalisées dans le cadre des trois cycles en vous présentant les objectifs visés pour chacune d'elle. La deuxième partie présente l'analyse des résultats recueillis liés à la clarification et l'élaboration des concepts que les participantes ont été en mesure de développer dans le cadre de la présente recherche.

2.1 Résumé des activités réalisées

Le premier cycle a permis de cerner la situation problème c'est-à-dire en ce qui a trait au développement de l'IP de l'étudiante ou l'étudiant en TTS en vue de déterminer et planifier une action. Comme première activité, les participantes ont rempli le questionnaire initial de façon individuelle. Les données ont été compilées par la chercheuse en vue de les présenter à la première rencontre de discussion. Suite à cette rencontre, les participantes ont rédigé le premier journal de bord et ont pu se référer au recueil de textes pour compléter leur réflexion. La chercheuse a complété ce premier cycle par la rédaction d'un bilan de la rencontre collective.

Le deuxième cycle a permis d'évaluer les répercussions des actions de toutes natures (en classe, lectures personnelles, etc.) entreprises par les participantes. Plus spécifiquement, nous voulions connaître les répercussions importantes de ces actions,

échanger et discuter des apprentissages réalisés, réévaluer le plan d'action et évaluer le fonctionnement du groupe.

Ce deuxième cycle conduit à poursuivre la clarification des notions et concepts et autres aspects liés au développement de l'IP. Il s'agit entre autres de continuer d'explorer et de comprendre les concepts liés au développement de l'IP et de déterminer une ou des actions qui permettront d'aller plus loin dans la représentation commune et partagée des cinq participantes. Au cours des échanges du deuxième groupe de discussion, les participantes ont manifesté le désir d'élaborer une première ébauche de définition du développement de l'IP par chaque participante à l'aide d'un réseau de concepts ou de mots clés dans la forme qui convient à chacune : tableau, schéma conceptuel, image ou représentation qui appuient la représentation de chacune du développement de l'IP. Cet objectif a fait consensus au sein du groupe.

Le troisième cycle est le dernier de notre recherche-action. Il a permis d'élaborer une définition, avec les enseignantes et enseignants, du développement de l'IP de la technicienne ou du technicien en travail social.

2.2 Analyse et interprétation des résultats

L'analyse et l'interprétation des résultats font ressortir une représentation des concepts liés au développement de l'IP du point de vue des participantes. Cette représentation a conduit les participantes à dégager une compréhension du problème à partir des facteurs en cause pour enfin, dégager les mots-clés en lien de développement de l'IP. Ceux-ci ont servi d'éléments de base dans l'élaboration d'une définition commune et partagée.

2.2.1 Une représentation du développement de l'IP cohérente avec les auteurs consultés

À la question « comment définissez-vous l'identité professionnelle des étudiantes et étudiants en TTS ? », les données recueillies nous permettent de dégager que les principaux concepts théoriques relatifs au développement de l'IP sont présents dans les définitions personnelles des participantes. Ces concepts s'apparentent aux trois composantes de l'IP tel que proposé par Bélisle et Tardif (2013). Une des composantes que ces auteurs proposent est le développement des compétences professionnelles. Les participantes de la présente recherche définissent l'IP en utilisant les termes suivant : « *sentiment de maîtriser les connaissances attendues* », « *la maîtrise des savoirs légitimés (savoir-être + savoirs + savoir-faire) et sentiment d'atteinte des compétences attendues* ». Ces thèmes sont regroupés dans la catégorie appelée **concept de compétences professionnelles** telles que l'indiquent Bélisle et Tardif (*Ibid*).

Les propos des participantes font ressortir une deuxième catégorie de concepts que nous avons réunis sous le thème **appropriation de la culture professionnelle**. Cette catégorie regroupe les concepts de valeurs, de sentiment d'appartenance à la profession et la reconnaissance sociale. La dernière catégorie que nous avons identifiée est la **construction de l'identité professionnelle**. Les participantes ont fait ressortir les concepts de perception des autres, le concept de perception de soi et le concept de développement humain.

La question de la terminologie est aussi apparue comme questionnement à savoir parle-t-on de construction ou de développement de l'identité professionnelle? Nous avons convenu de conserver le terme développement, car celui-ci fait référence davantage à un processus qui permet une croissance, des changements progressifs dans une perspective dynamique et systémique du développement de l'IP. (Legendre, 2005, Bélisle et Tardif, *Ibid*).

2.2.2 Identité professionnelle et construction identitaire liée au stade de développement

L'analyse des données a fait émerger un nouveau concept appelé **développement de l'IP et construction identitaire liée au stade de développement de l'adolescent ou du jeune adulte**. En effet, il apparaît essentiel de comprendre que le développement de l'IP de l'étudiante ou l'étudiant au collégial s'inscrit au même moment que la période de leur construction identitaire personnelle et sociale. Les enjeux, défis et besoins propres au passage de l'adolescence à l'âge adulte sont à considérer dans notre compréhension du développement de l'IP. Les auteurs tels que Lannegrand-Willems (2012), Anatella (2003) et Gaudet (2007, dans Gouvernement du Canada, 2007) font état de l'importance chez le jeune adulte de prendre en compte qu'il est dans une étape cruciale du développement de son identité globale. « L'entrée dans l'âge adulte représente une transition de vie particulièrement importante caractérisée par une quête d'autonomie et d'exploration identitaire » (Gaudet, 2005, 2001, dans Gouvernement du Canada, 2007, p.3). Les données recueillies dans ce premier cycle font ressortir l'importance de cet aspect dans le développement de l'IP.

Nous constatons toutefois que ce concept n'était pas explicitement reconnu par les enseignantes et enseignants du programme d'études. Cette prise de conscience nous amène à soutenir que l'étudiante ou l'étudiant développe en même temps son identité globale (sociale et personnelle) et professionnelle. Cette réalité est d'autant plus importante puisque dans un programme d'études techniques tel que TTS, l'étudiante ou l'étudiant fait un choix de profession avant même son arrivée au cégep tandis que celle ou celui qui s'inscrit dans une formation générale aura deux ans de plus pour réfléchir à sa profession. Gaudet (2007, dans Gouvernement du Canada, 2007) explique que les étapes de vie du jeune adulte dans la vingtaine est caractérisée par entre autres, des décisions concernant ses intérêts et son identité professionnelle. Ce sera l'occasion pour lui de faire des choix tels que revenir aux études, changer d'orientation scolaire, expérimenter le travail rémunéré, etc. Nous considérons qu'il s'agit d'une période bouleversante puisqu'elle ou il est confronté à faire plusieurs

choix personnels et professionnels. La figure 8 présente les différents éléments de la représentation des participantes du processus de professionnalisation de l'étudiante et l'étudiante en TTS bonifié par l'ajout de la catégorie « construction identitaire liée au stade de développement (adolescent/jeune adulte) ».

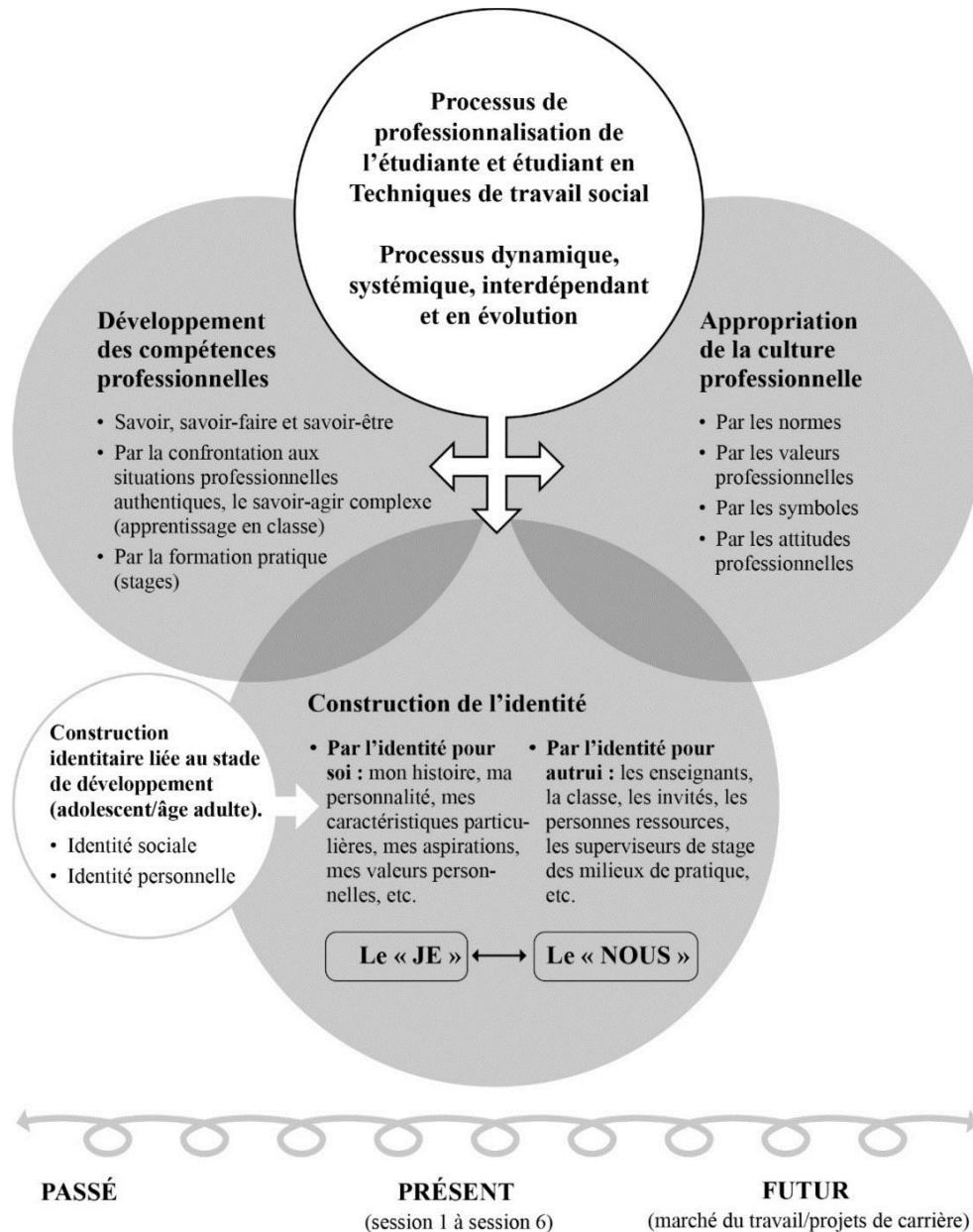


Figure 8. Le développement de l'IP des étudiantes et des étudiants du programme d'études TTS bonifié par l'ajout de la catégorie « construction identitaire liée au stade de développement (adolescents/âge adulte) ».

Le tableau qui suit présente la catégorisation des réponses des participantes en lien avec les concepts de développement de l'IP. Nous y présentons les trois catégories faisant référence aux trois dimensions fondamentales du cadre conceptuel sur la professionnalisation de Bélisle et Tardif (2013). Nous avons identifié des sous-catégories de concepts regroupant les propos des participantes et avons ajouté une nouvelle sous-catégorie.

Tableau 5

Représentation des concepts reliés au développement de l'IP du point de vue des participantes

CATÉGORIE (Bélisle et Tardif, 2013)	SOUS-CATÉGORIE (identifiée par les participantes)	PROPOS DES PARTICIPANTES
Développement des compétences professionnelles	Concepts de compétences	<i>Être compétent suppose :</i> -Sentiment de maîtriser les connaissances attendues -Sentiment d'atteinte des compétences attendues -La maîtrise des savoirs légitimés (savoir + savoir-être + savoir-faire)
Appropriation de la culture professionnelle	Concepts de valeurs	<i>L'IP s'ancre dans :</i> -Les valeurs du travail social -L'appropriation des valeurs propres à la profession de TTS -Le sentiment de posséder les attitudes socio-professionnelles attendues -L'autonomie
	Sentiment d'appartenance face à la profession	<i>Faire partie d'un :</i> -d'un groupe d'appartenance -groupe où on partage les mêmes valeurs
	Reconnaissance sociale	-Degré de confiance accordé par la population -Contribution significative au bien-être collectif que la population accorde à la profession. -S'associe à l'existence d'un cadre légal qui encadre les activités professionnelles. -Reconnaissance sociale de mon travail. Cette reconnaissance se démontre aussi par le salaire qu'on accorde aux gens qui exercent la profession TTS.
Construction de l'identité	Concept de perception de soi	-Perception de mon rôle, de mes tâches -Image de soi comme travailleur -Confiance en soi -Fierté : IP en lien avec la fierté que j'ai d'être associé à cette profession
	Concept de perception des autres	-Reconnaissance qu'ont les autres de mon <u>statut</u> professionnel -IP influencée par la place qu'on accorde à la profession sur le marché du travail -IP influencée par la reconnaissance sociale que la population en général et autres personnes accordent aux gens qui exercent la profession de TTS -La visibilité (présence sur la place publique)
	Clarification conceptuelle	<i>Et si on parlait de construction?</i> <i>Construction ou développement de l'IP?</i>
	(Ajout de catégorie) Construction identitaire liée au stade de développement (adolescent/jeune adulte)	-Enjeux, défis et besoins propres à la période de développement qui est le passage de l'adolescence à l'âge adulte. -stade psychosocial (Érickson) -Adulte émergent (Arnatt) -Pensée formelle (réflexive, dialectique, relativiste) -construction identitaire (Bien-être/bonheur (émotions positives, engagement, relations positives, de sens et d'accomplissement (Seligman)

2.3 Une compréhension du problème à partir des facteurs en cause

Après avoir identifié les concepts reliés à l'IP et en définissant le problème, le groupe a identifié des facteurs pouvant influencer le développement de l'IP chez les étudiantes et étudiants du programme d'études TTS. Nous allons décrire les résultats en lien avec deux regroupements de concepts que nous avons choisi d'appeler les facteurs internes et les facteurs externes. Nous avons constaté qu'il existe plusieurs éléments qui influencent le développement de l'IP et que ces éléments interagissent les uns avec les autres et sont interdépendants. Les facteurs internes, que nous avons regroupés sous le thème « Facteurs liés à la nature du programme et aux acteurs » sont les suivants : les caractéristiques diversifiées de la clientèle étudiante, les caractéristiques du programme d'études TTS, les savoirs à enseigner à l'aide de situations authentiques, le discours du personnel enseignant et le développement de l'IP et enfin, l'enseignante ou l'enseignant lui-même en transformation identitaire, c'est-à-dire le passage de professionnel du travail social à l'enseignante ou enseignant du travail social dans un contexte collégial. Du côté des facteurs externes, nous les avons regroupés sous le thème « les facteurs liés au contexte social, politique et aux acteurs ». Il s'agit de la complexité du marché du travail, les conditions de travail ainsi que l'absence d'appartenance à un regroupement professionnel. La figure 9 regroupe ces différents facteurs.

**Qu'est-ce qui influence le développement de l'IP
chez les étudiantes et étudiants en TTS?**

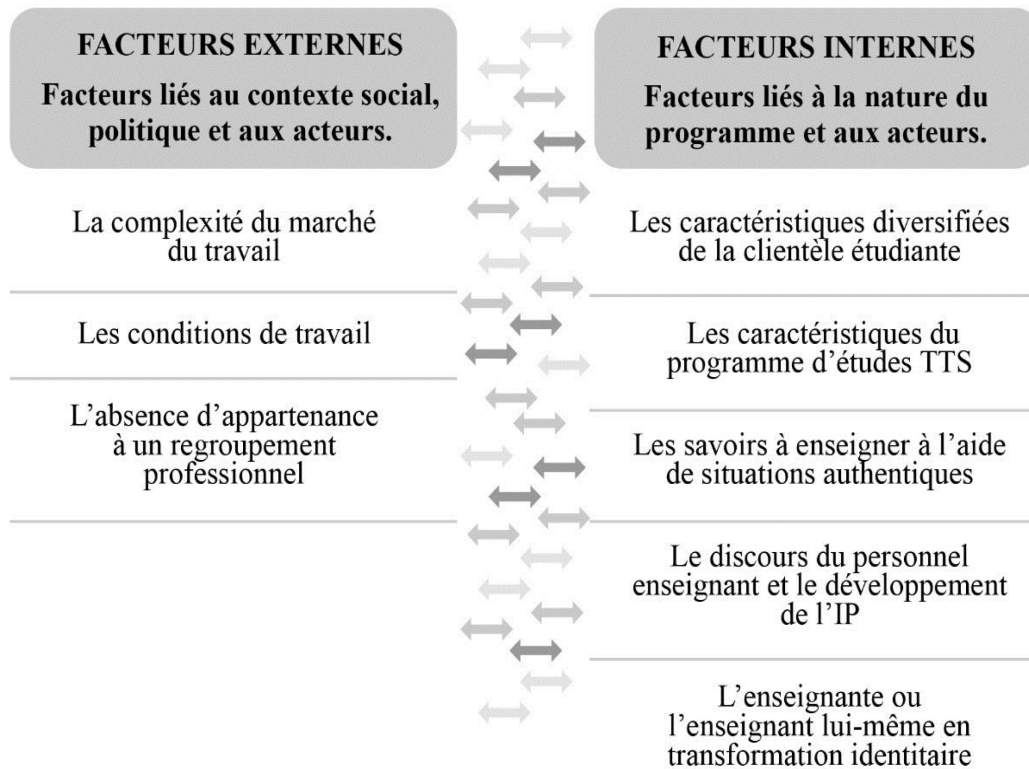


Figure 9. Les facteurs internes et externes influençant le développement de l'IP.

2.3.1 Facteur interne : les caractéristiques diversifiées de la clientèle étudiante

Un premier regroupement est proposé que nous avons appelé « **Les caractéristiques diversifiées de la clientèle étudiante** ». Certains éléments ressortis nous semblent importants. Entre autres, une participante qualifie d'hétérogène la clientèle étudiante du programme d'études TTS « *Les étudiants sont très hétérogènes, ceux qui se sont déjà impliqués bénévolement dans une relation d'aide, certains veulent de la théorie et comprendre les problématiques sociales, d'autres ont vécu des difficultés personnelles et veulent réparer l'autre. Ils cherchent des choses différentes* ». Par ailleurs, un élément fait consensus chez les participantes lors de la première rencontre de discussion « *le désir d'aider les autres est très présent, cela*

peut être en lien avec les expériences personnelles qu'ils ont vécues, ils ont aidé leurs amis, quand il voit à la télé des intervenants, ils se disent qu'ils veulent aider ».

Notre analyse nous amène à constater que le programme d'études attire une clientèle étudiante diversifiée présentant des intérêts différents qui les amènent à choisir le champ du travail social. Nous faisons l'hypothèse que ceci peut s'expliquer du fait que la nature du programme tel qu'il est offert attire toutes sortes de profils d'étudiants. Pour certaines ou certains étudiants, c'est d'avoir la possibilité de travailler avec différentes clientèles et problématiques, pour d'autres, c'est d'avoir la possibilité de travailler en intervention individuelle dans les milieux qui offrent un contexte plus formel. Certains manifestent de l'intérêt pour l'intervention de groupe ou collective souvent associé à des contextes d'intervention informelle. Pour d'autres, ils arrivent déjà avec des coups de cœur qu'ils ont eu à partir d'expériences personnelles. Ils sont à la fois semblables dans leurs besoins d'aider et différents dans la façon dont elle ou il désire apporter cette aide. Cette hétérogénéité dans la clientèle que nous soulevons peut influencer le développement de l'IP chez les étudiantes et étudiants.

Un élément s'ajoute concernant les caractéristiques de nos étudiantes et étudiants. Une participante exprime que *« le développement identitaire est le principal enjeu de l'adolescence (selon la théorie psychosociale d'Erickson), lequel se poursuivra au début de l'âge adulte (selon la théorie sur l'âge adulte émergent d'Arnett). Il s'agit d'un enjeu pour tous les étudiants du collégial »*. Ce phénomène nous semble non négligeable au sujet de notre compréhension du développement de l'IP chez les étudiantes et étudiants en TTS. En effet, cet aspect influence le développement de l'IP. Ainsi, les étudiantes et les étudiants ont à affronter un double défi lorsqu'elles et qu'ils arrivent au collégial et particulièrement celles et ceux qui arrivent à 17 ou 18 ans. Il s'agit souvent d'un départ de la maison, l'adaptation à la vie en appartement pour certaines ou certains d'entre eux, une plus grande autonomie dans la gestion de leur temps personnel et scolaire, etc. Cela correspond à l'obligation

de s'adapter à la fois à leur développement personnel et social en même temps que le développement de leur identité professionnelle.

2.3.2 Facteur interne : les caractéristiques du programme d'études TTS

Dans ce regroupement, nous allons décrire « **les caractéristiques du programme d'études TTS** » telles qu'identifiées par les participantes qui ont convenu que ce facteur influence le développement de l'IP. Le programme d'études TTS a un caractère distinctif en raison des champs de pratique diversifiés qu'il offre (clientèles, problématiques, modes d'intervention, approches, milieux de pratiques). Une participante l'exprime ainsi « *les buts du programme que j'ai lu proposent un éventail de tâches et de milieux d'interventions assez larges [...] Comment s'actualisent-ils dans la formation?* Lors de la première rencontre de discussion et dans les propos des participantes dans le premier journal de bord, notre analyse nous permet de dégager deux pôles de la perception de celles-ci au regard de la particularité de la formation des TTS. Certaines disent « *qu'on est presque pareil à la formation TS et qu'il ne faut pas embarquer dans la distinction, les tâches des professionnels sont [presque] les mêmes* », alors que d'autres croient « *qu'on est différents et qu'il faut chercher à mieux définir notre caractère distinctif* ». À cet effet, il est difficile de présenter un portrait détaillé des différences et ressemblances au sujet de la formation universitaire du programme en travail social versus le programme d'études TTS, car il faudrait comprendre en détail chacune des formations pour objectiver cette distinction. L'examen des contenus à partir des liens internet des deux programmes universitaires soit le programme de l'Université du Québec à Rimouski¹⁰ et de l'Université Laval de Québec¹¹, nous permet de faire un premier constat, mais il s'agit d'un constat très sommaire. Une chose est sûre, c'est

¹⁰ Université du Québec à Rimouski. *Site du Baccalauréat en travail social*. Site téléaccessible à l'adresse < <http://www.uqar.ca/etudes/etudier-a-l-uqar/programmes-d-etudes/7798>>. Consulté le 2 mai 2017.

¹¹ Université Laval. *Site du Baccalauréat en service social- École de Service social*. Site téléaccessible à l'adresse < <http://www.svs.ulaval.ca/?pid=670>>. Consulté le 31 mai 2017.

que la structure de nos programmes d'études se ressemble beaucoup. Cet état de fait démontre qu'il est difficile, pour des jeunes finissantes et finissants du secondaire de distinguer les deux formations et de faire le choix entre une formation technique et une formation universitaire. De plus, en contexte de milieux de pratique, il est parfois difficile d'expliquer à la clientèle la différence entre le titre d'emploi TTS et le titre d'emploi TS. Nous ne pouvons pas raccourcir ce titre d'emploi à travailleur social puisqu'il s'agit d'un titre d'emploi réservé, mais le terme « travail social » est souvent utilisé pour parler de notre profession. Nous faisons l'hypothèse que le titre d'emploi, tel qu'il est libellé au Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, pourrait peut-être amener de la confusion dans le développement de l'IP chez les étudiantes et étudiants? Y'aurait-il moyen de trouver un titre d'emploi distinctif qui favoriserait le développement de l'IP des étudiantes et étudiants en TTS?

2.3.3 Facteur interne : les savoirs à enseigner à l'aide de situations authentiques

Une autre caractéristique soulevée par les participantes concerne « **les savoirs à enseigner à l'aide de situations authentiques** » c'est-à-dire les choix pédagogiques issus des milieux de pratique que nous voulons mettre en avant plan lors de nos enseignements. Une participante émet l'idée suivante « *Au niveau pédagogique, ce qui différencie le programme technique est le côté pratico-pratique qu'on enseigne* ». *La force de notre profession [ou de notre programme] : l'enseignement à l'aide de situations authentiques dans nos classes* ». Une autre exprime ceci « *la TTS est sur le terrain, la personne et son environnement, [elle ou il intervient] sur le plan de la défense des droits [...] entre autres ceci nous distinguent de certaines autres formations collégiales* ». L'ensemble des participantes s'entend pour dire que la pédagogie privilégiée dans le programme d'études s'appuie sur la présentation d'invités en classe ou des modèles auxquels l'étudiante ou l'étudiant peut s'identifier. Cette pédagogie ainsi que les choix qui sont faits au cours des apprentissages contribuent assurément au développement de l'IP. Sur cet aspect, une participante du groupe de discussion soulève un autre facteur à ne pas négliger dans

le développement de l'IP, car si nos invités assument des tâches de TS « *les modèles (TS) invités en classe peuvent même avoir un effet négatif pour les étudiants qui se disent « je ne pourrai pas faire ça »*. De là, l'importance de bien définir dans le programme d'études les situations authentiques que nous désirons présenter aux étudiantes et étudiants afin que celles-ci reflètent bien la réalité des milieux de pratique qui embauchent des TTS.

Notre analyse nous amène à dire que le développement de l'IP passe par des compétences à développer, des savoirs à acquérir à partir de situations authentiques et le contact avec des personnes exerçant la profession de TTS. Bizier (2014) propose le nouveau triangle didactique élaboré par Raisky et Loncle (1993) qui regroupe une combinaison d'éléments qui fournit un cadre de référence pertinent pour enseigner les situations authentiques. Ce qui est intéressant, c'est que le schéma de Raisky et Loncle (*Ibid*) revisite le triangle didactique de Houssaye (1988) en y intégrant des éléments se rattachant à la situation professionnelle souvent utilisée en classe comme moyen pédagogique. (annexe D). En ce sens, il serait intéressant d'évaluer dans l'ensemble des cours, à quels modèles professionnalisant on expose les étudiantes et étudiants tout au long de la formation (invités en classe, superviseur des milieux de stage, etc.), car cela pourrait effectivement influencer le développement de l'IP.

Un dernier élément soulevé par les participantes au sujet du problème. Est-ce qu'on amène les étudiantes et étudiants à prendre conscience qu'ils sont en train de développer leur identité professionnelle? Est-ce que le programme d'études pourrait offrir des espaces privilégiés en classe pour aborder cette question? Nous croyons que les compétences, éléments de compétence et les contenus pourraient être revus en tentant d'intégrer les concepts du développement de l'IP auprès des étudiantes et étudiants. Une participante croit que pour cela « *les profs doivent être convaincus et convaincants pour aborder cette question* ». Cela nous amène à la catégorie suivante.

2.3.4 Facteur interne : le discours du personnel enseignant et le développement de l'IP

Ce regroupement que nous avons appelé « **le discours du personnel enseignant et le développement de l'IP** » concerne le corps enseignant. Il s'agit d'une certaine confusion dans la façon de nommer la personne que nous formons. Une enseignante l'exprime ainsi « *je remarque que les profs du département disent « former des travailleurs sociaux », « je vais changer mon vocabulaire en classe. Il y a un terme générique qu'il faut changer, car on parle souvent de TS* ». Une autre mentionne « *moi, j'utilise souvent le mot professionnel lorsque je parle aux étudiants en classe* ». Une autre participante ajoute « *Le discours des professeurs peut avoir un impact sur le problème. Si on insiste trop sur le fait qu'on ne peut faire telle ou telle chose, car nous ne sommes pas des travailleurs sociaux, cela ne favorise pas l'IP positive* ». « *Les étudiants connaissent mal la distinction entre TS et TTS. Il y a confusion entre ces deux titres* ».

L'analyse de ces données nous permet de prétendre qu'un des facteurs pouvant influencer le développement de l'IP chez les étudiantes et étudiants en TTS est la façon dont on parle de la profession et des personnes qui occupent cette fonction. Il existe plusieurs termes pour définir ce rôle : intervenant, travailleurs sociaux, intervenant terrain, professionnel, technicien en assistance sociale, technicien en travail social, etc. Nous constatons que cette confusion concernant l'utilisation de ce vocabulaire s'observe autant dans le milieu collégial, que dans les milieux de pratique (institutionnels et communautaires). En conséquence, le discours du personnel enseignant pourrait créer, d'une certaine façon, une confusion chez l'étudiante ou l'étudiant au cours de sa formation. Que ce soit dans le vocabulaire utilisé en classe, en supervision ou encore dans les moyens pédagogiques, il semble y avoir une multitude de façons de définir qui nous sommes. Cet imbroglio de langage utilisé par les enseignantes et enseignants de même que chez les professionnels dans les milieux de pratique se répercute chez les étudiantes et étudiants.

De plus, la distinction entre notre formation et les autres formations du champ des relations humaines est encore moins saisie par les utilisateurs et utilisatrices des services. Une participante rapporte « *quand ma mère a été malade, c'est la TS qui voyait à tout à l'hôpital. Je ne lui ai pas demandé quelle était sa profession. Pour moi, elle fait le travail terrain. C'est elle qui va faire le pratico-pratique, c'est elle qui ramasse tout* ». La réalité fait en sorte que la cliente ou le client qui reçoit le service s'intéresse avant tout aux qualités et compétences de l'intervenante ou l'intervenant et non à son titre d'emploi. Au moment de l'intervention, il est parfois délicat et parfois même pas à propos, de commencer à expliquer les différences entre les titres d'emploi. Encore faudrait-il que cela soit clair pour tout le monde, ce qui ne semble pas le cas pour le moment.

2.3.5 *Facteur interne : l'enseignante ou l'enseignant lui-même en transformation identitaire*

Un dernier aspect exprimé par les participantes est la façon d'aborder les étudiantes et étudiants en classe. Nous avons appelé ce facteur « **l'enseignante ou l'enseignant lui-même en transformation identitaire** » puisqu'elle ou qu'il est aussi engagé dans une démarche de développement identitaire passant d'un rôle d'intervenante ou intervenant à celui d'enseignante ou enseignant. Elle ou il arrive du marché du travail pour venir enseigner sa profession. Une participante raconte « *Lorsque j'interviens en classe, est-ce que j'ai le droit de dire cela « nous, les TTS », car je ne suis pas une TTS et je ne l'ai jamais été sur le marché du travail. J'ai une formation de travailleuse sociale et je ne veux pas que les étudiants me posent des questions sur cette identité. Est-ce un facteur qui influence? »* Cet aspect est questionnable parce qu'il s'agit d'abord et avant tout de faire développer des compétences et faire acquérir des connaissances en classe. Cette question identitaire des enseignantes et enseignants soulève un malaise, une certaine ambiguïté lorsqu'elles ou ils enseignent auprès des étudiantes et étudiants comme l'explique une participante « *les difficultés proviennent du fait [...] qu'en classe, il n'y a que le professeur (ou vidéos et parfois invités) qui est lui-même un travailleur social qui*

peut servir de modèle. Cet enseignant n'est pas nécessairement un TTS. Ses répercussions sont donc qu'il y a peu de modèles pour les étudiants ».

Notre analyse nous permet de constater que le fait d'enseigner en Techniques de travail social avec une formation universitaire en travail social semble rendre inconfortables certaines participantes alors qu'il s'agit d'un des critères de sélection pour enseigner dans la formation. Pour les disciplines contributives, cette réalité est encore plus présente. Nous pouvons observer que le développement identitaire de l'enseignante ou l'enseignant s'inscrit lui aussi dans un processus qui lui permet de passer de sa profession d'origine à celle de l'enseignante ou l'enseignant dans le programme d'études. Comme l'indique Gohier et *al.* (2001), cela ne se fait pas sans période de remise en question et d'exploration. Le développement professionnel de l'enseignante ou l'enseignant « consiste en la représentation qu'il élabore de lui-même en tant qu'enseignant et qu'elle se situe au point d'intersection engendré par la dynamique interactionnelle entre les représentations qu'il a de lui-même comme personne et celles qu'il a des enseignants et de la profession enseignante » (Gohier et *al.*, 2001, p.28). Il serait intéressant de se questionner à savoir si d'autres programmes d'études au collégial par exemple le programme de Techniques en soins infirmiers ou en génie civil, de par leur formation, vivent cette ambiguïté dans leur rôle d'enseignante ou enseignant, si cette réalité est représentée et en quoi cela influence-t-il le développement de l'IP de leurs étudiantes et étudiants. Si c'est une question qui s'inscrit davantage dans notre formation, alors, qu'est-ce qui peut expliquer cette différence?

2.3.6 Facteur externe : la complexité du marché du travail

En ce qui concerne les facteurs externes liés au contexte social, politique et aux acteurs, un premier regroupement est proposé que nous avons appelé « **la complexité du marché du travail** ». Les propos des participantes soulèvent certains questionnements et préoccupations en lien avec la complexité du marché du travail. Le programme d'études subit plusieurs influences et changements tels que le projet de

loi 10¹² sur la réforme du réseau de la santé et des services sociaux ou encore le PL21¹³. La restructuration dans le réseau de la santé est soulevée comme un enjeu par une participante « *les choix des directions des ressources humaines font partie du problème. Les DRH qui limitent l'exercice du travail social pour les techniciens dans un seul secteur de leurs institutions peuvent décourager les étudiants. Ces derniers peuvent avoir l'impression qu'ils auront moins d'opportunité de mobilité professionnelle que les bacheliers* ». Une autre participante ajoute « *la restructuration du réseau de la santé et des services sociaux, le PL21 tels que perçus par les étudiants, amène comme répercussion une dévalorisation de l'IP du TTS par rapport au TS* ». Une participante ajoute « *Tendances actuelles : standardisation des pratiques. On développe des approches « globalisantes » qui font perdre les spécificités disciplinaires. Le gouvernement impose ses visions qui affectent l'IP* ».

En effet, nous constatons une certaine tendance, dans certains secteurs plus que d'autres, à modifier l'affichage de postes de TTS en TS. Nous observons que ce fait s'inscrit dans une perspective que certaines tâches et responsabilités soient assumées par des intervenantes et intervenants ayant des formations universitaires. Est-ce que ces choix s'inscrivent dans une démarche structurée où on évalue les besoins du marché du travail? Cette tendance peut déclassifier la formation TTS et peut devenir un facteur défavorable pour le développement d'une identité forte chez la clientèle du programme d'études TTS.

2.3.7 Facteur externe : les conditions de travail

Le deuxième regroupement concerne « **les conditions de travail** ». Entre autres, la rémunération des TTS fait partie du problème, surtout dans certains secteurs d'activités tels que les organismes communautaires. Nous observons une tendance

¹² Gouvernement du Québec (2014). *Projet de loi no 10. Loi modifiant l'organisation et la gouvernance du réseau de la santé et des services sociaux notamment par l'abolition des agences régionales*. Québec : Ministère de la Justice, Éditeur officiel du Québec

¹³ Gouvernement du Québec (2009). *Projet de loi no 21(2009, chapitre 28). Loi modifiant l'organisation et la gouvernance du réseau de la santé et des services sociaux notamment par l'abolition des agences régionales*. Québec : Ministère de la Justice, Éditeur officiel du Québec

vers des offres d'emploi plus grandes dans le réseau communautaire pour les TTS où la distinction des rôles et des tâches est moins définie que dans le réseau public et institutionnel. Dans ces milieux, les critères d'embauche tiennent compte de la formation, mais aussi d'autres critères spécifiques comme l'intérêt pour la problématique, la clientèle desservie ainsi que les valeurs et la mission de l'organisme. Par conséquent, cette situation peut être considérée à la fois favorable pour nos étudiantes et étudiants leur permettant de se distinguer par ces critères en entrevue et défavorablement parce que ces emplois sont moins bien rémunérés. Jennifer O'Bomsawin (2019) indiquait dans un article que le milieu communautaire a de la difficulté à retenir ses employés. Mme Éline Côté, directrice générale de Moisson Québec explique dans cet article que « *Les groupes communautaires vivent les mêmes réalités (que les autres employeurs), mais on n'a pas nécessairement les mêmes outils pour attirer et conserver les ressources humaines* ». Une des causes de ce problème est le sous-financement des organismes communautaires qui ont de la difficulté à offrir un salaire compétitif.

Au Cégep de Ste-Foy, entre la session d'hiver 2016 et la session d'automne 2018, les étudiantes et étudiants du programme d'études TTS se sont retrouvés en stage dans une proportion de 32 % dans le réseau institutionnel (Centre local d'emploi, Commission des normes et de la santé et de la sécurité du travail (CNESST), Société d'assurance automobile du Québec (SSAQ), école secondaire et collégiale, Centre intégré de services de santé et de services sociaux (CISSS, hôpitaux, résidence d'hébergement pour personnes âgées, Centre jeunesse, etc.) et à 68 % dans le réseau communautaire (organismes de défense de droits, services destinés aux femmes, aux enfants, aux adolescents, clientèles immigrantes, maison de la famille, en toxicomanie, en réinsertion sociale, regroupement d'éducation populaire, intervention de groupe en prévention auprès de diverses clientèles, intervention en milieu de vie pour personnes itinérantes, situations de délinquance, violence, etc.).

2.3.8 Facteur externe : l'absence d'appartenance à un regroupement professionnel

Un troisième regroupement et non le moindre concerne « **l'absence d'appartenance à un regroupement professionnel** ». Un aspect important dont il faut tenir compte dans le développement de l'IP est l'appartenance à un regroupement. Bourdoncle (2000) explique que la professionnalisation passe par deux étapes essentielles soit « la constitution d'une association nationale qui permet d'agir auprès des pouvoirs publics et des groupes professionnels voisins et la création d'un code d'éthique, qui permet de faire respecter des règles de conformité intérieure et de respectabilité extérieure » (p. 122). Les propos des participantes font ressortir que cet aspect est important dans le développement de l'IP, mais qui n'est pas disponible pour les techniciennes et les techniciens en travail social sauf pour les privilèges acquis accordés aux TTS dans le cadre du PL21 concernant les actes réservés. Certains techniciennes et techniciens du marché du travail sont inscrits dans un registre administré par l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux de Québec. C'est le lien qui les unit actuellement à cet ordre professionnel. On peut remarquer qu'au Québec, par exemple, l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec représente plusieurs professions différentes autour du même champ de pratique et où les formations collégiales et universitaires se côtoient. Ce qui n'est pas le cas pour le champ du travail social, car l'OTSTCFQ n'offre pas la possibilité, actuellement, au TTS d'être membre de l'ordre.

Toutefois, le programme d'études est représenté par un regroupement d'enseignantes et enseignants des collèges en travail social du Québec (REECETSQ). Une participante exprime « *Au REECETSQ, on peut travailler sur les facteurs liés au contexte social et politique* », mais nous sommes conscients que ce regroupement représente des enseignantes et enseignants et non les TTS inscrits au programme ou issus du marché du travail. Sa portée est donc limitée entre autres, à expliquer ce que le programme fait pour préparer les étudiantes et étudiants au marché du travail. Dans le cadre des travaux du PL 21, le REECETSQ a contribué à défendre la formation aux

différentes tables d'analyse du système professoral chapeauté par l'Office des professions du Québec. Selon une participante « *le développement de la culture [IP] passe par le regroupement que l'on n'a pas* ».

En résumé, le développement de l'IP est influencé par plusieurs facteurs internes et externes. La prise de conscience de ceux-ci par les participantes a permis de découvrir, d'identifier, mais surtout d'échanger sur ces facteurs qui sont quand même nombreux. Cette découverte soulève aussi le fait que le pouvoir d'influence des enseignantes et des enseignants semble possible sur certains facteurs plutôt que d'autres. Entre autres, lorsqu'il est question des savoirs à enseigner à l'aide de situations authentiques ou le discours du personnel enseignant, cela nous semble des pistes intéressantes à explorer.

2.4 Élaboration d'une liste de mots-clés en lien avec l'IP

Les concepts liés à l'IP des étudiantes et étudiants continuent d'évoluer dans le deuxième cycle de la recherche-action. La chercheuse valide avec les participantes les principaux concepts élaborés dans le cadre de référence de la présente recherche. À cet effet, les échanges dans le deuxième groupe de discussion sont orientés sur la nécessité ou pas de mieux définir le champ d'action de la formation collégiale. Voici un extrait du compte rendu du JB No 2. Une participante nomme « *son malaise à définir l'identité professionnelle des TTS, car craint de diminuer ce qu'ils sont en mesure de faire si on les compare au TS*. Cette participante soutient que « *les TTS peuvent tout faire [ou presque], notamment en milieu communautaire où ils accomplissent un ensemble d'actions* ». C'est un problème d'identité réel, car le programme d'études TTS ne peut prétendre que la formation permet de tout faire. Il y a des limites que les enseignantes et enseignants doivent reconnaître et cela influence le développement de l'IP des étudiantes et étudiants en TTS. Certaines soutiennent que les TS sont davantage dans l'analyse et l'évaluation de situations plus complexes ou pointues alors que le travail de la technicienne ou du technicien en travail social,

tout en faisant l'analyse et l'évaluation, offrent des actions plus « terrain » et plus concrètes.

Cette diversité de points de vue reflète un réel besoin de définir qui formons-nous réellement. Cet aspect peut s'expliquer par le fait que les enseignantes et les enseignants se définissent encore comme des intervenantes et intervenants et donc, encore très collés à leurs expériences de travail. De ce fait, elles ou ils se définissent moins ou pas encore à partir de leur statut d'enseignantes et enseignants spécialistes de l'enseignement capable d'enseigner l'ensemble des compétences et des contenus prévus au programme d'études TTS. Ce manque de cohésion des propos chez les acteurs internes et externes pourrait être un facteur qui contribue défavorablement au développement de l'IP de l'étudiante ou étudiant.

En fait, les participantes constatent la divergence de perception et de points de vue sur cette dimension. Cela les amène à constater l'importance de bien définir le développement de l'IP des étudiantes et étudiants en TTS en intégrant les mots-clés identifiés par l'ensemble du groupe. Il ne s'agit pas de seulement reprendre les concepts du cadre de référence, mais de comprendre « *comment s'incarne le développement de l'IP dans notre programme d'études et dans nos cours* » exprime une participante. Les participantes retiennent une liste de mots-clés pour définir le développement de l'IP dans le programme d'études TTS.

Tableau 6
Liste des mots-clés retenus par les participantes

Mots-clés identifiés par les participantes	Propos des participantes
Valeurs	<i>-La façon dont je me définis comme personne/étudiant et la façon dont je me définis par rapport à l'autre en interaction</i>
Concret, terrain	<i>-Compétences ou compétences professionnelles</i>
Attitudes professionnelles	<i>Savoirs, savoir-être, savoir-faire</i>
Sentiment d'appartenance	<i>-Interaction avec les autres</i>
Reconnaissance sociale ou des autres	<i>-Sentiment d'appartenance et reconnaissance au marché du travail</i>
Processus d'apprentissage	<i>-Sentiment d'appartenance dans la technique [le programme] en travail social</i>
Instrumentation	<i>-Processus dynamique (l'adapter à nous), liste des concepts clés et leur définition</i>

Les résultats des travaux réalisés dans ce deuxième cycle conduisent directement les participantes à l'objectif spécifique trois de la présente recherche qui est d'élaborer une définition, avec les enseignants et enseignantes, du développement de l'IP de la technicienne et du technicien en TTS. Cela ne fut pas une mince tâche. Il a fallu s'entendre sur les mots et sur le but à atteindre. Les participantes n'étant pas toutes rendues aux mêmes étapes de la résolution de problèmes (Prud'homme, 2015), il a été nécessaire de prendre le temps de trouver une action ralliant l'ensemble des participantes. L'action choisie est l'élaboration d'une définition commune et partagée. Cela nous semble un dénouement intéressant et pertinent parce que cela va avoir une influence sur le développement de l'IP par les choix faits concernant notre enseignement et les stratégies pédagogiques utilisées. De plus, il nous semble possible d'avoir une certaine influence sur le développement de l'IP par notre enseignement et notre pédagogie. Les participantes se sont ralliées à ce concept et

nous avons travaillé sur la définition du développement de l'IP des étudiantes et étudiants en TTS.

En résumé, il a été possible pour les participantes de progresser dans le développement des connaissances au sujet des concepts liés au développement de l'IP, à faire des liens avec certains auteurs tirés du cadre de référence, à faire consensus autour des mots-clés et enfin, cheminer progressivement vers une compréhension partagée à l'aide d'une démarche réflexive pour en arriver à une définition commune que nous allons présenter au point suivant.

2.5 Élaboration, par les participantes, d'une définition commune et partagée

Les participantes ont choisi d'élaborer une définition du développement de l'IP des étudiantes et étudiants en TTS. Cette activité réalisée à la troisième rencontre de discussion s'est inscrite dans une démarche d'échanges, de discussions et de consensus.

La figure 10 présente la définition du développement de l'IP de l'étudiant¹⁴ inscrit au programme d'études TTS qui a fait consensus chez les participantes.

¹⁴ Par souci de concision, nous avons choisi de ne pas féminiser le terme étudiant dans la figure 10

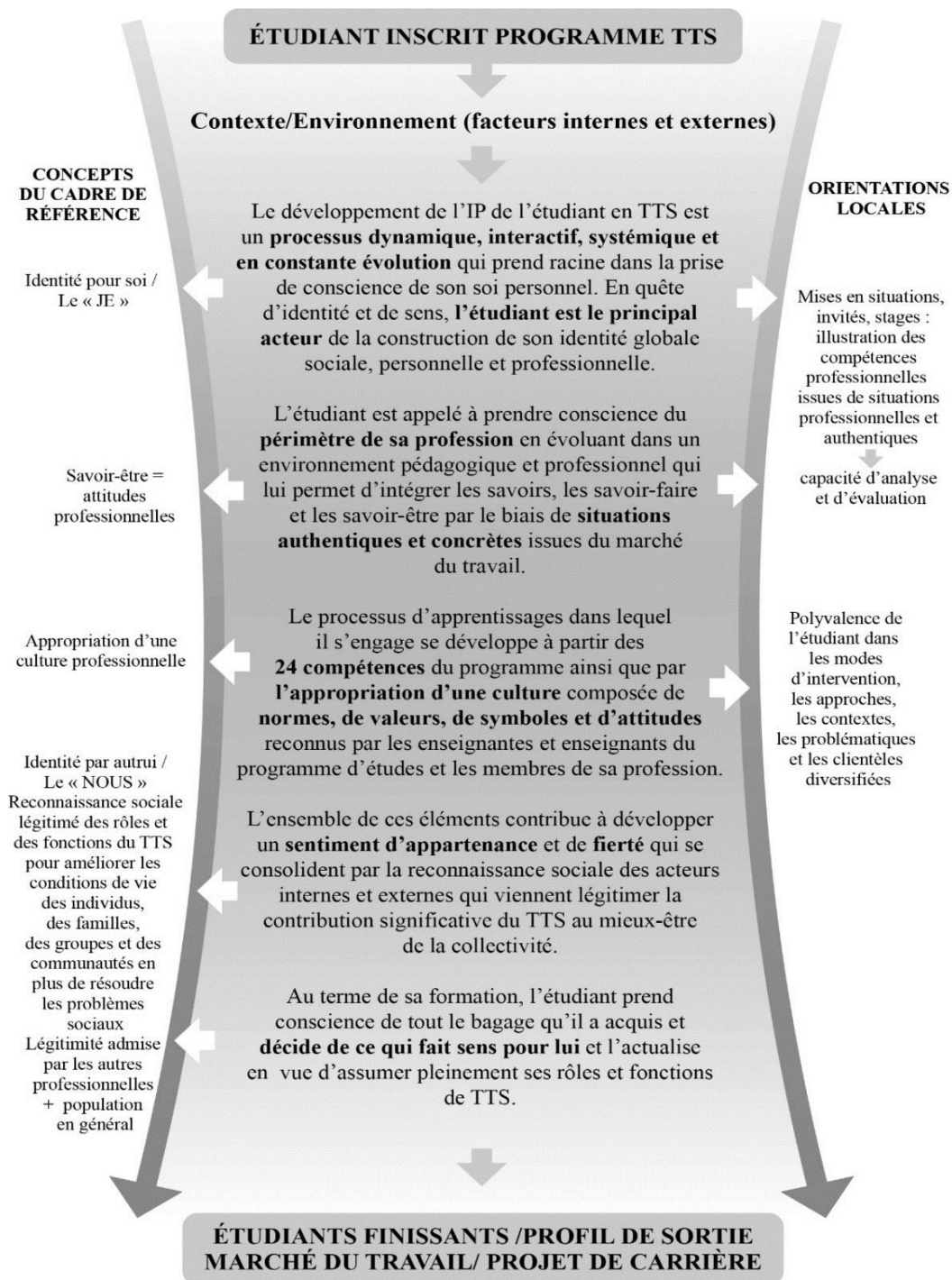


Figure 10. Définition commune et partagée par les participantes du développement de l'IP des étudiantes et étudiants du programme d'études TTS.

2.5.1 Explication de l'image choisie pour l'élaboration de la définition

Afin d'intégrer la définition proposée, chaque participante du groupe est invitée à lire un paragraphe de la définition élaborée par la chercheuse à partir des discussions tenues dans les cycles précédents. Cette lecture a fait émerger une image d'un chemin ou d'un passage dans lequel l'étudiante ou l'étudiant est invité à traverser au cours des trois années de sa formation. Une participante qui l'explique ainsi *«l'étudiant arrive avec un bagage, une éducation. Il arrive et ressort [de la formation] avec un développement de l'IP. Il s'agit d'un processus»*. Du premier coup d'œil, cette définition semble longue, mais une participante explique *«il y a des auteurs qui écrivent des livres sur une définition (ex. problèmes sociaux). On est [les participantes] dans une perspective de construction de connaissances. Le but était de s'approprier les éléments du développement de l'IP. En recherche-action, cela correspond au résultat de notre démarche»*. De plus, de chaque côté, il y a des éléments qui sont identifiés comme faisant référence à la spécificité du programme d'études comme l'exprime une participante *«il faut s'entendre pour que cette définition soit toujours associée à des éléments qui définissent notre couleur»*. Une autre participante ajoute *«il faut que notre définition soit bien illustrée, qu'elle se rapproche de notre formation»*.

2.5.2 Explication du contenu choisi pour l'élaboration de la définition

Chaque paragraphe a fait l'objet d'échanges et de discussions qui ont mené à un choix de concepts, de mots ou de vocabulaire qui a fait consensus auprès des participantes.

En ce qui concerne le concept de contexte et d'environnement, le groupe s'entend pour dire que l'étudiante ou l'étudiant *«arrive dans un contexte, un environnement très précis (facteurs internes et externes) et avec son propre bagage»*.

1er paragraphe :

Le développement de l'IP de l'étudiant en TTS est un **processus dynamique, interactif, systémique et en constante évolution** qui prend racine dans la prise de conscience de son soi personnel. En quête d'identité et de sens, **l'étudiant est le principal acteur** de la construction de son identité globale sociale, personnelle et professionnelle.

Le premier paragraphe présente les caractéristiques du processus de développement de l'IP. Les discussions se font autour des mots dynamique, interactif, systémique et en constante évolution. Les propos des participantes à cet effet sont les suivants :

- « *Finally on n'enlève rien. Ils sont tous importants* »
- « *évolutif= ce sont des boucles* »
- « *système= interdépendance/interinfluence. Comme prof, si je change mon vocabulaire ou activité pédagogique, j'amène automatiquement un changement auprès des profs, des étudiants, de l'équipe, etc.* »
- « *L'étudiant est au cœur du processus, il est l'acteur principal dans son processus [...] on lui fait confiance [...] ça part de lui pour aller vers...* »
- « *Le texte de Bélisle et Tardif [2013] dit que l'étudiant est le principal acteur. Cela va dans le sens de ce qu'on enseigne dans la formation. On est notre propre outil de travail. C'est donc un élément qui caractérise notre formation TTS* ».

De plus, ce même paragraphe met l'accent sur le concept d'identité globale et des échanges sont faits sur l'ordre des mots «identité sociale, personnelle et professionnelle». Les propos des participantes sont les suivants :

- « *Le social est en premier, car le bébé naissant est en fusion totale avec son environnement avant de prendre conscience qu'il est une personne, d'être lui* ».

- « *Cela fait partie du développement humain et la gradation choisie est en cohérence avec le développement humain : social en premier, personnel en deuxième et professionnel par la suite* ».

2° paragraphe :

L'étudiant est appelé à prendre conscience du **périmètre de sa profession** en évoluant dans un environnement pédagogique et professionnel qui lui permet d'intégrer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être par le biais de **situations authentiques et concrètes** issues du marché du travail.

Dans le deuxième paragraphe, le mot périmètre de la profession est un mot qui fait l'unanimité.

- « *Ce mot vient dire ce que nous sommes sans discréditer ou comparer par rapport à d'autres professions* » « *cela délimite notre pratique* »
- « *Ce mot est issu de texte de Bélisle et Tardif [2013]* »

De plus, il a été convenu d'utiliser dans notre vocabulaire le terme situation authentique, car « *il est une forme de pédagogie qui est propre à la [au secteur] technique [au programme collégial] et donc, une caractéristique qui nous définit* », et « *au plan didactique, cela veut dire qu'on se rapproche le plus possible du marché du travail* ». « *Dans le devis de cours par exemple, il est précisé que nous utilisons les situations authentiques comme méthodes pédagogiques* ».

3° paragraphe :

Le processus d'apprentissages dans lequel il s'engage se développe à partir des **24 compétences** du programme ainsi que par **l'appropriation d'une culture** composée de **normes, de valeurs, de symboles et d'attitudes** reconnus par les enseignantes et enseignants du programme d'études et les membres de sa profession.

Dans le troisième paragraphe, des échanges sont faits afin de déterminer s'il s'agit d'adhérer ou s'approprier une culture. Le groupe choisit le terme appropriation. Les propos des participantes qui ont mené à ce choix sont les suivants :

- « *C'est l'étudiant qui choisit d'adhérer* »
- « *Dans le dictionnaire Antidote (2009), adhérer veut dire qu'on adopte sans faire sien Ex. carte de membre. Adhère est plus une notion d'obligation* ».
- « *Tu peux adhérer à une culture organisationnelle sans nécessairement être d'accord avec toutes les règles et les valeurs du groupe* ».
- « *Dans le dictionnaire Antidote, appropriation veut dire faire sien. Cela est progressif. Synonyme = adaptation* ». *C'est notre choix et ça correspond à ce que nous voulons exprimer.*
- « *Culture et symbole, j'ai un peu de difficulté à définir cela. C'est une lacune [dans notre programme]* ».

4^e paragraphe :

L'ensemble de ces éléments contribue à développer un **sentiment d'appartenance** et de fierté qui se consolident par la reconnaissance sociale des acteurs internes et externes qui viennent légitimer la contribution significative du TTS au mieux-être de la collectivité.

Dans le quatrième paragraphe, les mots « fierté, légitimité, mieux-être et collectivité » sont discutés. Les propos des participantes sont les suivants :

- « *Le mot fierté fait l'unanimité* »,
- « *J'aime beaucoup le mot légitimité* », « *le mot mieux-être s'accroche au courant de la psychologie qui s'oriente vers le bonheur* »,
- « *Le mot collectivité est intégrateur puisqu'il inclut les individus, les groupes et les collectivités* ».

5^e paragraphe :

Au terme de sa formation, l'étudiant prend conscience de tout le bagage qu'il a acquis et **décide de ce qui fait sens pour lui** et l'actualise en vue d'assumer pleinement ses rôles et fonctions de TTS.

Enfin, dans le cinquième paragraphe, il est entendu que l'étudiant prend conscience de tout le bagage qu'il a acquis et décide de conserver ce qui est significatif pour son développement professionnel et l'actualise. Cela correspond à l'autodétermination. C'est l'étudiant qui décide comment il intègre la réalité. Les participantes expriment :

-« *Les mots prendre conscience, faire sens et actualise correspondent aux valeurs du travail social* »

-« *Les valeurs se traduisent toujours par des comportements* »

Enfin, l'étudiante ou l'étudiant finissant poursuivra le processus du développement de l'IP sur le marché du travail ou à l'université avec sensiblement les mêmes concepts et en ce sens, il continuera à progresser dans le processus de professionnalisation.

3. LE CHEMINEMENT PERSONNEL ET PROFESSIONNEL DES PARTICIPANTES SOUTENU PAR UN ACCOMPAGNEMENT

Dans un premier temps, nous allons présenter les activités réalisées dans le cadre des trois cycles concernant le cheminement personnel et professionnel des participantes soutenu par un accompagnement. Par la suite, nous allons présenter les résultats issus de l'ensemble de ces activités et l'interprétation de ceux-ci en faisant des liens avec la démarche d'accompagnement telle que présentée par St-Germain (2008) et Grenier (2010) dans le cadre de référence. Ce projet a été réalisé dans une perspective où la démarche d'accompagnement et de coopération était aussi importante que les résultats des données concernant les concepts liés au développement de l'IP.

3.1 Résumé des activités réalisées

Nous vous rappelons que la notion d'accompagnement prend une part considérable dans la présente recherche. Comme le stipule St-Germain (2008)

L'accompagnateur ne précède pas, ne corrige pas, il n'est pas le maître, il est le compagnon, l'ami critique (Vial, 2007). [...] L'accompagnateur, par son soutien, permet à l'accompagné de grandir, de se développer tout en le déstabilisant. [...] En tout temps, il est centré sur les besoins de la personne qu'il accompagne et sur le groupe qu'il accompagne. (p. 28).

Au premier cycle, les participantes ont défini, autant dans le questionnaire initial que dans le premier groupe de discussion, les modalités de collaboration souhaitées. Au cours de cette première rencontre de discussion, un contrat de groupe a été rédigé dans lequel les participantes ont exprimé vouloir se sentir libre de partager leur vision supposant respect, confiance, transparence et authenticité. Elles ont identifié les conditions favorables pour la réussite d'une démarche de groupe telle que se donner un temps d'échanges dans le respect et la confidentialité, croire que la profession a sa raison d'être et être engagées dans le processus de la présente recherche-action. En ce qui concerne les conditions nuisibles ou défavorables, les participantes ont exprimé le manque de temps à investir considérant les exigences liées au contexte scolaire (tâches, préparation de cours, réunion d'équipe, etc.), leur compréhension insuffisante du PL 21 et le sujet très vaste qui obligera à établir des priorités. En ce qui concerne la prise de décision, elles aimeraient avoir la chance de s'exprimer, favoriser le tour de table et que le consensus soit respecté lors des rencontres. Enfin, en ce qui concerne le déroulement, les attentes étaient de respecter l'horaire afin qu'elles puissent s'adapter aux moments cruciaux de la session (éviter les périodes intensives de correction). Ces modalités ont servi de balises tout au long de la recherche.

Au cours du deuxième cycle, la notion de coopération et d'accompagnement prend de plus en plus d'importance. Rappelons que les différentes étapes sont réalisées en sachant que l'accompagnement et la coopération vont de pairs. Les

données recueillies dans le deuxième groupe de discussion et dans le deuxième journal de bord ont permis de dégager la position des participantes face à leur participation à l'aide du modèle d'appropriation du processus de changement inspiré de St-Germain (2008) et Grenier (2010) (voir figure 3). Pour maximiser les règles de la coopération, l'accompagnatrice a adapté les différentes activités dans le deuxième groupe de discussion ainsi que dans le troisième journal de bord en modifiant celui-ci de la façon suivante : deux activités, dont une de nature cognitive et réflexive, et une autre axée sur le partage d'une ou deux activités pédagogiques favorisant le développement de l'IP chez les étudiantes et étudiants. Comme proposée par St-Germain (2008), à la marche quatre, cette étape vise à favoriser chez l'enseignante la réalisation d'un défi pédagogique ou une action, besoin exprimé par certaines participantes.

Au niveau de l'accompagnement, la chercheuse constate que le deuxième cycle plonge davantage les participantes dans les questions qui exigent une analyse plus complexe sur le développement de l'IP. Les activités se déroulent à la semaine 13 de la session du calendrier scolaire de l'hiver. Les participantes arrivent motivées à la deuxième rencontre de discussion, mais on sent une fatigue reliée à la fin de session et les participantes l'expriment de différentes façons. Une participante exprime « *d'être dans le pic de la session, mais elle dit au groupe, essayons d'avoir du bon temps ensemble* ». Une autre participante semble vouloir aller davantage dans l'action et désire comprendre où on s'en va, demande à la chercheuse de prendre position. La chercheuse exprime à son tour « *avoir eu quelques facteurs incontrôlables qui n'ont pas permis une préparation maximale comme elle l'aurait souhaitée* ». Les conditions de coopération ne sont peut-être pas maximales, mais malgré tout, l'ensemble des activités se déroule comme convenu.

Le troisième cycle vise à faire le bilan des apprentissages personnels et professionnels des participantes. Cette dernière étape de la recherche-action propose d'analyser les données recueillies permettant de juger de l'atteinte des objectifs de la

présente recherche, synthétiser sur ce qui s'est dit, s'est fait et s'est vécu, déterminer la forme de diffusion la plus susceptible d'inspirer et d'intéresser le public et enfin, réfléchir sur la démarche de participation du groupe.

Du point de vue de l'accompagnement et de la coopération, ce dernier cycle se déroule dans la bonne humeur et la collégialité. Les participantes sont invitées à cette troisième rencontre de discussion autour d'un dîner où l'utile est combiné à l'agréable. Il y a une atmosphère de fin de parcours où l'humour est très présent. À la fin de la troisième rencontre de discussion, une participante lance « *Bravo tout le monde. Deux morceaux de dessert* ». Comme le cadre de référence l'indique, le rôle de l'accompagnatrice prend de l'importance jusqu'à la fin de la démarche, car c'est cette personne qui guide et soutient le changement tout en apportant le renforcement des capacités personnelles afin que chaque participante se sente en confiance et capable de développer son sentiment d'efficacité personnel et d'autonomie (St-Germain, 2008; Grenier, 2010). L'accompagnatrice avait choisi judicieusement les points à discuter à l'ordre du jour (annexe J) et avait pris le temps de favoriser un contexte de travail convivial et de collégialité.

C'est pour cette raison que de façon stratégique, l'accompagnatrice a pris soin, entre autres, de rédiger la définition du développement de l'IP en relevant des concepts et des propos identifiés par chacune des participantes. Le fait de regrouper les propos de chacune des participantes favorise la création d'un consensus autour de l'activité de la définition. Puisque la responsabilisation est une des règles de la coopération de St-Germain (2008), cette façon de faire a permis à chacune des participantes de pouvoir contribuer activement à l'élaboration d'une définition commune et concertée.

À la fin de ce troisième cycle, une dernière activité consiste à remplir le questionnaire final (annexe H). Il vise à évaluer les résultats relatifs à la démarche d'accompagnement, à évaluer l'accompagnement et enfin, offre aux participantes de

s'autoévaluer. De plus, elles ont eu à évaluer le matériel fourni par la chercheuse tout au long de la recherche puisqu'il s'agissait d'une condition favorable au bon déroulement de la recherche.

3.2 Analyse et interprétation des résultats

En ce qui concerne le cheminement personnel et professionnel des participantes au regard de l'accompagnement et de la coopération, les résultats sont présentés en trois sections : l'évolution concernant le niveau de connaissance et d'importance que revêt le développement de l'IP par les participantes, l'évolution de leur démarche selon les 7 marches de St-Germain (2008) et Grenier (2010) et enfin, les effets de la recherche sur le « JE » et le « NOUS » des enseignantes et de la chercheuse.

3.2.1 *L'évolution concernant le niveau de connaissance et d'importance du développement de l'IP par les participantes*

Dans un premier temps, les participantes ont eu à s'exprimer, dans le questionnaire initial (annexe G), sur leur niveau de connaissance et d'importance du concept du développement de l'IP chez les étudiantes et étudiants en TTS.

Sur une échelle de mesure de 1 à 10, 10 étant « je connais parfaitement ce concept » et 1 étant « je ne connais pas du tout ce concept », les participantes se situent à 4,4/10. Même si la chercheuse a présenté le sujet lors de la séance d'information (informations relatives au contexte, à la problématique et quelques concepts en lien avec le développement de l'IP), nous constatons que ce n'est pas un concept très connu chez les enseignantes du programme d'études TTS. Toutefois, les résultats relèvent que les participantes connaissent tout de

LES TROIS CONCEPTS

LIÉS À L'IP:

- Le développement de compétences professionnelles
- L'appropriation d'une culture professionnelle
- La construction d'une identité professionnelle

même les trois concepts liés à l'IP qui font référence aux propos de Bélisle et Tardif (2013) tels que présentés dans le cadre de référence.

Également, une question dans le questionnaire initial a permis de situer chaque participante face à l'importance que revêt, comme enseignante, le développement de l'IP chez les étudiantes et étudiants TTS. Sur une échelle de mesure de 1 à 10, 10 étant « très grande importance » et 1 étant « aucune importance », les participantes se situent à 9,4/10. Nous pouvons confirmer que même si leur connaissance n'est pas élevée, l'importance que revêt ce concept comme enseignante est significative.

Rappelons également que dans le questionnaire final, ces mêmes questions ont été posées afin de connaître les effets de la recherche chez les participantes sur leur niveau de connaissance et d'importance au sujet du développement de l'IP.

Les participantes se situent à 7.2/10 (questionnaire initial : 4,4/10), ce qui correspond à une augmentation de 2.8/10. Considérant que cette recherche s'est déroulée sur une très courte période, nous pensons que ces résultats auraient pu être encore plus grands si la durée pour réaliser cet essai avait été répartie sur une plus longue période. Nous considérons que, même si ce n'est pas un concept très connu chez les enseignantes et enseignants, cette recherche a permis d'augmenter leur niveau de connaissance. Voici deux commentaires provenant du questionnaire final :

- « *Je pense que j'en connais plus sur les facteurs qui influencent, facteurs externes et internes. Je suis plus consciente des mots et des gestes qui influencent le développement de l'IP* ».
- « *Je ne sais pas si j'en connais beaucoup plus par rapport à ce qu'il est possible de connaître, mais je sais que j'en connais plus qu'au début de la recherche-action et j'en suis fort heureuse* ».

À la question concernant l'importance que revêt, comme enseignante, le développement de l'IP chez les étudiantes et étudiants TTS, les participantes ont répondu 10/10 (questionnaire initial : 9.4/10). Les effets de la présente recherche-

action sur l'importance que revêt le développement de l'IP par les participantes sont très significatifs tels qu'exprimés dans les propos des participantes :

- « *Ce projet de recherche a réellement éveillé mon intérêt pour le sujet* ».
- « *Je crois que le développement de l'IP constitue un atout incontournable dans l'exercice de la profession en TTS compte tenu des fonctions et responsabilités à assumer auprès des personnes en difficulté ou dans des contextes nécessitant un niveau élevé d'investissement sur le plan humain* ».

3.2.2 *L'appropriation, par les participantes, du processus de changement inspiré de St-Germain (2008) et de Grenier (2010)*

L'analyse des résultats nous amène à constater que la démarche d'accompagnement, au cours des trois cycles, a favorisé des échanges constructifs qui ont permis aux participantes de s'engager dans les activités proposées.

L'accompagnatrice a tenté de mettre en place les conditions favorables et d'atténuer les conditions nuisibles le plus possible en respectant les limites de son rôle. Les activités ainsi que les échéanciers ont été respectés autant pour la chercheuse que par les participantes. La chercheuse a tenté de maintenir la cohésion dans le groupe en instaurant un climat de confiance visant le respect des besoins de chaque participante.

La chercheuse a constaté au cours des trois cycles l'importance de l'accompagnement et de la coopération telle que décrite par St-Germain (2008) qui explique que la démarche d'accompagnement doit favoriser une rencontre avec l'autre en se donnant le temps nécessaire de faire connaissance, de permettre à chacune de faire des apprentissages dans le respect, la confiance mutuelle et l'écoute, mais tout en créant une déstabilisation. Le modèle d'appropriation de changement chez les participantes en lien avec le développement de l'IP s'actualise progressivement en tenant compte du rythme de chacune. Il correspond à un processus normal et naturel d'une situation en évolution.

Pour évaluer le processus de changement avec les participantes, nous avons demandé aux participantes de se situer, à deux reprises, à partir du modèle d'appropriation du changement inspiré de St-Germain (2008) et de Grenier (2010) afin de pouvoir vérifier s'il y avait eu une évolution dans leur démarche d'appropriation du changement en lien avec le développement de l'IP. Ce modèle d'appropriation du changement a été présenté, de façon détaillée, dans le cadre de référence et présenté à la figure 3.

Dans le premier journal de bord, l'analyse des données permet de voir que quatre participantes se sont situées au niveau de la marche trois et une à la marche quatre. Ceci s'explique par le fait qu'étant volontairement engagées dans une recherche sur le développement de l'IP, elles avaient nécessairement un intérêt pour la question de recherche et qu'il y avait déjà une certaine prise de conscience du problème, des enjeux et des défis liés à cette question. Sans avoir une idée claire et précise des possibilités d'action, les participantes avaient une certaine ouverture à modifier leur regard pédagogique qu'elles avaient concernant la question du développement de l'IP chez les étudiantes et étudiants du programme d'études TTS. Ceci met en relief la présence d'une motivation intrinsèque permettant un changement. Cela explique aussi le fait que les participantes aient déjà franchi les marches une et deux.

Dans le deuxième journal de bord, les participantes ont été invitées, pour une deuxième fois, à s'autoévaluer à partir du modèle d'appropriation du changement inspiré de St-Germain(2008) et de Grenier (2010). Nous sommes à la 14^e semaine du calendrier des activités. Les données recueillies ont permis de constater que les participantes ont progressé dans l'appropriation du processus de changement en lien avec le développement de l'IP. Les résultats nous démontrent qu'une participante se situe à la marche 5, trois à la marche 4 et une à la marche 3. Elles se retrouvent davantage dans la phase de planification d'une idée qui émerge, dans la réalisation d'un défi pédagogique ou encore, dans l'évaluation de l'expérimentation. Cela veut

dire qu'elles ont évolué suffisamment dans leur appropriation pour se permettre un changement de regard pédagogique et oser quelques activités ou encore, dans leur désir de mettre en place de nouvelles actions.

La figure 11 démontre l'évolution des participantes au regard du modèle d'appropriation du processus de changement. Il s'agit d'un comparatif entre les résultats du premier et du deuxième journal de bord.

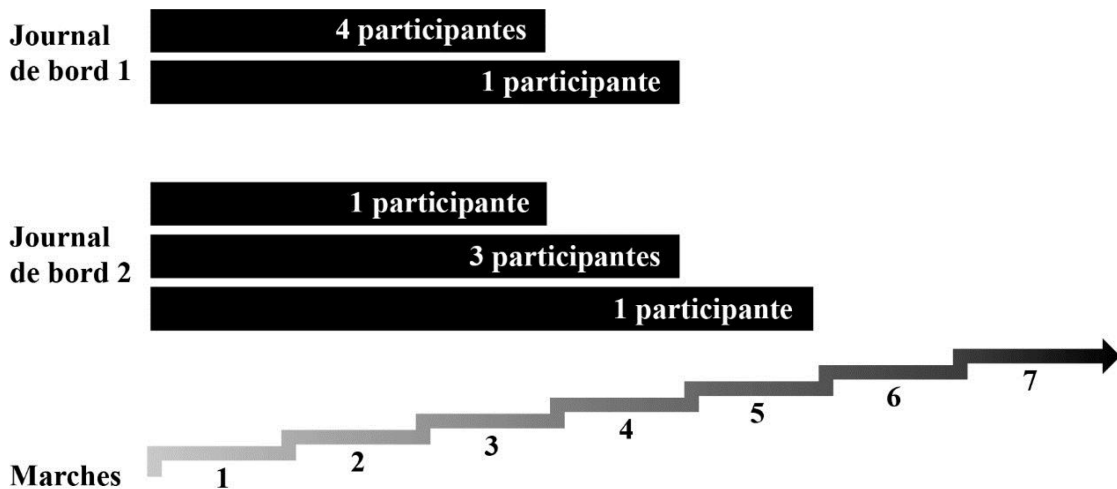


Figure 11. Comparaison entre le premier et le deuxième journal de bord concernant le processus de changement vécu par les participantes

Comme autre moyen pour évaluer l'accompagnement, la chercheuse a procédé à l'évaluation sous la forme d'une évaluation verbale dans le cadre des groupes de discussion. L'analyse des données nous permet de dégager un taux de satisfaction assez élevé. Les commentaires des participantes sont :

- « Heureux mélange de convivialité et de rigueur ».
- « Le fait que nos réponses sont résumées sous forme d'un tableau synthèse nous a rendues plus efficaces et a enrichi nos discussions ».
- « La prise de notes était parfaite ».
- « La chercheuse ramassait les idées et les rendaient disponibles pour les participantes ».

Ces résultats démontrent également que des règles importantes ont été respectées par les membres quant à la coopération telles que le partenariat, la concertation ainsi que la responsabilisation (St-Germain, 2008). Le partenariat s'est entre autres illustré par le fait que certaines se concentrent davantage sur la tâche alors que d'autres sur le climat et l'aspect relationnel. « *On s'entend bien* », conclut l'une des participantes.

L'analyse de cette dynamique nous permet de voir que la composition du groupe fait en sorte que le groupe cherche l'équilibre entre les tâches à réaliser et le climat dans lequel le groupe désire progresser. En effet, nous constatons que certaines participantes prennent le temps d'échanger sur leur charge de travail, leur vie personnelle tandis que d'autres sont déjà en train de vérifier comment procéder afin de réaliser les tâches prévues à l'ordre du jour. La position d'accompagnatrice prend tout son sens, car elle permet de faire avancer les participantes sans chercher la confrontation, mais davantage les amener dans une démarche réflexive et métacognitive. Une participante exprime « *J'ai trouvé que c'était en ébullition* » [...] *cela se définit, mais la démarche est complexe* ».

En résumé, l'analyse des données nous permet de constater que le développement de l'IP n'est pas une mince tâche pour le groupe. De plus, la chercheuse prend conscience de ses limites. Elle a senti, à certains moments, le besoin de recentrer le groupe vers des buts communs afin d'éviter de se retrouver dans des échanges qui se polarisent et qui pourraient n'aller nulle part. En ce qui concerne les règles de fonctionnement du groupe, celles-ci sont respectées et chacune continue de progresser, à son rythme, au sujet du modèle d'appropriation du processus de changement en lien avec le développement de l'IP. La recherche, qui s'échelonne sur une seule session, nous démontre qu'il s'agit d'un contexte qui n'est pas évident pour les participantes qui expriment une certaine fatigue de fin de session. « *Je trouve cela intéressant d'échanger des idées (échange intellectuel), mais cela est fatigant. Ce n'est pas simple, demande du respect mutuel, de l'écoute. Le rôle de*

l'animatrice est apprécié. Le but est d'avancer, peu importe le résultat » exprime une participante lors de l'évaluation de la deuxième rencontre de discussion.

4. LE BILAN DES APPRENTISSAGES PERSONNELS ET PROFESSIONNELS DES PARTICIPANTES

Dans le cadre du troisième groupe de discussion, chaque participante est invitée à répondre à la question suivante : quel bilan faites-vous de votre expérience comme participante à une recherche-action? Les participantes prennent cinq minutes individuellement pour écrire leur réponse sur une feuille. La chercheuse propose un tour de table pour que chacune puisse s'exprimer verbalement par la suite. Le temps alloué a été équitablement réparti pour que chaque participante puisse avoir le temps nécessaire pour s'exprimer et en prévoyant un temps à la fin pour d'autres réactions et commentaires du groupe. La chercheuse rappelle qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et qu'il est important d'éviter la désirabilité sociale dans le cadre de la présente recherche.

4.1 Analyse et interprétations des résultats

Les données recueillies relatives au cheminement du groupe au cours des trois cycles nous amènent à constater que, pour les participantes et la chercheuse, parler du développement de l'identité professionnelle est un sujet délicat, sensible qui demeure fragile puisque cela remet en question plusieurs aspects de leur rôle d'enseignantes et aussi de leur propre identité professionnelle. Cela oblige à réfléchir sur leurs valeurs, leurs perceptions, leurs peurs, leurs incertitudes, ce qui peut les placer, dans un certain sens, dans une position de vulnérabilité. Cette démarche de réflexion au sujet du développement de l'IP passe par le « JE » de l'enseignante avant d'aller vers le « NOUS » comme enseignantes du programme d'études TTS. Les participantes expriment qu'elles ont besoin de prendre conscience de leur parcours professionnel, ce qui les distinguent, les valeurs qu'elles préconisent pour bien définir leur « JE ». D'un autre côté, cette recherche a permis à des enseignantes de disposer d'une plage-

horaire commune afin d'échanger sur leur réalité comme enseignante. Cette expérience a pu contribuer à développer leur sentiment d'appartenance à la profession d'enseignantes et implicitement, développer le « NOUS ».

4.2 Les effets de la recherche sur le « JE » et le « NOUS » des enseignantes

Les données recueillies nous permettent de dégager certains constats qui nous semblent les plus significatifs dans le cadre d'une recherche-action. Les effets de la recherche sur les participantes se traduisent par un intérêt et un enrichissement personnel sur le plan de la connaissance, de la compréhension ainsi que la représentation du développement de l'IP. En effet, les connaissances acquises ont permis aux participantes de faire des liens entre les concepts, de les nommer, d'enrichir leurs connaissances, de se reconnecter sur leur propre identité professionnelle et ont favorisé un effort intellectuel qui pousse plus loin l'analyse réflexive sur ce sujet. Au cours du troisième groupe de discussion, une participante l'énonce ainsi « *c'est nourrissant d'avoir des échanges intellectuels* » et ajoute « *on n'a pas l'occasion de faire cela souvent, travailler sur un concept abstrait, se donner un espace de réflexion* ». Dans le questionnaire final, les résultats révèlent que chacune des participantes était d'accord avec l'ensemble des énoncés qui correspondent à sa contribution, à son engagement et à sa collaboration tout au long des activités réalisées dans le cadre de la recherche-action. L'énoncé suivant le démontre « *j'ai collaboré à la hauteur de mes moyens et de mes capacités* ».

En ce qui concerne les effets de la recherche sur le « NOUS » des enseignantes, l'analyse des données soulève plusieurs propos à l'effet que les apprentissages faits ont été nourris par l'interaction entre les participantes et la réflexion qui s'est déroulée en groupe. Voici quelques commentaires recueillis :

- « *L'interaction avec les autres participantes m'a permis d'enrichir mes connaissances. J'en apprenais davantage. Démarche souple, qui ne donne pas l'impression d'une réunion. Le fait qu'on se connaisse a peut-être aidé. L'apport de chacune était très intéressant* ».

- « *J'ai appris beaucoup des échanges entre participantes [...] l'idée de construire ensemble, c'est très intéressant [...] le sujet m'a amenée à me reconnecter avec ma propre identité professionnelle et prendre conscience que je fais partie d'un groupe* ».

Comme mentionné dans le cadre de référence, un des concepts mentionne l'importance de développer un sentiment d'appartenance au sein d'un groupe de pairs pour le développement de son identité professionnelle. Dans le même sens, les participantes discutent de l'importance d'un lieu de rencontre ou d'appartenance où les professionnels d'un même secteur d'activité se réunissent pour partager et apprendre. La présente recherche a fourni cet espace commun de rencontre et d'échanges aux enseignantes d'un même programme d'études. Comme le précise les auteurs au sujet de la recherche-action (Fortin et Gagnon, 2010; Guay et al., 2016), on peut dire que cette recherche a permis de contribuer à développer des connaissances en favorisant les interactions entre les participantes, mais aussi entre les participantes et la chercheuse.

De plus, le questionnaire final a permis d'évaluer les résultats de cette recherche sur le « NOUS » des enseignantes en évaluant le contrat de groupe. Les cinq participantes ont répondu être complètement d'accord avec les énoncés correspondant au climat du groupe, à la prise de décision et au regard du déroulement des activités. Les engagements pris à ce moment ont tous été respectés autant par les participantes que par la chercheuse. Les commentaires émis sont :

- « *Merci de nous voir offerts cet espace de réflexion qui a su nourrir notre action dans le futur* ».
- « *Tu as su créer le climat de confiance nécessaire à la démarche. Tu as respecté aussi tous les aspects reliés au déroulement des rencontres et du processus : ce fût très apprécié* ».

À cet effet, l'attention portée par la chercheuse était orientée vers une démarche qui rend chaque participante confortable dans cette démarche. Les données

recueillies ont permis de révéler le niveau de satisfaction au regard du processus de changement ainsi que la notion de coopération :

- « *J'ai aimé travailler avec les autres et dans le plus grand respect des opinions de chacune* ».
- « *La présence de l'humour de plusieurs d'entre nous a permis plus d'une fois de dénouer certaines tensions ou périodes de fatigue* ».
- « *Les aspects qui ont été un peu plus difficiles pour moi étaient d'établir un plan d'action ou oser expérimenter de nouvelles actions ou me projeter dans l'avenir* ».

En ce qui concerne le dernier propos, nous pouvons dire que le facteur qui peut expliquer cet aspect est le temps restreint pour accomplir les différentes activités prévues dans la présente recherche. Trois participantes ont exprimé avoir eu besoin davantage de temps pour explorer et comprendre avant de passer à l'action. La chercheuse a eu la préoccupation d'expliquer plus d'une fois à l'ensemble du groupe que la présente recherche s'intéressait autant à l'ensemble de la démarche qu'aux résultats et qu'il ne fallait pas se mettre de pression inutilement, car il était prévisible que cette recherche ne puisse pas résoudre totalement la question du développement de l'IP.

4.3 Les effets de la recherche sur le « JE et le « NOUS » de la chercheuse

Le bilan des apprentissages de la chercheuse va aussi dans ce sens puisqu'en choisissant une recherche-action, la chercheuse souhaitait se rapprocher du terrain afin de réfléchir directement avec les participantes au sujet du développement de l'IP. Elle précise « *J'étais convaincue que c'était avec des profs que je pouvais répondre à la question de recherche. J'avais le goût de comprendre, au plan pédagogique, comment on contribue au développement de l'IP. Je n'avais pas le goût d'être une chercheuse seulement, j'avais le goût d'être aussi une participante. En plus, le processus s'apparente au processus d'intervention bien connue dans ma pratique. La recherche-action, c'est moi* ». Tout comme en intervention psychosociale, le processus est aussi important que le résultat.

À la question « comment évaluez-vous l'accompagnement reçu dans le cadre de la recherche? », les participantes ont répondu être complètement d'accord avec les énoncés décrits. Ces énoncés concernent principalement le rythme, la relation de confiance établie par la chercheuse avec chacune des participantes, la façon d'assumer un certain leadership pour favoriser l'action, de mettre en valeur le potentiel de chacune, la capacité de planification, d'organisation des rencontres tout en laissant de la latitude à chacune de faire part de son avis et d'apporter des éclairages au besoin. Les propos émis par les participantes le démontrent :

- « *Tu diriges sans imposer les choses, t'es capable d'établir un excellent climat de confiance, tu nous diriges bien dans les objectifs et les tâches [...] ».*
- « *Excellent accompagnement offert par la chercheuse! Ses attitudes ont été tout à fait adéquates pour permettre un bon climat lors des échanges ».*
- « *La définition qui résulte de notre participation reflète vraiment le champ d'expertise de chacune des participantes, un véritable travail intégrateur ».*

L'analyse des données nous permet de soulever un niveau de satisfaction assez élevé par les participantes. Dans le questionnaire final, les participantes étaient complètement d'accord avec les énoncés concernant l'ensemble de la démarche d'accompagnement (respect du rythme et des besoins de chacune, du temps, de la relation de confiance, de la planification ainsi que de l'animation). Cependant, il faut considérer le biais de la désirabilité sociale possible dans l'interprétation de ces résultats. En effet, les participantes ont pu vouloir faire plaisir à la chercheuse dans leur appréciation de l'accompagnement. Pour diminuer cet effet, la chercheuse a inscrit une consigne à cet effet au début du questionnaire final et l'a répétée, lors de la présentation du questionnaire final au groupe, afin que chacune puisse exprimer son point de vue et son opinion le plus objectivement possible pour ne pas nuire aux résultats de la présente recherche. De plus, le questionnaire était sous la forme papier et anonyme pour ainsi éviter de retracer la provenance des réponses. Nous sommes tout de même conscients qu'il pourrait y avoir eu un certain biais. Cependant, les résultats démontrent que l'accompagnement a permis d'atteindre les objectifs fixés.

L'effet sur le « NOUS » de l'accompagnatrice est positif. Elle exprime à cet égard qu'« *elle ne se sent plus seule à prendre conscience et essayer de comprendre en quoi le rôle de l'enseignante ou l'enseignant permet le développement l'IP* ». « *Un sentiment de reconnaissance et d'appréciation m'habite, car l'intérêt porté par les participantes à ce sujet et en considérant qu'elles ont pris la peine de m'écouter, de participer et de s'engager a fait grandir mon sentiment d'appartenance* ». Elle ajoute « *être encore plus convaincue de l'importance de ce concept pour les étudiantes et les étudiants en cours de formation, mais que rien ne peut se faire sans la contribution des profs en premier et les autres acteurs par la suite* ».

5. L'APPROPRIATION DU DÉVELOPPEMENT DE L'IP PAR LE BIAIS DES ACTIONS OU DES ACTIVITÉS RÉALISÉES PAR LES PARTICIPANTES

Dans cette section, nous vous présentons l'analyse et l'interprétation des résultats présentant, dans un premier temps, les activités ou les actions par lesquelles les participantes ont passé pour cheminer vers la représentation du développement de l'IP. Dans un deuxième temps, l'analyse de ces données nous a permis de faire des liens avec les concepts liés à une démarche de recherche-action et de résolution de problèmes telle que présentée dans le cadre de référence.

5.1 Résumé des activités réalisées

Au cours de chacun des cycles, chaque participante était invitée à identifier des activités ou des actions qu'elle souhaitait mettre en place en vue de progresser dans sa représentation au sujet du développement de l'IP. Dans le premier cycle, les participantes ont raconté dans leur journal de bord, sous forme de récit, une ou deux situations qu'elles ont vécues au cours de la première phase d'expérimentation (3 semaines) en lien avec le développement de l'IP. Afin de permettre aux participantes de choisir la façon dont elles voulaient s'approprier ce concept, la chercheuse a adapté les différentes activités dans le deuxième groupe de discussion ainsi que dans le troisième journal de bord entre autres, en modifiant celui-ci afin d'y proposer deux

sections d'activités : une de nature cognitive et réflexive et une autre axée sur le partage d'une ou deux activités pédagogiques favorisant le développement de l'IP chez les étudiantes et étudiants. Il peut s'agir d'activités pédagogiques en classe ou en supervision de stage, d'un exercice formatif, etc. (Voir question 3 du troisième journal de bord). Tel que proposé par St-Germain (2008), à la marche quatre, cette modification avait pour but de favoriser chez l'enseignante la réalisation d'un défi pédagogique ou une action. L'ensemble de ces activités a été compilé et présenté aux participantes au cours des rencontres de groupe. Le tableau suivant résume les actions répertoriées dans les journaux de bord et regroupées selon les étapes de résolutions de problèmes selon Prud'homme (2015).

Tableau 7

Tableau des actions répertoriées dans les journaux de bord et regroupées selon les étapes de résolution de problèmes de Prud'homme (2015).

ACTIONS RÉPERTORIÉES DANS LE PREMIER ET DEUXIÈME JOURNAL DE BORD	ÉTAPE DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES SELON PRUD'HOMME (2015)
Lectures diverses (textes, articles de journaux, document du ministère et du collège)	Explorer Déterminer les composantes de la situation, porter un jugement sur la situation
Bilan personnel (inventaire + analyse) de compétences enseignées dans le cadre d'un cours	COMPRENDRE Expliquer la situation à l'aide de concepts théoriques
Activités pédagogiques réalisées en classe en liens avec les étudiants (question de réflexion, échanges, discussion), rencontre de comité de travail avec certains acteurs de changements externes et internes (département, cégep, REECETSQ) afin de poser des actions concrètes, activité de promotion dans le cadre de la semaine du travail social	AGIR Choisir une solution et agir

5.2 Analyse et interprétation des résultats

Nous avons relevé que l'engagement de chacune des participantes dans les trois cycles s'actualise de différentes façons. Elles ont déterminé elles-mêmes les

actions qu'elles voulaient réaliser et avec lesquelles elles se sentaient bien et à l'aise. Certaines sont dans la réflexion, la lecture, l'exploration et la compréhension du sujet alors que d'autres sont dans l'action dirigée avec les étudiantes et étudiants ou encore, avec d'autres actrices et acteurs de changement (externes et internes). Ce constat nous permet de faire des liens avec la démarche de résolution de problèmes telle que présentée dans la revue de pédagogie collégiale expliquant la pratique partagée selon Prud'homme (2015). Celle-ci explique que les enseignantes et enseignants, devant un problème ou certaines difficultés, choisissent d'apprendre de leurs expériences grâce à une démarche de résolution de problèmes.

Nous constatons que pour les participantes, il y a plusieurs façons de progresser dans leur représentation du développement de l'IP. Les actions peuvent être différentes pour chacune d'elle, mais le but reste le même. Cependant, peu importe le chemin emprunté pour résoudre le problème, il faut passer par les trois étapes. On voit que la personnalité de chaque participante influence la porte d'entrée dans le processus de résolution de problèmes, ce qui permet des discussions et des échanges favorisant la complémentarité dans une démarche réflexive commune. Lors de la présentation du tableau synthèse des actions réalisées dans le premier journal de bord, les participantes et la chercheuse ont constaté ensemble la richesse de cette diversité qui favorise une compréhension du problème qui se veut complémentaire et enrichie.

En résumé, la présente recherche-action a permis aux participantes de jouer un rôle actif en vue de développer une représentation commune et partagée au sujet du développement de l'IP. Par leurs actions soutenues, que ce soit pour certaines l'exploration et la compréhension de nouvelles connaissances ou pour d'autres, l'action dans des activités ponctuelles ou réalisées tout au long de la recherche, cela a permis qu'elles franchissent le processus de recherche, d'éducation et d'action dans une perspective systémique. Leur participation les a amenées à transformer leur propre perception ainsi que celle de leur environnement au sujet du développement de l'IP. (Guay, Prud'homme et Dolbec, 2016). Tout cela dans une démarche de

résolution de problèmes (Prud'homme, 2015) favorisant le processus d'apprentissage de chacune. Nous croyons que peu importe comment chacune a évolué, cette recherche a permis d'atteindre la plupart des objectifs visés. À cet effet, la section suivante présente les retombées de notre recherche-action.

6. LES RETOMBÉES DE NOTRE RECHERCHE-ACTION

Pour évaluer les retombées de notre recherche-action, nous avons demandé aux participantes d'évaluer l'atteinte des objectifs spécifiques de la présente recherche, d'identifier les points forts et les points à améliorer ainsi que d'émettre leurs recommandations dans le cas où une recherche semblable pourrait se réaliser dans le cadre d'une prochaine recherche.

6.1 L'évaluation des objectifs spécifiques par les participantes

Le tableau suivant présente les réponses obtenues dans le questionnaire final. À la question suivante « À la suite à votre participation à la présente recherche-action, quel est votre niveau d'atteinte des objectifs spécifiques visés par celle-ci? »

Tableau 8

Résultats concernant l'atteinte des objectifs spécifiques du point de vue des participantes

Objectifs spécifiques de la présente recherche	Réponses de participantes Échelle de mesure 1 correspondant à pas du tout et 10 correspondant à totalemment
<p>O.S 1 : Déterminer les compétences professionnelles et caractériser la culture professionnelle qui influencent le développement de l'IP chez les étudiants en TTS.</p> <p><i>(cela veut dire connaître, comprendre et analyser ces concepts tout en faisant des liens avec mes expériences professionnelles comme professeure)</i></p>	<p>7/10 (1 participante) 8/10 (4 participantes)</p>
<p>O.S 2 : Construire, avec les enseignantes, une conception commune et partagée de l'IP chez les étudiants dans le cadre du programme TTS.</p> <p><i>(cela veut dire connaître, comprendre et partager mes opinions et mon point de vue avec les autres participantes tout en faisant des compromis afin d'arriver à une conception commune du développement de l'IP)</i></p>	<p>8/10(4 participantes) 9/10 (1 participante)</p>
<p>O.S 3 : Élaborer une définition, avec les enseignantes, de l'identité professionnelle du TTS.</p> <p><i>(cela veut dire adapter ou appliquer la définition de l'IP selon les auteurs en mettant la couleur du programme TTS)</i></p>	<p>8/10(2 participantes) 9/10(1 participante) 10/10 (2 participantes)</p>

En ce qui concerne l'objectif spécifique No 1 concernant la détermination des compétences professionnelles, cet aspect fut assez facile à cerner par l'ensemble des participantes. Ces compétences faisant déjà l'objet d'une description détaillée dans les documents ministériels, une compréhension commune s'est vite installée sur cet aspect. Les commentaires qui ressortent de façon plus importante sont en lien avec la culture professionnelle. Nous constatons que l'appropriation d'une culture professionnelle et ses composantes est un concept qui n'est pas clairement défini dans

les documents ministériels du programme d'études et que la compréhension de ce concept mériterait de s'y attarder comme l'exprime certaines participantes :

- « *La culture professionnelle, ce n'est pas clair pour moi, on n'a pas une connaissance commune de ce que c'est, c'est un concept encore très large* ».
- « *Pour arriver à vraiment caractériser la culture professionnelle, je crois qu'il aurait fallu une rencontre de plus...Il aurait fallu faire des liens plus précis et clairs, aller dans les détails des éléments de la culture...* »

En contrepartie, nous pouvons dire que les activités proposées dans la présente recherche concernant l'objectif No 2 et No 3 ont permis d'atteindre l'objectif de construire, avec les enseignantes une conception commune et partagée du développement de l'IP qui s'est traduit par l'élaboration d'une définition commune du développement de l'IP qui fait consensus. Même si l'objectif initial mentionnait la définition de l'IP, les différents travaux nous ont conduits à intégrer l'IP dans un concept plus global que nous avons appelé le développement de l'IP.

6.2 Les points forts et les points à améliorer

Dans une perspective de transférabilité qui fait référence « à l'application éventuelle des conclusions tirées de l'analyse des données » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 378), nous considérons que la présente recherche permettra le transfert à des contextes similaires. De plus, les participantes ont été invitées à exprimer les points forts et les points à améliorer de la présente recherche ainsi que leurs recommandations.

6.2.1 Les points forts

En ce qui concerne les points forts, nous pourrions dire que ceux-ci comportent deux aspects. Le premier concerne le contenu qui s'est traduit par « *l'excellent matériel fourni* », « *des liens très bien effectués entre la théorie et nos discussions (synthèses, tableaux, etc.)* » et « *la diversité des champs de pratique des participantes qui étaient complémentaires* ». Le deuxième aspect concerne le

processus d'accompagnement qui a permis « *un contexte de travail très convivial et motivant* », « *une démarche claire et bien suivie* » ainsi que « *la qualité de l'accompagnement de la chercheuse et l'expérience constructive qui résulte d'un tel projet* ».

Parmi les points forts, une évaluation par les participantes du matériel fourni a permis de soulever cet aspect comme un point positif. Une attention particulière a été apportée par la chercheuse concernant le matériel fourni tout au long de la présente recherche. La chercheuse avait prévu un ensemble de moyens pour rendre accessibles toutes les données colligées au cours de la réalisation des activités. La chercheuse a préparé une pochette dans lequel chaque participante a pu accumuler les documents fournis avant, pendant ou après chaque rencontre, les résumés rédigés à partir des données recueillies sous forme de tableaux synthèses, le journal de bord adapté selon les besoins et attentes et enfin, la présence d'une preneuse de notes aux trois rencontres de discussion. Puisqu'il s'agit d'une recherche-action et que les données étaient construites au fur et à mesure à partir des commentaires et des écrits des participantes, il s'avérait nécessaire de prévoir des mesures favorisant la synthèse des données recueillies tout en analysant ceux-ci au fur et à mesure. À la question « quel est votre niveau de satisfaction quant au matériel fourni durant la recherche? », quatre participantes ont répondu totalement satisfait et une très satisfaite. Voici les commentaires recueillis :

- « *Les tableaux synthèses, les journaux de bord [...] leur contenu était bien résumé [...],*
- « *La prise de notes était une excellente idée [...] ton attention était avec nous* »
- « *Les tableaux étaient forts aidants à ma propre compréhension* ».

Les résultats soulèvent l'importance de prévoir des tableaux synthèses pour permettre au groupe de voir le résultat de leur démarche au fur et à mesure que leur représentation du développement de l'IP progresse. Le plus important est qu'elles se reconnaissent dans les résultats présentés. Cela donne un sens à la poursuite des

réflexions. Chaque tableau synthèse a été présenté et validé auprès du groupe et à la suite des commentaires, des modifications ont été apportées.

6.2.2 Les points à améliorer

Le délai court dans lequel la présente recherche s'est déroulée a amené les commentaires suivants. L'une d'elle se désole :

- « *De ne pas avoir eu assez de temps pour aller assez en profondeur sur le concept de culture professionnelle et pouvoir s'entendre sur une définition plus étendue des actions, tâches du TTS et la distinction entre TS et TTS. Cela aurait pris plus de rencontres* ».

Une autre exprime son étonnement au sujet de l'implication que la recherche demandait :

- « *Personnellement, j'ai été surprise par la charge de travail qu'a nécessité ma participation [...] Ce n'était pas tant la présence aux rencontres [...], mais surtout les tâches préparatoires pour lesdites rencontres [...] les lectures à effectuer et les journaux de bord à compléter [...] m'ont donné le sentiment d'être surchargée à certains moments. Il faudrait peut-être éventuellement réévaluer cela* ».

Enfin, une autre participante souligne

- « *Qu'il est bien important que les participantes sachent que la recherche reste beaucoup dans les concepts théoriques [...] ça pourrait devenir ardu intellectuellement et démotiver les participantes* » [...].

L'analyse de ces données révèle l'importance de la notion de temps pour comprendre et approfondir les concepts du développement de l'IP. Une démarche sur une plus longue période aurait été plus appropriée pour ce type de problème. Plus de temps aurait permis une démarche qui permet l'appropriation des différents concepts qui respecte la charge de travail d'enseignement exigée au cours d'une session. Cela aurait aussi favorisé une appropriation qui laisse le temps nécessaire à une démarche de résolution de problèmes soit suffisamment de temps pour explorer, pour comprendre et pour agir en permettant à chacune d'évoluer à son rythme.

CONCLUSION

Cette recherche-action marque une première réflexion au sujet du développement de l'identité professionnelle des étudiantes et étudiants dans un programme d'études collégial tel que le programme de Techniques de travail social. Elle a permis à cinq enseignantes de prendre le temps de réfléchir à ce concept en tentant de comprendre, ensemble, le développement de l'IP chez la clientèle étudiante. Le chemin parcouru tout au long de cette recherche s'est tracé dans une démarche d'accompagnement où le respect, la transparence, la réflexion ont évolué à travers des activités individuelles et de groupe où chacune : participantes, chercheuse, preneuse de notes et directrice d'essai y ont mis tout leur engagement et leur volonté afin d'obtenir les résultats attendus.

Cette recherche-action s'est appuyée sur un contexte et une problématique qui ne sont pas faciles à définir. Plusieurs éléments sont à considérer tels que la complexité et les caractéristiques du programme d'études TTS, la distinction (les différences et les ressemblances) des programmes d'études collégiales et universitaires offerts dans le champ des relations humaines ainsi que la fluctuation du marché du travail influencé par l'adoption de projets de loi qui ont amené des changements dans le réseau de la santé et des services sociaux. Nous constatons que la formation collégiale a encore sa raison d'être dans le grand champ des relations humaines et le programme d'études en Techniques de travail social offre une formation qui contribue à diplômer des étudiantes et étudiants qui offriront des services de qualité et professionnel à la clientèle desservie autant dans le réseau institutionnel que communautaire. Cette recherche-action a permis d'atteindre les trois objectifs spécifiques visés :

- 1) déterminer les compétences professionnelles et caractériser la culture professionnelle qui influencent le développement de l'identité professionnelle chez l'étudiante et l'étudiant inscrit au programme d'études TTS;
- 2) accompagner, les enseignantes et enseignants, à développer une conception commune et partagée de l'identité professionnelle chez les étudiantes et étudiants dans le cadre du programme d'études TTS;
- 3) élaborer une définition, avec les enseignantes et les enseignants, de l'identité professionnelle de la technicienne et du technicien en TTS.

Cependant, l'appropriation de la culture professionnelle demeure un concept sur lequel il faudra s'attarder dans une prochaine recherche, car ce concept et les éléments qui le composent demeurent flous et requièrent une réflexion plus approfondie pour mieux les comprendre et les définir.

Les moyens et les instruments de collecte de données utilisés ont été diversifiés afin de favoriser des données triangulées répondant aux critères de rigueur et de scientificité exigées dans la recherche. Les questionnaires, les journaux de bord, les rencontres de discussion de groupe, les bilans des rencontres collectives ainsi que le recueil de textes ont fourni des données qualitatives qui ont permis de dégager des résultats que nous considérons significatifs.

Cependant, cette recherche comporte tout de même des limites avec lesquelles nous avons dû composer. Cet essai s'est échelonné sur une période très courte et ainsi, n'a pas permis de résoudre le problème. Nous constatons qu'elle est davantage une première étape pour comprendre le phénomène du développement de l'IP. Dans un contexte différent autre qu'un essai, cette recherche aurait pu se dérouler sur une période plus longue afin de laisser le temps aux participantes de s'approprier tous les concepts et les éléments qui composent le développement de l'IP. Nous avons dû composer avec la contrainte de temps limité que chacune des participantes pouvait investir considérant leur charge de travail. Cette recherche s'est limitée qu'à un seul

cégep compte tenu des contraintes organisationnelles, la chercheuse étant limitée dans son temps et ses déplacements.

Un premier pas vers une représentation commune et partagée du développement de l'IP

Cette recherche-action a soulevé un questionnement qui nous semble dans ces premiers balbutiements en ce qui concerne le développement de l'identité professionnelle dans un programme d'études collégial. Parlé d'identité professionnelle réfère nécessairement à un cadre théorique que la chercheuse et les participantes ont apprivoisé tout au long des trois cycles réalisés dans le cadre de cette recherche. Nous pouvons dire que cette recherche a permis de bonifier ces concepts en y ajoutant une liste de facteurs externes et internes qui influencent le développement de l'IP chez les étudiantes et étudiants en TTS. Nous avons pris conscience que l'IP se développe sous l'influence de plusieurs facteurs internes et externes qui sont interdépendants, systémiques et qui s'interinfluencent tout au long du parcours de l'étudiante ou l'étudiant que ce soit avant, pendant ou après sa formation en TTS.

Cette recherche-action a permis d'identifier les mots-clés qui caractérisent le développement de l'IP dans notre programme d'études. Au-delà de tout cela, nous sommes très fières d'être arrivées à élaborer une définition commune qui a la couleur du programme d'études TTS. Chaque participante y a contribué et elles se reconnaissent dans celle-ci. Depuis la fin des activités de cette recherche, certaines participantes ont exprimé ceci :

- « *Je fais régulièrement des liens dans mon cours entre le développement de l'IP et les compétences que j'enseigne* ».
- « *J'essaie de faire attention à mon vocabulaire* ».
- « *Dans les rencontres que j'ai, je pense souvent à comment intégrer le développement de l'IP* ».
- « *Je pense à comment développer un sentiment d'appartenance* ».

Un premier pas vers un programme professionnalisant

Cette recherche-action a permis de mettre en lumière que le programme de formation en techniques de travail social répond bel et bien aux conditions fondamentales liées au concept de professionnalisation. Le développement de compétences professionnelles est certes le premier aspect où aucun doute ne subsiste. Ces compétences sont articulées à partir de devis ministériels et viennent décrire ce qui est attendu comme profil de sortie. Il est toujours en cohérence avec l'analyse de profession réalisée par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur pour s'assurer qu'il correspond au marché du travail. Les résultats de la recherche confirment que les moyens pédagogiques mis en place par les enseignantes et enseignants permettent le développement des savoirs, savoir-faire et savoir-être issus de la pratique professionnelle, plus particulièrement les rôles et les fonctions exercées par la technicienne ou le technicien en travail social. En ce sens, cela respecte une des caractéristiques déterminantes de Bourdoncle (2000) en matière de professionnalisation :

La formation à l'activité, dont on dit qu'elle se professionnaliserait lorsqu'elle s'oriente plus fortement vers une activité professionnelle dans ses programmes (rédigés plutôt en termes de compétences), sa pédagogie (stages, alternance), ses méthodes spécifiques (méthode de cas, simulation, analyse de la pratique, résolution de problèmes...) et ses liens plus forts avec le milieu professionnel (d'où viendrait notamment une bonne partie de ses formateurs) (p. 118).

L'élaboration de la définition en est la preuve puisqu'à partir des données recueillies, tous les concepts décrivant le développement de l'identité professionnelle des étudiantes et étudiants en TTS sont représentés.

Cette recherche-action a permis d'intégrer une autre composante fondamentale qui est la construction identitaire liée au stade de développement (adolescents/jeunes adulte). Nous avons constaté que le programme d'études au collégial permet à l'étudiante ou l'étudiant, en plus de développer son identité sociale et personnelle, de favoriser au même moment, le développement de son IP. Cette

découverte ajoute une notion à ne pas négliger considérant que l'étudiante ou l'étudiant doit intégrer systématiquement, au cours de son passage au collégial, une identité sociale, personnelle et professionnelle.

Cette recherche-action a permis de constater que la troisième dimension liée au développement de l'IP, que l'on appelle l'appropriation d'une culture professionnelle, est un aspect qui semble manquant pour les techniciennes et les techniciens en travail social. En effet, puisque les étudiantes et étudiants ainsi que les techniciennes et techniciens diplômés n'ont pas la chance d'intégrer une association ou un ordre professionnel, cela demeure une étape essentielle pour obtenir la reconnaissance d'une profession, tel que le précise Bourdoncle (2000). Nous considérons que le Regroupement des enseignantes et enseignants en travail social du Québec (REECETSQ) assure un certain leadership et rôle pour la reconnaissance de la formation TTS, mais cela s'avère insuffisant pour développer une représentativité des personnes qui sont sur le marché du travail. Il y a certes déjà des éléments tels que les attitudes professionnelles qui définissent les valeurs préconisées par la profession, mais lorsqu'il est question de symboles, de normes et de sentiment d'appartenance, ces aspects sont très peu développés par le programme ministériel.

Les pistes de développement

Les recommandations et les pistes de développement sont nombreuses considérant que notre projet de recherche est sans doute au début d'une démarche réflexive en ce qui concerne le développement de l'IP des étudiantes et étudiants en TTS. Les programmes collégiaux ne prévoient actuellement aucune compétence ou élément de compétence ou contenus pouvant être associés formellement au concept du développement de l'IP. Toutefois, nous sommes assurées que cet aspect est abordé implicitement par les enseignantes et enseignants dans un programme d'études tel que le nôtre. De ce fait, il serait opportun que ce concept soit reconnu de façon explicite par tous les acteurs internes et externes de notre programme d'études (Ministère,

Cégep, équipe départementale, comité de programme, milieux de stage, milieux de pratique institutionnel et communautaire, etc.). De plus, la présente recherche permet de soulever plusieurs constats permettant de dégager des pistes de développement. À cet effet, suite à l'analyse de l'ensemble des données recueillies tout au long de la recherche, nous nous permettons de dégager celles qui nous semblent les plus opportuns et significatives. Celles-ci pourraient se résumer ainsi :

- ✓ Faire connaître et favoriser l'appropriation, auprès de tous les acteurs externes et internes concernés, les trois dimensions fondamentales liées au développement de l'IP soit :
 - Le développement de compétences professionnelles en tentant d'illustrer la façon, dont l'ensemble de ces compétences pourrait se concrétiser dans le programme d'études TTS : en classe, en supervision, par les enseignantes et enseignants des départements, etc.
 - En mettant en place les mesures nécessaires pour définir la culture professionnelle avec chacune de ses composantes (normes, valeurs professionnelles, symboles, attitudes)
 - À partir de la définition du développement de l'IP élaborée dans le cadre de la présente recherche, partager cette définition auprès des principaux acteurs internes et externes;
- ✓ Faire connaître ce concept en favorisant une prise de conscience autant chez le personnel enseignant que chez les étudiantes et étudiants d'un programme technique tel que le programme en TTS;
- ✓ Faire prendre conscience à tous les acteurs concernés, du vocabulaire et du langage utilisés le plus fréquemment dans le programme d'études TTS en tentant de dégager les facteurs qui influencent favorablement ou défavorablement le développement de l'IP chez les étudiantes et étudiants en TTS;
- ✓ Réfléchir à des moyens efficaces et réalistes pour favoriser le regroupement des étudiantes et étudiants ainsi que des TTS qui sont sur le marché du travail

qui contribueraient, de façon significative, au développement d'un sentiment d'appartenance;

- ✓ Clarifier la posture enseignante en considérant les deux formations qui coexistent chez les enseignantes et enseignants dans le cadre de leur fonction. Cela pourrait aider à ne pas se sentir dans une position d'ambiguïté quant à leur formation universitaire en travail social et leur position d'enseignante et enseignant formant des techniciennes et techniciens en travail social;
- ✓ Mettre en place une communauté de pratique qui permettrait de développer un programme de professionnalisant pour les étudiantes et étudiants au programme de TTS. Cela veut dire d'utiliser le canevas adapté des huit étapes tel que présenté par Bélisle et Tardif (2013) afin de soutenir l'élaboration et la conceptualisation de notre programme d'études TTS.
- ✓ Faire connaître les résultats de cette recherche au REECETSQ afin de dégager les pistes de développement possibles en lien avec le développement de l'IP tout en respectant son mandat. Une des missions de ce regroupement vise justement la promotion et la reconnaissance de la formation TTS dans le champ des relations humaines;
- ✓ Lors d'une démarche d'analyse de la profession proposée par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, travailler en concertation pour proposer des pistes de solutions qui pourraient améliorer le développement de l'IP des étudiantes et étudiants du programme d'études TTS.

En terminant, nous souhaitons que cette recherche-action puisse être un premier pas vers une compréhension plus approfondie du concept de développement de l'IP qui n'est pas simple à aborder dans un programme collégial tel que le programme d'études TTS. Nous croyons sincèrement que cette question est très actuelle dans la grande famille du champ des relations humaines à laquelle nous sommes si fièrement attachés. Comme dans n'importe quel contexte de vie, cette question n'est pas facile à aborder puisqu'elle nous ramène à des questions fondamentales et les échanges avec notre environnement à ce sujet viennent

nécessairement confronter nos valeurs et nos perceptions. C'est le défi qu'ont relevé les cinq participantes qui, grâce à leur engagement, ont fait avancer cette question de recherche qui m'habitait depuis plusieurs années. Au moment de choisir mon sujet de maîtrise, une personne m'a dit « *Il est temps pour toi de régler cette question, car tu arrives à la retraite !* » Loin de me douter dans quoi je m'embarquais, je peux maintenant dire que je suis très fière d'avoir réalisé cet essai dans le cadre de ma maîtrise et je souhaite sincèrement que les résultats de cette recherche donneront le goût à d'autres personnes de poursuivre cette question de recherche.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allard, M. (2015). *Création d'un groupe de soutien au développement de l'identité professionnelle du nouveau personnel enseignant en techniques humaines*. Essai de maîtrise en enseignement au collégial, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Anatrella, T. (2003). *Les « adolescents »*. Études 2003/7 (tome 399), p. 37-47. Document téléaccessible < <https://www.cairn.info/revue-etudes-2003-7-page-37.thm>>
- Antidote HD* (2009). Logiciel sur cédérom. Montréal. Druide informatique.
- Bélisle, M. (2011). *Perceptions de diplômés universitaires quant aux effets d'un programme professionnalisant et innovant sur leur professionnalisation en contexte de formation collégiale*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Bélisle, M. et Tardif, J. (2013). Baliser les parcours de formation professionnalisants : un cadre conceptuel intégrant compétences, culture et identité professionnelles. In M. Bélisle et J. Tardif (dir.). *La professionnalisation des étudiants : Concevoir et implanter des parcours de développement s'inscrivant dans une logique systémique* (p.198-205). Actes du 5^e colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur (QUES), Sherbrooke, Canada, 2 au 5 juin.
- Bizier, N. (2014). *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale. Collection PERFORMA.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation*, No 35, 117-132.
- Cégep de Ste-Foy (2013). *Plan de formation institutionnel (DEC)*. TTS 388.A0. Québec : Cégep de Ste-Foy, Direction des Études.
- Cégep de Ste-Foy (2015a). *La Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Québec : Cégep de Ste-Foy.
- Cégep de Ste-Foy (2015b). *La Politique sur la conduite responsable de la recherche*. Québec : Cégep de Ste-Foy.
- Cégep de Ste-Foy (2016). *Les attitudes professionnelles en TTS*. Québec : Cégep de Ste-Foy, Département de TTS.
- Cégep de Ste-Foy (2016). *Les trois programmes en techniques humaines du Cégep de Ste-Foy*. Québec : Cégep de Ste-Foy, Service de l'admission et du recrutement.
- Cloutier, P. (2017, 21 août). 50 ans des cégeps « La grande bousculade ». *Le Soleil (Québec)*, p. 46.

- Côté, C. et Boulet, H. (2002). Recueil de textes du cours *Approche systémique* du certificat en santé mentale. Document inédit. Université de Montréal.
- Dorais, S. (1990). Réflexion en six temps sur l'approche-programme. *Pédagogie collégiale*, 4(1), 37-41.
- Dubar, C. (2015). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand-Collin (1^{re} éd. 2000).
- Dubois, J. (1979). *Larousse. Dictionnaire de la langue française lexis*. Paris VI : Librairie Larousse.
- Fédération de cégeps (2015). *Des priorités pour des cégeps au service des jeunes et de la société*. [Bulletin électronique]. Perspectives collégiales, septembre, Vol. 11 No.1 Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.fedecegeps.qc.ca/perspectives-collegiales/2015/10/des-priorites-pour-des-cegeps-au-service-des-jeunes-et-de-la-societe/>>.
- Fédération des cégeps (2016). *La fédération des cégeps accueille positivement la consultation sur la création du conseil des collèges du Québec*. [Salle de presse]. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.fedecegeps.qc.ca/salle-de-presse/communiques/2016/12/la-federation-des-cegeps-accueille-positivement-la-strategie-daction-jeunesse-2016-2021/>>.
- Fortin, M.-F. et J. Gagnon (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal: Chenelière Éducation (1^{re} éd. 2006).
- Fortin, M.-F. et J. Gagnon (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal: Chenelière Éducation (1^{re} éd. 2006).
- Goeffrion, P. (2016). Le groupe de discussion. In Gauthier, B. et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 401-425) (6^e éd.) Québec: Presses de l'université de Québec (1^{re} éd. 1984).
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignement sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'Éducation*, XXXVII (1), 3-32.
- Gouvernement du Canada (2007). *L'émergence de l'âge adulte, une nouvelle étape du parcours de vie. Implications pour le développement de politiques. Document de discussion*. Québec : Université d'Ottawa. Document téléaccessible à l'adresse <<http://publications.gc.ca/site/eng/9.634750/publication.html>>
- Gouvernement du Québec (2008). *Services sociaux, éducatifs et juridiques. TTS. Programmes d'études 388.A0*. Québec : Ministère de l'Éducation, la formation professionnelle et technique.

- Gouvernement du Québec (2014). *Projet de loi n. 10. Loi modifiant l'organisation et la gouvernance du réseau de la santé et des services sociaux notamment par l'abolition des agences régionales*. Québec : Ministère de la Justice, Éditeur officiel du Québec. Document téléaccessible <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/O-7.2>. Consulté le 18 septembre 2018.
- Gouvernement du Québec (2009). *Projet de loi no 21 (2009, chapitre 28). Loi modifiant de Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*. Québec : Ministère de la Justice, Éditeur officiel du Québec. Document téléaccessible http://www.ooaq.qc.ca/actualites/doc_pl21/PL21.pdf. Consulté le 30 septembre 2016.
- Grenier, C. (2010). *Sensibilisation à l'approche motivationnelle*. Document inédit. Formation donnée par le CRUV de Québec, 7 avril 2010,
- Guay, M.-H., Prud'homme, L. et Dolbec, A. (2016). La recherche-action. In Gauthier, B. et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 401-425) (6^e éd.) Québec: Presses de l'université de Québec (1^{re} éd. 1984).
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L., (2011) La recherche-action. In. Karsenti, T, L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p.183-211). (3^e éd.). Saint-Laurent: Édition du Renouveau Pédagogique Inc. (1^{re} éd. 1995).
- Harduin, M. (2009). *La construction de l'identité professionnelle chez les étudiants en soins infirmiers*. Maîtrise, Université de Genève. Document téléaccessible <http://archive-ouverte.unige.ch>. Consulté le 30 septembre 2016.
- Lannegrand-Willems, L. (2012). *Le développement de l'identité à l'adolescence : quels apports dans domaines vocationnels et professionnels?*. *Enfance* 2012/3 (No. 3), p. 313-327. Document téléaccessible <https://www.cairn.info/revue-enfance2-2012-3-page-313.htm>
- Larouche, C. (2012). *Le développement de l'identité professionnelle en formation infirmière par l'utilisation optimale des conceptions infirmières*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Montréal. Document téléaccessible <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9262/Larouche_Catherine_2012_travail_dirige.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Lavoie, L., Marquis D.et Laurin, P. (1996). *La recherche-action. Théorie et pratique. Manuel d'autoformation*. Ste-Foy : Presse de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. Éditeur: Guérin
- Marsolais, M., Morin, R., Gagnon, G. (2006). Soutenir la construction de l'identité professionnelle. *Revue de pédagogie collégiale*, 19(4), 15-19.

- Miller, W.R. et S. Rollnick (2006). L'entretien motivationnel : aider la personne à engager le changement. Trad. Par D. Lecallier et P. Michaud. Paris : InterÉditions-Dunod.
- O'Bomsawin, J. (2019). Pénurie de main d'œuvre. Le milieu communautaire peine à retenir ses employés. TVA nouvelles, publié le 6 janvier 2019 <https://www.tvanouvelles.ca/2019/01/06/le-milieu-communautaire-peine-a-retenir-ses-employes>.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante: douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Paillé P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris: Armand Collin.
- Prud'homme, A-N. (2015). Apprendre de ses expériences professionnelles grâce à une démarche de résolution de problèmes. *Revue de pédagogie collégiale*, 28(4), 38-44.
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 337-362) (6^e éd.) Québec : Presses de l'université de Québec (1^{re} éd. 1984).
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 123-147) (3^e éd.) Québec: Édition du nouveau pédagogique Inc.
- St-Germain, M. (2008). *L'appropriation du paradigme de l'apprentissage chez des enseignants de cégep par l'accompagnement d'une conseillère pédagogique*. Rapport PAREA. Cégep de l'Outaouais.
- St-Germain, M., et Lanaris, C., (2012). L'accompagnement d'enseignantes et d'enseignants en contexte de changement au collégial : les stratégies d'une conseillère pédagogique. In L. St-Pierre (dir.). *La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial. Quelques leçons tirées de l'innovation et de la recherche*. (p. 133-158). (1^{re} éd.) Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale. Collection PERFORMA.
- Tanguay, I. (2017). *IPMSH : La recherche en action*. Montréal (Québec). Pearson. Les Éditions du nouveau pédagogique Inc. (ERPI).
- Université de Sherbrooke (2015). *Guide de présentation du bloc recherche et innovation critique de la maîtrise en enseignement au collégial*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Université de Sherbrooke (2017). *Formulaire d'information et de consentement*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.

Université du Québec à Rimouski. *Site du Baccalauréat en travail social*. Site téléaccessible à l'adresse < <http://www.uqar.ca/etudes/etudier-a-l-uqar/programmes-d-etudes/7798>>. Consulté le 2 mai 2017.

Université Laval. *Site du Baccalauréat en service social- École de Service social*. Site téléaccessible à l'adresse < <http://www.svs.ulaval.ca/?pid=670>>. Consulté le 31 mai 2017.

ANNEXE A

DÉPLIANT PROMOTIONNEL DU CÉGEP DE STE-FOY

LES TROIS PROGRAMMES EN TECHNIQUES HUMAINES DU CÉGEP DE STE-FOY

TTS	TES	TEE
Visées de la formation		
Résoudre des problèmes par l'adaptation ou le changement social.	Améliorer la qualité de vie de la personne aidée et de ses réseaux par l'intervention au quotidien dans les situations de la vie courante.	Favoriser le développement global de l'enfant 0-12 ans en établissant une relation affective avec lui.
Stages de formation		
-2 ^e session : Bénévolat (quelques heures semaine) -5 ^e session : stage d'intervention sociale 1 (3 j/sem) -6 ^e session : stage d'intervention sociale 2 (4 j/sem)	-2 ^e session : exploration de la relation d'aide (1 j/sem) -4 ^e session : planification de l'intervention (3 j/sem) -5 ^e session : Intervention (5j/sem)	-2 ^e session : sensibilisation (10 jours) -3 ^e session : expérimentation (21 jours) -Intervention (33 jours)
Exemples de situations		
-Violence familiale et conjugale -Pauvreté- Isolement -Itinérance -Dépendance- -Toxicomanie -Employabilité-Intégration -Santé mentale -Suicide -Perte d'autonomie -Défense des droits, exclusion	-Difficulté d'adaptation ou d'apprentissage -Déficience physique et intellectuelle -Trouble du spectre de l'autisme -Santé mentale -Dépendance -Situation d'adaptation interculturelle -Situation de réinsertion sociale ou professionnelle -Perte d'autonomie -Exclusion sociale, violence, etc.	-Séparation, divorce -Contexte familial atypique -Deuil -Maladie, hospitalisation -Intimidation, exclusion -Immigration -Déficience et handicap
Principaux employeurs		
-Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS, CJ) -Établissements scolaires (secondaire jusqu'au collégial) -Centres locaux d'emploi -Groupe de défense des droits -Maisons d'hébergement -Organismes communautaires (différentes clientèles)	-Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS, CJ) -Établissements scolaires (primaire jusqu'au collégial) -Centre de jour -Centre de la petite enfance (CPE) -Organismes communautaires	-Centre de la petite enfance (CPE) -Services de garde en milieu scolaire -Garderies -Services de garde accrédités en milieu familial

Cégep de Ste-Foy (2016). *Les trois programmes en Techniques humaines*. Document promotionnel. Québec : Cégep de Ste-Foy. Service de l'admission et du recrutement.

TTS	TES	TEE
Visées de la formation		
Résoudre des problèmes par l'adaptation ou le changement social.	Améliorer la qualité de vie de la personne aidée et de ses réseaux par l'intervention au quotidien dans les situations de la vie courante.	Favoriser le développement global de l'enfant 0-12 ans en établissant une relation affective avec lui.
Stages de formation		
-2 ^e session : Bénévolat (quelques heures semaine) -5 ^e session : stage d'intervention sociale 1 (3 j/sem) -6 ^e session : stage d'intervention sociale 2 (4 j/sem)	-2 ^e session : exploration de la relation d'aide (1 j/sem) -4 ^e session : planification de l'intervention (3 j/sem) -5 ^e session : Intervention (5j/sem)	-2 ^e session : sensibilisation (10 jours) -3 ^e session : expérimentation (21 jours) -Intervention (33 jours)
Exemples de situations		
-Violence familiale et conjugale -Pauvreté- Isolement -Itinérance -Dépendance- -Toxicomanie -Employabilité-Intégration -Santé mentale -Suicide -Perte d'autonomie -Défense des droits, exclusion	-Difficulté d'adaptation ou d'apprentissage -Déficience physique et intellectuelle -Trouble du spectre de l'autisme -Santé mentale -Dépendance -Situation d'adaptation interculturelle -Situation de réinsertion sociale ou professionnelle -Perte d'autonomie -Exclusion sociale, violence, etc.	-Séparation, divorce -Contexte familial atypique -Deuil -Maladie, hospitalisation -Intimidation, exclusion -Immigration -Déficience et handicap
Principaux employeurs		
-Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS, CJ) -Établissements scolaires (secondaire jusqu'au collégial) -Centres locaux d'emploi -Groupe de défense des droits -Maisons d'hébergement -Organismes communautaires (différentes clientèles)	-Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS, CJ) -Établissements scolaires (primaire jusqu'au collégial) -Centre de jour -Centre de la petite enfance (CPE) -Organismes communautaires	-Centre de la petite enfance (CPE) -Services de garde en milieu scolaire -Garderies -Services de garde accrédités en milieu familial

Cégep de Ste-Foy (2016). *Les trois programmes en Techniques humaines*. Document promotionnel. Québec : Cégep de Ste-Foy. Service de l'admission et du recrutement.

ANNEXE B
TABLEAU COMPARATIF DES PROGRAMMES DE FORMATION DANS LE CHAMP DES RELATIONS
HUMAINES (RÉGION DE QUÉBEC)

Formation collégiale Cégep de Ste-Foy	Formation universitaire UL	Formation universitaire UQAR
Objectifs du programme		
Le programme de TTS vise à former des personnes aptes à exercer la profession de technicienne et technicien en travail social, à intervenir avec des personnes de tout âge, des familles, des groupes et des communautés aux prises avec différents problèmes sociaux. Les finalités de l'intervention vont de la prévention des situations problématiques à la résolution de problèmes par le soutien de l'individu et son environnement.	Le BAC en Service social a pour objectif de former les T.S. aptes à exercer leur profession en leur permettant d'acquérir les connaissances et habiletés propres à la pratique en service social.	Ce programme vise à donner une formation en travail social caractérisée par la polyvalence et la capacité d'analyse critique en regard des problèmes sociaux vécus par des individus, des groupes et des collectivités dans une perspective de changement social.
Nombre d'heures ou de crédits		
91-1/3 unités (2670 heures-contact)	93 crédits	90 crédits
Formation académique (cours)		
24 compétences : Volet Analyse (16 compétences) Volet Éthique (9 compétences) Volet Habiletés personnelles (3 compétences) Volet Instrumentation (5 compétences)	Bloc Méthodologie et pratique en service social (48 cr.) Bloc Individu et société (9 cr.) Bloc Services sociaux, profession et politiques sociales (30 cr.) Bloc Recherche appliquée au service social (6 cr.)	6 trimestres (de 15 crédits chaque) dont 4 trimestres consacrés à la dispensation des cours et deux trimestres dédiés aux stages. 9 crédits pour des cours optionnels.
Formation pratique (Stages)		
-Bénévolat en première session dans le cadre du cours « Implication sociale » -Stage d'intervention sociale 1 (3 j/sem ou 315 h) -Stage d'intervention sociale 2 (4 j/sem ou 420 h)	-Stage et séminaire d'intégration 1(9 cr.) -Stage et séminaire d'intégration 2 (12 cr.)	-Préparation de stage et stage 1 (12 cr.) -Stage 2 (12 cr.) et séminaire de stage (3 cr.)

Types de cours		
- Cours d'introduction au travail social - Cours processus d'intervention individuelle/groupe/collective (4 cours)	- Cours d'introduction au travail social Cours processus d'intervention individuelle/groupe/collective I, II et III (en choisir 2/3) (8 cours)	-Cours d'introduction au travail social Cours processus d'intervention individuelle/groupe/collectif (8 cours)
- Cours de recherche -cours Politiques sociales (2 cours) -Cours clientèles (4 cours)	- Cours de recherche (2 cours) -Cours Politiques sociales (3 cours) -Cours clientèles (1 cours obligatoire et les autres optionnels)	-Cours de recherche (2 cours) -Cours Politiques sociales (4 cours) -Cours clientèles (5 cours) -Cours clientèles (1 cours obligatoire et les autres optionnels)
-Cours éthique (1 cours)	-Cours éthique (1 cours)	
-Cours intervention familiale (2 cours) -Cours sur les législations (2 cours)		Cours intervention familiale (2 cours)

Particularités		
Possibilité de stage à l'international à la 6 ^e session	Profil international (12 cr.) Profil développement durable (12 cr.) Profil entrepreneurial (12 cr.) Passerelle de 24 crédits pour les étudiantes et étudiants ayant obtenu leur DEC en TTS	Conditions d'admission -Base collégiale- cheminement deux ans : (crédits d'une année (30 crédits) pour les étudiantes et étudiants du DEC TTS -Base expérience (reconnaissance d'expérience dans le domaine depuis 12 mois.)

Sources :

Université du Québec à Rimouski. *Site du Baccalauréat en travail social*. Site téléaccessible à l'adresse < <http://www.uqar.ca/etudes/etudier-a-l-uqar/programmes-d-etudes/7798>>. Consulté le 2 mai 2017.

Université Laval. *Site du Baccalauréat en service social- École de Service social*. Site téléaccessible à l'adresse < <http://www.svs.ulaval.ca/?pid=670>>. Consulté le 31 mai 2017.

Cégep de Ste-Foy (2013). *Plan de formation institutionnel (DEC). TTS 388.A0*. Québec : Cégep de Ste-Foy, Direction des Études.

ANNEXE C

DÉFINITIONS DES ATTITUDES PROFESSIONNELLES DU PROGRAMME D'ÉTUDES

CAPACITÉS RELATIONNELLES :

Empathie : Capacité à entrer dans le monde subjectif de l'autre, de saisir ce qu'il ressent, et de lui démontrer ma compréhension et ma sensibilité face à ce qu'il vit.

Respect : Capacité à voir la personne comme un être humain unique et reconnaître qu'elle possède un potentiel de croissance ainsi qu'une liberté de choix.

Authenticité : Capacité à être vrai et à agir avec discernement en tenant compte des valeurs, des comportements et des sentiments de chacun.

Gestion des émotions : Capacité à composer avec mes émotions et celles des autres dans mes relations avec la clientèle et avec mon équipe de travail.

Capacités d'analyse :

Sens éthique : Capacité à analyser les différents aspects d'une situation et ses dilemmes, de prendre une décision, d'adopter une conduite professionnelle appropriée et d'en assumer les impacts.

Ouverture d'esprit : Capacité à démontrer de l'intérêt à la différence indépendamment de mes valeurs personnelles.

Sens critique : Capacité à analyser et à remettre en question différents aspects d'une idée, d'un comportement, d'une situation.

Conscience sociale : Capacité de comprendre l'interdépendance des êtres humains, d'être conscient de leurs conditions sociales et de la nécessité d'intervenir dans une perspective de bien commun.

Capacités organisationnelles :

Créativité : Capacité à innover, à trouver des moyens et des solutions alternatives adaptés aux situations rencontrées.

Autonomie : Capacité à assumer mon rôle professionnel.

Adaptation : Capacité à ajuster mes attitudes et mes comportements en fonction des situations rencontrées.

Les trois angles d'apprentissage des attitudes
--

Cognitif :**Qui concerne la connaissance d'une attitude.**

Il s'agit de la compréhension théorique de chacune des attitudes. Qu'est-ce que veut dire cette attitude? À quoi fait-on référence?

L'apprentissage de l'aspect cognitif peut s'effectuer selon différents niveaux d'approfondissement. Par exemple, il peut s'agir de donner simplement la définition, de l'expliquer ou de partir d'une situation et de faire des liens avec l'attitude.

Affectif :**Qui concerne la partie émotive d'une attitude.**

Il s'agit de la perception de la personne face à une attitude. Est-ce une attitude facile ou difficile pour elle? Est-elle confrontée? Se sent-elle bien? Sent-elle qu'elle la possède?

L'apprentissage de l'aspect affectif peut s'effectuer, par exemple, à partir d'un regard sur soi de l'étudiant, d'une auto-évaluation ou d'objectifs personnels.

Comportemental :**Qui concerne les actions et les réactions observables en lien à une attitude.**

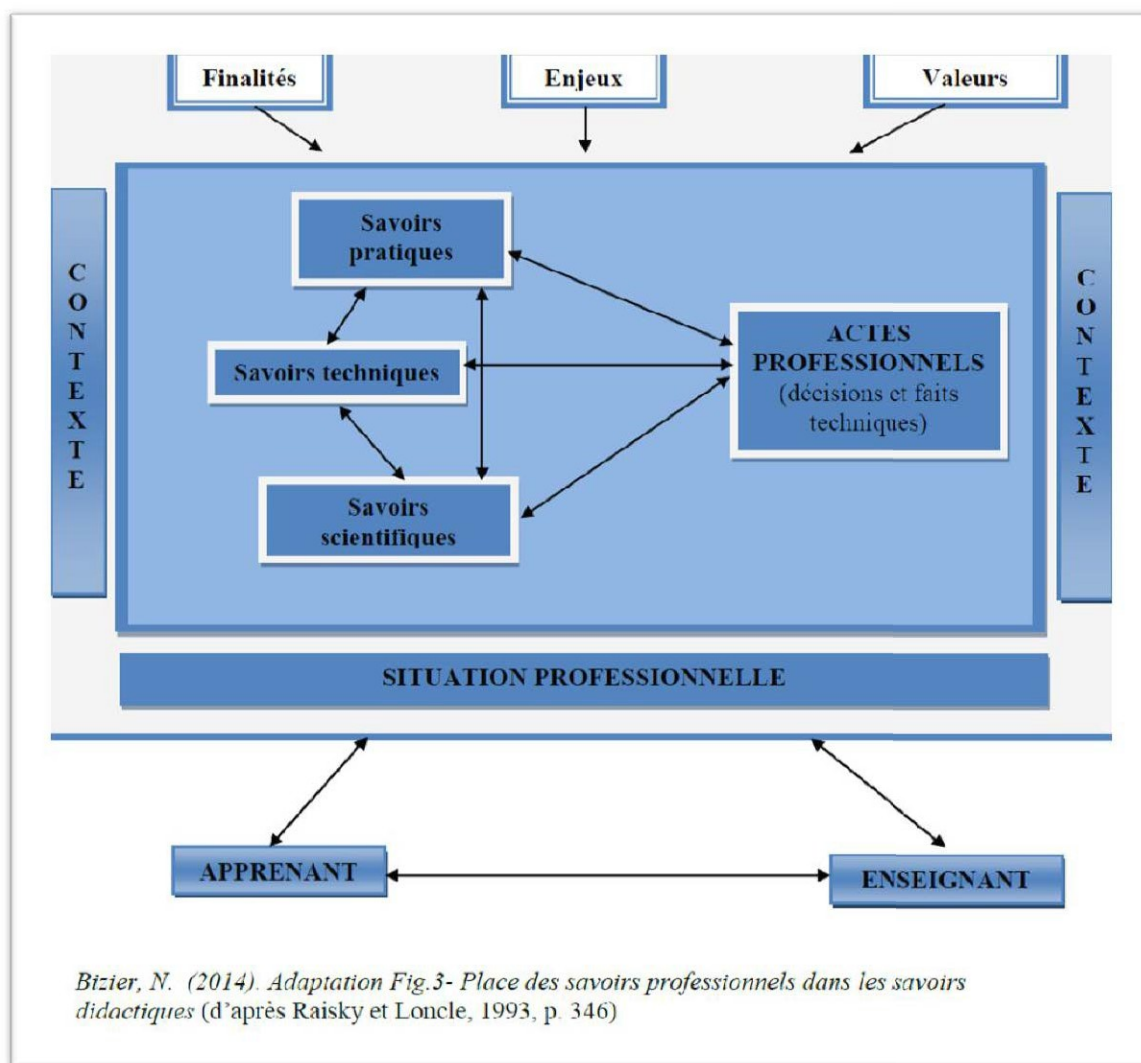
Il s'agit de comportements ou de réactions qui peuvent être directement observés par une autre personne.

L'apprentissage de l'aspect comportemental peut se réaliser, par exemple, à travers des jeux de rôles réalisés en classe ou en sous-groupes ou par les stages effectués dans des milieux d'intervention.

ANNEXE D

LE NOUVEAU TRIANGLE DIDACTIQUE (RAISKY ET LONCLE, 1993)

Cette figure illustre le schéma de Raisky et Loncle (1993) qui revisite le triangle didactique de Houssaye (1993) en y intégrant des éléments se rattachant à la situation professionnelle.



Référence : Bizier, N. (2014). *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale. Collection PERFORMA.

ANNEXE E
MISE EN ŒUVRE DES ACTIVITÉS RÉALISÉES AVEC LES PARTICIPANTES
(OBJECTIFS, MOYENS PRIVILÉGIÉS ET DURÉE)

DATE	ACTIVITÉS
Semaine du 5/02 au 16/02 (2 semaines) <i>*Activité individuelle</i>	Objectif : Cerner une situation qui fait problème en recueillant les différents points de vue et les idées des enseignantes et enseignants concernant le développement de l'identité professionnelle en vue des deux premières étapes de réalisation de la recherche-action (1er cycle) Moyens : Questionnaire No 1 à chaque enseignante et enseignant en préparation de l'étape « définir un problème » et « définir la situation désirée » Durée : 30 à 45 minutes
Semaine du 19/02 au 23/02 (1 semaine)	Objectif : Compiler et analyser les données du questionnaire No 1 en vue de la première rencontre de groupe. Moyens : Rédaction d'un résumé et tableaux synthèses
Semaine du 26 /02 au 2/03 (1 semaine) <i>*Activité de groupe</i>	Objectif : Réaliser l'étape « définir le problème », « définir la situation désirée » et « établir un plan d'action » Moyens : Rencontre de groupe de discussion No 1 -Canevas de rencontre -Présentation du résumé et des tableaux synthèses des données recueillies -Analyse des données en groupe -Présentation du journal de bord -Présentation et dépôt d'un recueil de textes selon les besoins des participantes et participants Durée : 2.5 h
Semaine du 5 /03, au 23/03 (3 semaines) <i>*Activité individuelle</i>	Objectif : Planifier et organiser l'étape de la « mise en œuvre du plan d'action » en identifiant une action à réaliser Moyens : 1) Rédaction du journal de bord No 1 individuel Durée : 1.5 h/3 semaines. N.B. Ce journal est complété soit par écrit ou sous une forme électronique (enregistrement audio) au choix de l'enseignante ou de l'enseignant.

Semaine du 26 /03 au 13/04 (3 semaines)	<p>Objectif : Synthétiser l'ensemble des données recueillies en compilant les données du journal de bord ainsi que les discussions issues du groupe de discussion en vue de la deuxième rencontre de groupe</p> <p>Moyens : Rédaction d'un résumé, tableaux synthèses et bilan écrit de la rencontre collective</p>
Semaine du 16/04 au 20/04 (1 semaine)	<p>Objectif : Réaliser l'étape de « l'évaluation » + « la redéfinition du problème »+ « définir la situation désirée »+ « mise en œuvre d'un plan d'action » (2^e cycle). Cette rencontre permettra de faire ressortir les éléments dominants de l'action, discuter, échanger et réfléchir aux étapes réalisées au premier cycle et décider de l'action ultérieure</p> <p>Moyens : Groupe de discussion No 2</p> <ul style="list-style-type: none"> -Canevas de rencontre -Présentation de résumés et tableaux synthèse des données recueillies -Analyse des données en groupe -Rédaction d'un journal de bord No 2 -Présentation et dépôt d'un recueil de textes selon les besoins exprimés par les enseignantes et les enseignants <p>Durée : 2.5 h</p>
*Activité de groupe	
Semaine du 23/04 au 11/05 (3 semaines)	<p>Objectif : Planifier et organiser l'étape de la « mise en œuvre du plan d'action » en identifiant une action à réaliser</p> <p>Moyens : Rédaction d'un journal de bord No 2 individuel. Durée : 1.5 h/3 semaines</p> <p>N. B. Ce journal est complété soit par écrit ou sous une forme électronique (enregistrement audio) au choix de l'enseignante ou de l'enseignant.</p>
*Activité individuelle	
Semaine du 14/05 au 25/05 (2 semaines)	<p>Objectif : Synthétiser l'ensemble des données recueillies en compilant les données du journal de bord No 2 en vue de la troisième rencontre de groupe</p> <p>Moyens : Rédaction de résumé ou tableaux- synthèse des données recueillies</p>

Semaine du 28/05 au 1/06 (1 semaine) <i>*Activité de groupe</i>	<p>Objectif : Évaluer les retombées du projet à partir des données recueillies depuis le début (3^e cycle)</p> <p>Moyens : Groupe de discussion No 3</p> <ul style="list-style-type: none"> -Canevas de rencontre -Présentation de résumés ou tableaux synthèses des données recueillies -Analyse des données en groupe -Rédaction d'un bilan <p>Durée : 3 h</p>
<hr/>	
Semaine du 4 au 8 juin (1 semaine) <i>*Activité individuelle</i>	<p>Objectif : Évaluer, pour chaque participante et participant, les retombés permettant de juger du changement proposé dans la recherche. Faire une réflexion personnelle sur la démarche de participation du groupe.</p> <p>Moyens : Questionnaire final No 2 à chaque enseignante et enseignant</p> <p>Durée : 30 à 45 minutes</p>
<hr/>	
mi-juin 2018	<p>Objectif : Présenter une synthèse de l'expérimentation de la recherche-action</p> <p>Moyens : Diffusion lors d'un atelier d'échanges au Regroupement des enseignantes et enseignants des collèges en travail social du Québec (REECETSQ) en vue de présenter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un résumé de la recherche - Une synthèse de la problématique, objectifs et plan d'action - Les résultats préliminaires de la recherche, - Les apprentissages qui ont donné lieu à de nouvelles connaissances - L'expérience d'accompagnement de la chercheuse <p>Durée : 3 h</p>

ANNEXE F

**ÉCHÉANCIER DES ACTIVITÉS RÉALISÉES PAR LA CHERCHEUSE DANS
LE CADRE DE LA PRÉSENTE RECHERCHE**

Activités réalisées dans le cadre de la présente recherche :	ÉCHÉANCIER (Mois et année)
Ébauche du chapitre de la méthodologie dans le cadre du cours MEC 801. Approfondir la connaissance de la problématique à l'aide du cours MTD-833 (Travaux dirigés).	Mai 2017
Bonifier les chapitres de la problématique, du cadre de référence et de la méthodologie afin de s'assurer de sa pertinence et de sa cohérence. Travail personnel fait durant la période d'été.	Juin à août 2017
Bonifier les chapitres de la problématique, du cadre de référence et de la méthodologie afin de s'assurer de sa pertinence et de sa cohérence. Étape réalisée avec le soutien de la directrice d'essai dans le cadre du cours MEC 802. Création des instruments de collecte de données toujours avec le soutien de la directrice d'essai dans le cadre du cours MEC8 02.	Août 2017 à décembre 2017
Dépôt du projet d'essai au comité d'éthique de la recherche sur des êtres humains du cégep ciblé	Octobre 2017
Validation finale des instruments de collecte de données	Décembre 2017
Prétest, apporter les ajustements.	Décembre 2017
Dépôt du projet d'essai à Performa pour approbation.	Décembre 2017
Participer au cours MEC803 et au besoin bonifier et ajuster le projet.	Janvier et février 2018
Début du MEC 804 avec le soutien continu de la direction d'essai.	Janvier à juin 2018
Analyse des données recueillies. Résultats préliminaires de la recherche	Juin, juillet et août 2018
Démarches proposées par Guay et Prud'homme (2011) Diffusion /Voici un rapport de notre recherche-action et de ses répercussions (Étape 6)	
Poursuite de l'analyse et l'interprétation des résultats.	Septembre, octobre, novembre, décembre 2018
Relecture et correction finale.	Janvier, février 2019
Dépôt final à Performa.	Mars 2019
Présentation de l'essai à l'AQPC.	Juin 2019

ANNEXE G
QUESTIONNAIRE INITIAL
"RECHERCHE-ACTION SUR L'IDENTITÉ
PROFESSIONNELLE"



C'est avec plaisir que nous vous invitons à remplir ce questionnaire.

L'objectif de la présente recherche est de « **Développer, chez les enseignantes et enseignants, une représentation commune et partagée du développement de l'identité professionnelle chez les étudiantes et étudiants en Techniques de travail social.**

Ce questionnaire a été élaboré dans le cadre de la maîtrise en enseignement au collégial de l'Université de Sherbrooke par Hélène Labbé. Si vous avez des questions, n'hésitez pas à prendre contact avec celle-ci au courriel suivant: hlabbe@cegep-ste-foy.qc.ca
Ce questionnaire vous demandera entre 45 et 60 minutes de votre temps. Vos réponses seront entièrement traitées de façon anonyme. Nous vous garantissons la confidentialité.

Bonjour,

Ce questionnaire est le premier outil de collecte de données de notre recherche-action. Celui-ci vise à recueillir les opinions et les points de vue des enseignantes et enseignants au sujet du développement de l'identité professionnelle chez les étudiantes et étudiants en Techniques de travail social. Nous vous invitons à répondre spontanément à toutes les questions sans chercher à vous documenter sur le sujet. La compilation de ce questionnaire servira d'entrée en matière pour la première rencontre de discussion.

*P.-S. Afin d'alléger le texte, les abréviations suivantes seront utilisées : **TTS** pour programme en Techniques de travail social et **IP** pour parler de l'identité professionnelle. De plus, la forme féminine sera utilisée dans un but d'alléger la présentation de ce questionnaire.*

Votre nom : _____

Numéro du candidat (e) (réservé à la chercheuse) _____

Programme d'enseignement : _____

BLOC 1 : DÉFINIR LE PROBLÈME

Cette partie vise à connaître votre niveau de connaissance et de compréhension au sujet du développement de l'identité professionnelle. De plus, elle vise aussi à donner votre avis sur la description de la problématique, son origine, sa nature et ses répercussions.

1. **Quelle importance** revêt, pour vous comme enseignante, le développement de l'identité professionnelle chez les étudiantes et étudiants en TTS?

(Mettre en gras ou entourer votre réponse)

Très grande
importance

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Aucune
importance

2. **Actuellement, votre niveau de connaissance** du concept de développement de l'identité professionnelle des étudiantes et étudiants en TTS est ?

(Mettre en gras ou entourer votre réponse)

Je connais
parfaitement
ce concept

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Je ne
connais pas
du tout ce

3. Comment **définiriez-vous** l'identité professionnelle chez les étudiantes et étudiants en TTS?

4. Selon vous, quels sont **les notions, les concepts ou les autres aspects** reliés au développement de l'identité professionnelle?

7. Selon vous, quelles sont **les conditions favorables** à la réalisation de cet objectif?

8. Selon vous, quelles sont **les conditions nuisibles ou les contraintes** en lien avec la réalisation de cet objectif?

9. Comme groupe, quelles seraient **les possibilités d'action ou d'intervention** qui permettraient au groupe de développer une compréhension commune du développement de l'IP?

BLOC 3 : DÉFINIR LES MODALITÉS DE FONCTIONNEMENT DU GROUPE

*Avant de mettre en place un processus de recherche-action, il est essentiel d'établir un **contrat de groupe** où tout est clairement exprimé de façon à maximiser la participation et la collaboration de tous. Cette partie vise à déterminer les modalités de fonctionnement du groupe.*

10. Quelles sont vos attentes au regard du **climat du groupe**?

11. Quelles sont vos attentes au regard de **la prise de décision**?

12. Quelles sont vos attentes au regard **du déroulement** (pause, heure des rencontres, moment des rencontres)?

13. **Autres éléments que vous souhaiteriez ajouter** afin d'assurer le bon fonctionnement du groupe?

Bloc 4: PROFIL DE LA PARTICIPANTE

Cette partie vise à recueillir des informations relatives à votre profil personnel et professionnel.

14. Sexe

Homme

Femme

15. Scolarité

Cochez **toutes les formations académiques** que vous avez obtenues

DEC formation collégiale générale

DEC formation collégiale technique

BAC Précisez : _____

Maîtrise Précisez : _____

Autre Précisez : _____

16. Année d'enseignement au collégial

Entre 2 et 5 ans

Entre 6 à 10 ans

Entre 11 à 15 ans

Entre 16 à 20 ans

20 ans et plus

17. Année d'expériences professionnelles

4.1 Décrivez brièvement vos expériences professionnelles :

4.2 Combien d'années avez-vous travaillé dans ce domaine :

1 à 5 ans

6 à 10 ans

11 à 15 ans

15 à 20 ans

20 ans et plus

Nous vous remercions d'avoir pris le temps nécessaire afin de remplir ce questionnaire. Votre collaboration et votre participation sont importantes pour nous et pour la réussite de ce projet de maîtrise.

Hélène Labbé
Chercheuse

ANNEXE H
QUESTIONNAIRE FINAL
"RECHERCHE-ACTION SUR L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE"

C'est avec plaisir que nous vous invitons à remplir ce dernier questionnaire.

L'objectif de la présente recherche est de « **Développer, chez les enseignantes et enseignants, une représentation commune et partagée du développement de l'identité professionnelle des étudiantes et étudiants en Techniques de travail social** ».

Ce questionnaire a été élaboré dans le cadre de la maîtrise en enseignement au collégial de l'Université de Sherbrooke par Hélène Labbé. Si vous avez des questions, n'hésitez pas à prendre contact avec celle-ci au courriel suivant: hlabbe@cegep-ste-foy.qc.ca

- ✓ Ce questionnaire vous demandera entre 45 et 60 minutes de votre temps.
- ✓ Vos réponses seront entièrement traitées de façon anonyme.
- ✓ Nous vous garantissons la confidentialité.

Bonjour,

Ce questionnaire est le dernier outil de la collecte de données de notre recherche-action. Celui-ci vise à recueillir les opinions et les points de vue des enseignantes et enseignants au regard de :

- **Bloc 1** : Évolution du niveau d'importance et de connaissances au sujet du développement de l'IP.
- **Bloc 2** : Nature de votre participation et votre engagement
- **Bloc 3** : De la notion d'accompagnement et d'accompagnée
- **Bloc 4** : Évaluation du fonctionnement du groupe.
- **Bloc 5** : Évaluation du matériel, objectifs spécifiques et recommandations

Nous vous invitons à répondre spontanément à toutes les questions, car il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. C'est votre opinion et votre point de vue qui comptent.

*P.-S. Afin d'alléger le texte, les abréviations suivantes seront utilisées : **TTS** pour programme en Techniques de travail social et **IP** pour parler de l'identité professionnelle. De plus, la forme féminine sera utilisée dans un but d'alléger la présentation de ce questionnaire.*

BLOC 1 : Évolution du niveau d'importance et de connaissances au sujet du développement de l'IP.

Cette partie vise à connaître votre évolution au niveau de l'importance et des connaissances au sujet du développement de l'identité professionnelle. Vous avez déjà répondu à cette question lors du questionnaire initial. La présente question vise à évaluer l'évolution de vos perceptions.

18. Suite à votre participation à la présente recherche-action :

1.1 Quelle importance revêt, pour vous comme enseignante, le développement de l'identité professionnelle chez les étudiantes et étudiants en TTS?

(Mettre en gras ou entourer votre réponse)

Aucune importance	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Très grande

1.2 Justifiez votre réponse :

1.3 Comment qualifiez-vous l'ensemble de vos connaissances en lien avec le développement de l'identité professionnelle des étudiantes et étudiants en TTS?

(Mettre en gras ou entourer votre réponse)

Je ne connais pas du tout	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Je connais parfaitement ce concept

1.4 Justifiez votre réponse :

BLOC 2: Nature de votre participation et votre engagement.

<i>Cette partie vise à connaître votre opinion et votre point de vue sur la nature de votre participation et de votre engagement lors du déroulement de la recherche-action.</i>
--

19. Pour répondre à cette partie, je vous rappelle les trois finalités d'une recherche-action :

1. **RECHERCHE** : améliorer l'état des connaissances sur la situation du développement de l'IP et sur ses composantes.
2. **FORMATION** : apporter un changement, une amélioration, une transformation en lien à une situation pédagogique c'est-à-dire qu'on apprend tous ensemble et chaque enseignante développe des connaissances. Cela lui permet de vivre de nouvelles expériences qui enrichissent ses connaissances globales et pédagogiques.
3. **ACTION** : apporter un changement, une transformation, des pistes de développement, banque d'actions ou d'activités en lien avec le développement de l'IP dans le programme TTS.

2.1 Autoévaluation — Participation individuelle :

En lien avec les connaissances et les concepts liés au développement de l'IP des étudiantes et étudiants en TTS, je dirais que :	Totalement en désaccord	En désaccord	D'accord	Complètement d'accord
--	-------------------------	--------------	----------	-----------------------

1. J'ai contribué à identifier une situation à améliorer.				
2. J'ai collaboré à la réflexion sur l'importance et la valeur à accorder à la situation désirée.				
3. J'ai participé à la réflexion sur les pistes d'action ou d'intervention reliées à la situation à améliorer.				
4. J'ai respecté les modalités de fonctionnement établies par le groupe.				
5. J'ai effectué les recherches requises pour cerner la situation à améliorer (lectures, etc.).				

En lien avec les connaissances et les concepts liés au développement de l'IP des étudiantes et étudiants en TTS, je dirais que :	Totalemment en désaccord	En désaccord	D'accord	Complètement d'accord
6. J'ai collaboré à la précision du thème de recherche pour qu'il réponde aux critères d'une recherche-action (Réf. 3 finalités de la R-A décrites à la page précédente)				
7. J'ai su mettre de côté mes propres perceptions pour permettre le déroulement du projet de recherche.				
8. À la rencontre de discussion no 1, j'ai collaboré à la description du problème, de la situation désirée et du plan d'action.				
9. À la rencontre de discussion no 2, j'ai apporté des idées pour explorer, comprendre et analyser les concepts du développement de l'IP.				
10. À la rencontre de discussion no 2, j'ai apporté des idées dans le but d'identifier un plan d'action (Ex. tâches à faire d'ici la prochaine rencontre).				
11. J'ai pris le temps de rédiger mon journal de bord entre chaque rencontre.				
12. À la rencontre de discussion no 3, j'ai apporté des idées pour analyser et faire la synthèse des concepts en lien avec le développement de l'IP.				

2.3 Commentaires :

BLOC 3: Notion d'accompagnement et d'accompagnée

Cette partie vise à évaluer le rôle joué par la chercheuse, à titre d'accompagnatrice, dans une perspective d'accompagnement dans le cadre d'une recherche-action. De plus, elle vise à connaître votre participation à titre de personne accompagnée.

Pour répondre à cette partie, je vous rappelle les principes énoncés dans le cadre de référence de la présente recherche concernant l'importance du rôle joué par l'accompagnateur et l'accompagnée dans le cadre d'une recherche-action.

NOTION D'ACCOMPAGNEMENT :

« L'accompagnement est une rencontre, c'est être avec l'autre, se donner un temps pour faire connaissance, pour travailler ensemble sur le chemin de la transformation et de la réflexion, ce qui veut dire qu'en cours de route, le chemin peut changer » (St-Germain, 2008, p. 28). Le rôle destiné à l'accompagnateur se décrit de la façon suivante :

L'accompagnateur ne précède pas, ne corrige pas, il n'est pas le maître, il est le compagnon, l'ami critique (Vial, 2007). [...] L'accompagnateur, par son soutien, permet à l'accompagné de grandir, de se développer tout en le déstabilisant. [...] En tout temps, il est centré sur les besoins de la personne qu'il accompagne et sur le groupe qu'il accompagne. (St-Germain, 2008, p. 28).

20. En vous référant aux définitions ci-dessus concernant l'accompagnement :

3.1 Comment évaluez-vous l'accompagnement reçu dans le cadre de la présente recherche-action?

L'accompagnatrice/chercheuse a su :	Totalement en désaccord	En désaccord	D'accord	Complètement d'accord
1. Prendre le temps, respecter le rythme de chacune.				
2. Établir une relation de confiance avec chacune tout en gardant la bonne distance.				
3. Être dans l'action en tout temps pour les participantes et être dans				

3.3 Comme personne accompagnée, comment évaluez-vous votre participation?

Comme participante à la présente recherche, j'ai su :	Totalement en désaccord	En désaccord	D'accord	Complètement d'accord
1 Être à l'écoute et réfléchir au développement de l'IP afin de mieux comprendre les concepts qui s'y rattachent et identifier mes attentes.				
2. Avoir confiance en la démarche et en moi, m'ouvrir aux autres.				
3. M'établir un plan d'action en conformité aux objectifs prévus par la présente recherche.				
4. Oser expérimenter de nouvelles avenues, me projeter dans l'avenir.				
5. Modifier certaines de mes pratiques enseignantes.				
6. Explorer ou expérimenter des actions ou des activités pédagogiques nouvelles en lien avec le développement de l'IP.				

3.3 Commentaires :

BLOC 4: Évaluation du fonctionnement du groupe

Cette partie vise à évaluer le fonctionnement du groupe à partir des attentes exprimées par celui-ci au moment de la première rencontre dans le cadre de la recherche-action.

21. À partir du contrat de groupe signé lors de notre première rencontre de groupe, comment évaluez-vous l'atteinte des attentes exprimées par le groupe.

Attentes exprimées par le groupe	Totalement en désaccord	En désaccord	D'accord	Complètement d'accord
4.1 <i>Les attentes au regard du climat du groupe ont été respectées</i> (Participation active, ouverture, écoute, respect, confiance mutuelle, transparence, libre de partager nos visions de la problématique, accueillir avec respect les divergences d'opinions, etc.)				
4.2 <i>Les attentes au regard de la prise de décision ont été respectées</i> (Tour de table préalable des idées de chacune, espace de paroles pour tous, décisions prises en tenant compte des avis de tous, chercher consensus, mais pas obligatoire, que la chercheuse assume un certain leadership afin que cela avance)				
4.3 <i>Les attentes au regard du déroulement ont été respectées</i> (respect de l'horaire établi, respect de la période de pause de 15 minutes à la mi-temps, respect de la planification des rencontres en dehors des "rushs" de correction, offrir une ambiance conviviale et décontractée avec une collation fournie par la chercheuse)				

4.4 Commentaires :

BLOC 5 : Évaluation du matériel, des objectifs spécifiques et recommandations

Cette partie vise à connaître votre niveau de satisfaction au regard du matériel fourni, de l'atteinte des objectifs spécifiques liés à la présente recherche-action et enfin, connaître vos recommandations

5.1 Quel est votre niveau de satisfaction quant au matériel fourni durant la recherche?

	Peu satisfaisant	Assez satisfaisant	Très satisfaisant	Totalement satisfaisant
1. Le matériel fourni (pochette)				
2. Les documents reçus durant et après les rencontres (ex. textes)				
3. La prise de notes par une personne extérieure				
4. Les résumés sous forme de tableaux synthèses				
Le journal de bord				

5.2 Commentaires

5.3 Suite à votre participation à la recherche-action, quel est votre niveau d'atteinte des objectifs spécifiques visés par celle-ci :

O.S No 1 : Déterminer les compétences professionnelles et caractériser la culture professionnelle qui influencent le développement de l'IP chez les étudiants en TTS?

(cela veut dire connaître, comprendre et analyser ces concepts tout en faisant des liens avec mes expériences professionnelles comme professeure)

Pas du tout atteint	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totalement atteint

5.4 O.S No 2 : Construire, avec les enseignantes, une conception commune et partagée de l'IP chez les étudiants dans le cadre du programme TTS

(cela veut dire connaître, comprendre et partager mes opinions et mon point de vue avec les autres participantes tout en faisant des compromis afin d'arriver à une conception commune du développement de l'IP)

Pas du tout atteint	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Totalement atteint

5.5 **O.S. No 3** : Élaborer une définition, avec les enseignantes, de l'identité professionnelle du TTS?

(cela veut dire adapter ou appliquer la définition de l'IP selon les auteurs en mettant la couleur du programme TTS)

Pas du tout atteint	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Totalement atteint

5.6 Commentaires :

5.7 Si nous avons à refaire un processus de recherche-action avec un autre groupe d'enseignantes, **quelles seraient vos recommandations?**

Points forts :

Points à améliorer :

Nous vous remercions d'avoir pris le temps nécessaire afin de remplir ce questionnaire. Votre collaboration et votre participation sont importantes pour nous et pour la réussite de ce projet de maîtrise.

Hélène Labbé
Chercheuse

ANNEXE I

JOURNAL DE BORD DE LA PARTICIPANTE NO 1

RECHERCHE-ACTION SUR L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Nom de la participante : _____

Numéro de la candidate (réservé à la chercheuse) : _____

Date de remise : _____

PRÉSENTATION DU JOURNAL

SON OBJECTIF :

C'est avec plaisir que nous vous invitons à remplir ce journal de bord **1 fois toutes les 3 semaines**.

La rédaction d'un journal de bord est nécessaire au bon fonctionnement de la recherche-action et permet de réfléchir, de s'interroger et de s'engager dans chacune des phases du projet. Il sert à consigner les données recueillies telles que les renseignements relatifs au déroulement de la démarche de recherche, les discussions que nous aurons, les réactions, les comportements qui vont surgir au cours de vos périodes d'expérimentation. En résumé, tout ce qui vous semble pertinent et significatif en lien avec le développement de l'IP.

SON CONTENU :

Nous t'invitons à compléter le présent journal de bord à partir d'une ou deux situations que tu as vécues en lien avec l'IP. Ta position en est une de métacognition, ce qui veut dire de se placer dans un processus cognitif par lequel on prend conscience de ce que l'on pense, ce que l'on fait, ce que l'on vit.

Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. Toutes tes réflexions, réactions et prises de conscience ont une valeur importante dans cette recherche. Pour chacune des situations, tu dois noter notamment décrire:

- ✓ **CE QUE JE FAIS :** Toutes les réflexions, les actions ou tout changement que tu apportes à tes pratiques qui sont en lien avec l'IP. Par exemple, les activités et les pratiques mises en place (QUOI) en considérant leur justification (POURQUOI), leur cohérence, les circonstances dans lesquelles elles sont effectuées, de même que les opportunités et les contraintes qui les entourent.
- ✓ **CE QUE JE VIS :** Toutes les questions, les réflexions individuelles suite à des échanges avec mes collègues de travail, mes étudiantes et étudiants, des partenaires, etc.;
- ✓ **CE QUE J'APPRENDS :** Toutes les connaissances relatives au sujet d'étude et à ses concepts (textes, documents ministériels, départementaux, collégiaux, plan de

formation institutionnel, etc.) ✓
SON FORMAT :
Les données peuvent être consignées dans le présent journal de bord ou dans un cartable ou encore dans un fichier word. Les données peuvent aussi être enregistrées à l'aide d'un outil électronique (Ipod, dictaphone, etc.). Au moment où tu as terminé, SVP, me laisser un message par courriel et je m'engage à passer te voir afin de récupérer tes fichiers électroniques ou papiers.

ÉLÉMENTS À CONSIGNER :

CE QUE JE FAIS	CE QUE JE VIS	CE QUE J'APPRENDS
----------------	---------------	-------------------

Dans un texte sous forme de récit ou à l'aide d'un outil électronique (IPod, dictaphone), **raconte une à deux situations que vous tu as vécues au cours de la période d'expérimentation (du 9 mars au 23 mars 2018)** en lien avec le développement de l'identité professionnelle.

Pour chacune des situations décrites, identifie les éléments suivants :

- ✓ Les numéros de chacune des situations (No 1 et No 2)
- ✓ La date et le contexte de la situation
- ✓ Les personnes présentes (si requis)
- ✓ Décris en détail chacune des situations, ce qu'elles t'ont fait vivre, les questionnements qu'elles ont soulevés, les réflexions ou sentiments, les impressions, etc.
- ✓ Fais des liens avec les notions, les concepts et les aspects liés à l'IP. *Il peut s'agir des compétences professionnelles, de la culture professionnelle, de l'identité pour soi, de l'identité pour autrui, des valeurs, etc.*

EXEMPLE

Situation No 1 :

Date : 12 mars 2018

Contexte et personnes présentes: Rencontre avec les responsables de la direction de l'enseignement au CIUSSSCN dans le cadre de mon rôle de coordonnatrice des stages.

Description : Durant la rencontre, il y a eu un échange avec la responsable des stages du CIUSSSCN qui explique que le technicien en travail social a perdu des « plumes » dans l'institution où on privilégie davantage les bacheliers. Elle a exprimé défendre la profession TTS, mais elle n'a pas démontré comment. J'avais beaucoup de questions à lui poser à ce sujet, mais elle nous a ramenés à l'ordre du jour en nous disant que ce n'était pas le but de la rencontre. J'ai senti qu'elle voulait éviter le sujet et ne voulait pas qu'on commence un échange à ce sujet. Je n'ai pas senti de la sincérité dans ses propos, car aucun moment elle a parlé positivement de la formation TTS. Cela m'a rendue perplexe, inquiète et déçue de ne pas pouvoir comprendre. Je vois bien que le CIUSSSCN ne considère pas la formation de TTS comme avant et j'entends ces propos parfois par les intervenants quand je vais superviser. De voir la position de la direction de l'enseignement face à ce sujet m'inquiète et me préoccupe. Qu'est-ce qui alimente leur position, leur décision en regard des ressources humaines? Est-ce qu'ils connaissent bien la formation TTS? Comment prennent-ils leur décision entre offrir un poste de TTS? TS? TES? Je comprends que ce ne sont pas des décisions toujours prises de façon rationnelle ou objective. Il semble y avoir des courants de pensées selon qui embauche dans l'organisation. Dans ce que je retiens, je vois que les concepts de l'IP comme les compétences professionnelles ont peut-être perdu de la valeur, que les institutions publiques surtout ne se cassent pas la tête pour faire une définition de tâches TTS/TS. Ils se disent « aussi bien TS, comme ça je ne me casse pas la tête à savoir si l'intervenant peut faire ou pas des actes réservés ». Est-ce que le TTS est considéré comme un professionnel tel que décrit par les auteurs? Pour l'identité pour soi, comme TTS, je sens que l'intervenant TTS peut se sentir isolé et non reconnu...

QUESTION SUR LE PROCESSUS DE CHANGEMENT ET D'ACCOMPAGNEMENT :

L'appropriation des concepts en lien avec le développement de l'IP passe par l'accompagnement de chacune des participantes. Il s'agit d'un processus d'appropriation de nouvelles connaissances et pratiques pédagogiques pour chaque participante du groupe et ce processus permet d'évaluer où chacune s'y situe dans la démarche.

Ce processus est illustré par St-Germain (2008) et a été adapté par Hélène Labbé (voir tableau). Ce processus illustre un cheminement qui n'est pas linéaire. Il peut y avoir des allers-retours entre les différentes marches ou phases. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. Chaque enseignante se situe dans le processus dépendamment de son vécu, ses expériences, ses réflexions, ses opinions, etc.

En te référant au tableau d'appropriation du processus de changement en lien avec le développement de l'identité professionnelle, identifie à quelle marche tu te situes actuellement : (coche la case qui correspond à ta réponse) :

1	2	3	4	5	6	7

JOURNAL DE BORD DE LA PARTICIPANTE N° 2

RECHERCHE-ACTION SUR L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Nom de la participante : _____

Numéro de la candidate (réservé à la chercheuse) : _____

Date de remise : _____

PRÉSENTATION DU JOURNAL

SON OBJECTIF :

C'est avec plaisir que nous vous invitons à remplir ce journal de bord **1 fois toutes les 3 semaines**.

La rédaction d'un journal de bord est nécessaire au bon fonctionnement de la recherche-action et permet de réfléchir, de s'interroger et de s'engager dans chacune des phases du projet. Il sert à consigner les données recueillies telles que les renseignements relatifs au déroulement de la démarche de recherche, les discussions que nous aurons, les réactions, les comportements qui vont surgir au cours de vos périodes d'expérimentation. En résumé, tout ce qui vous semble pertinent et significatif en lien avec le développement de l'IP.

SON CONTENU :

Nous t'invitons à compléter le présent journal de bord à partir d'une ou deux situations que tu as vécues en lien avec l'IP. Ta position en est une de métacognition, ce qui veut dire de se placer dans un processus cognitif par lequel on prend conscience de ce que l'on pense, ce que l'on fait, ce que l'on vit.

Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. Toutes tes réflexions, réactions et prises de conscience ont une valeur importante dans cette recherche. Pour chacune des situations, tu dois noter notamment décrire:

- ✓ **CE QUE JE FAIS** : Toutes les réflexions, les actions ou tout changement que tu apportes à tes pratiques qui sont en lien avec l'IP. Par exemple, les activités et les pratiques mises en place (QUOI) en considérant leur justification (POURQUOI), leur cohérence, les circonstances dans lesquelles elles sont effectuées, de même que les opportunités et les contraintes qui les entourent.
- ✓ **CE QUE JE VIS** : Toutes les questions, les réflexions individuelles suite à des échanges avec mes collègues de travail, mes étudiantes et étudiants, des partenaires, etc.;
- ✓ **CE QUE J'APPRENDS** : Toutes les connaissances relatives au sujet d'étude et à ses concepts (textes, documents ministériels, départementaux, collégiaux, plan de formation institutionnel, etc.)

SON FORMAT :

Les données peuvent être consignées dans le présent journal de bord ou dans un cartable ou encore dans un fichier word. Les données peuvent aussi être enregistrées à l'aide d'un outil électronique (Ipod, dictaphone, etc.). Au moment où tu as terminé, SVP, me laisser un message par courriel et je m'engage à passer te voir afin de récupérer tes fichiers électroniques ou papiers.

ÉLÉMENTS À CONSIGNER :**CE QUE JE FAIS****CE QUE JE VIS****CE QUE J'APPRENDS****QUESTION SUR LE PROCESSUS DE CHANGEMENT ET D'ACCOMPAGNEMENT :**

L'appropriation des concepts en lien avec le développement de l'IP passe par l'accompagnement de chacune des participantes. Il s'agit d'un processus d'appropriation de nouvelles connaissances et pratiques pédagogiques pour chaque participante du groupe et ce processus permet d'évaluer où chacune se situe dans la démarche.

Ce processus est illustré par St-Germain (2008) et a été adapté par Hélène Labbé (voir tableau). Ce processus illustre un cheminement qui n'est pas linéaire. Il peut y avoir des allers-retours entre les différentes marches ou phases. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. Chaque enseignante se situe dans le processus dépendamment de son vécu, ses expériences, ses réflexions, ses opinions, etc.

En te référant au tableau d'appropriation du processus de changement en lien avec le développement de l'identité professionnelle, identifie à quelle marche tu te situes actuellement : (coche la case qui correspond à ta réponse) :

1	2	3	4	5	6	7

Expliquez ou justifiez votre réponse :

PARTIE 1 : Ébauche d'une définition du développement de l'IP de l'étudiant.e en TTS

1. Élabore une première ébauche de définition du développement de l'IP à l'aide d'un réseau de concepts ou de mots clés dans la forme qui te convient : **tableau, schéma conceptuel, image ou représentation** qui appuient la représentation que tu te fais comme enseignante du développement de l'IP.

En te référant à la définition élaborée par chacune des participantes, voici la **liste des mots clés qui se dégagent**:

-Valeurs

-La façon dont je me définis comme personne/étudiant et la façon dont je me définis par rapport à l'autre en interaction.

-Concret, terrain

-Compétences ou compétences professionnelles

-Attitudes professionnelles

-Savoirs, savoir-être, savoir-faire

-Sentiment d'appartenance

-Reconnaissance sociale ou des autres

-Interaction avec les autres

-Processus dynamique (l'adapter à nous), évolution (trouver un plus beau mot)

-Processus d'apprentissage

-Sentiment d'appartenance et reconnaissance au marché du travail

-Sentiment d'appartenance dans la technique en travail social

-Situations professionnelles/situations authentiques

Partie 1 : ÉBAUCHE D'UN TABLEAU

Définition : Le développement de l'IP de l'étudiant.e en TTS s'incarne dans la prise de conscience **de son moi personnel (identité globale)** et par le biais des **interactions qu'il a avec les acteurs internes et externes de son environnement**. Ce développement se fait principalement à partir **des valeurs** ainsi que des **savoirs et des savoirs-faire propres à la profession**. L'image qu'il développe de sa profession contribue aussi à l'existence **d'un sentiment d'appartenance** à un groupe de professionnel. Ce développement s'inscrit dans le cadre d'un programme technique au collégial où est préconisé l'enseignement de **situations professionnelles** à travers un **processus d'apprentissage** dynamique, systémique et évolutif.

Développement des compétences professionnelles	Appropriation de la culture professionnelle	Construction de l'identité pour soi et pour autrui
Comment le programme développe-t-il les compétences professionnelles des étudiants? Comment les savoirs et les savoirs-faire sont-ils enseignés? Quels sont les sources ou les auteurs de ces savoirs et savoirs-faire?	Comment le programme enseigne les valeurs? Comment le programme enseigne les normes de la pratique? Comment les attitudes professionnelles sont-elles enseignées? Quelles sont les sources (auteurs) de l'ensemble de ces savoirs-être?	Comment s'incarne le développement de l'IP dans notre programme? Comment l'étudiant construit son « JE »? Comment l'étudiant construit son « NOUS »? Qui sont les acteurs internes de son environnement? Qui sont les acteurs externes de son environnement? De quoi est composé « l'environnement » de notre étudiant?

**ANNEXE J
L'ORDRE DU JOUR DES TROIS RENCONTRES
DE DISCUSSION**



ORDRE DU JOUR

Rencontre de discussion No 1

Vendredi 9 mars 2018

1. Mot de bienvenue
 2. Objectifs et rappel des règles d'enregistrement et de confidentialité
 3. Règles du groupe (contrat de groupe) :
 4. Phase de travail/Période de discussion : Définir les concepts + définir le problème + situation désirée + planification de l'action à partir des tableaux synthèses des données recueillies à l'aide du questionnaire
- Pause et collation à 14 h 30
5. Tâche pour la prochaine rencontre : journal de bord et tableau appropriation
 6. Documents de référence : définition, textes, etc.
 7. Évaluation et conclusion de la rencontre

Hélène Labbé, chercheuse

ORDRE DU JOUR

Rencontre de discussion No 2 Vendredi 20 avril 2018



1. Comment ça va?
2. Rappel des objectifs et des règles d'enregistrement et de confidentialité
3. Phase de travail/Période de discussion : **Explorer, comprendre, agir**
 - a. Présentation des concepts
 - b. Retour, sur la compilation des données recueillies : synthèses des données recueillies.
 - c. Échanges et discussions sur notre compréhension du développement de l'IP
 - d. Élaboration de la définition de l'IP des étudiantes et étudiants du programme TTS

Pause et collation à 14 h 30

4. Phase de travail/période de discussion (suite)
5. Tâche pour la prochaine rencontre : journal de bord et tableau appropriation
6. Documents de référence : quels sont vos besoins?
7. Évaluation et conclusion de la rencontre
8. Prochaine rencontre : Proposition : formule repas vendredi 1er juin 2018 de 12 h 15 à 15 h 45

Hélène Labbé, chercheuse

ORDRE DU JOUR

Rencontre de discussion No 3

1 juin 2018



1. Comment ça va? Invitation à dîner!
2. Rappel des objectifs et des règles d'enregistrement et de confidentialité
3. Phase de travail/Période de discussion :
 - a. Présentation des schémas proposés par chacune de vous : synthèses des données recueillies
 - b. Échanges et discussions en vue d'élaborer une définition commune et partagée : dégager les mots-clés, les concepts-clés

Pause et collation à 14 h

4. Phase de travail/période de discussion (partie 2)
 - a. Bilan de votre expérience **comme participante à une recherche-action?**
 - b. Évaluer **les retombées de nos actions** sous forme de bilan
5. Tâche finale : Dépôt du questionnaire final
6. Documents de référence : Texte de Prud'homme (2015)
7. Évaluation et conclusion de la rencontre

Hélène Labbé, chercheuse

ANNEXE K LETTRE D'APPROBATION



2410, chemin Sainte-Foy, Québec, QC G1V 1T3
418 659-6600 www.cegep-ste-foyqc.ca

PAR COURRIEL ET PAR COURRIER

Le 20 octobre 2017

Madame Hélène Labbé
70, rue Pelchat
Saint-Anselme (Québec)
G0R 2N0

Objet : Approbation éthique

Madame,

Pour faire suite à votre demande de certification éthique dans le cadre de la recherche que vous menez au Cégep de Sainte-Foy, le Comité éthique de la recherche a examiné les documents que vous lui avez transmis. Le Comité a jugé votre projet conforme aux pratiques habituelles et recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains. Il vous fait donc parvenir un certificat éthique vous autorisant à effectuer votre recherche.

Le Comité éthique vous demande en outre de l'informer par écrit dans les meilleurs délais dans les cas suivants :

- **Modifications** : de toute nature touchant la participation d'êtres humains. Vous devez en expliquer les raisons et, s'il y a lieu, fournir les documents revus en fonction de ces modifications. Le CER prend une décision sur l'acceptabilité éthique des modifications, conformément à l'approche proportionnelle de l'évaluation éthique de la recherche.
- **Éléments imprévus** : susceptibles d'augmenter le niveau de risque pour les participants ou qui ont d'autres incidences, sur le plan de l'éthique, mettant éventuellement en cause le bien-être des participants.
- **Interruption prématurée du projet de recherche** : vous devez en expliquer les raisons au CER.

...2

Vous trouverez le formulaire « Demande de modification ou déclaration d'éléments imprévus » sur le site Web du collège (www.cegep-ste-foy.qc.ca) dans la section « Notre Cégep / Recherche et innovation ».

Le certificat éthique que nous vous transmettons est valide pour une période d'un an. **Avant la fin de cette période, vous devez faire une demande de renouvellement afin de poursuivre vos travaux de recherche ou produire un rapport final.** Nous vous transmettons à l'avance par courriel un formulaire à remplir à ces fins.

Je vous souhaite du succès dans votre recherche et je vous transmets mes salutations cordiales.

Sylvain Auclair
Président
Comité éthique de la recherche du Cégep de Sainte-Foy

- p.j. Certificat d'approbation éthique
- Formulaire de renouvellement ou de rapport final (courriel)
- c.c. Mme Hélène Lévesque, responsable du Comité éthique de la recherche

ANNEXE L

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Participation à une étude ou projet de recherche, d'innovation ou d'analyse critique dans le cadre de la maîtrise en enseignement au collégial¹

Dans le cadre de mes études de *Maîtrise en enseignement au collégial* de l'Université de Sherbrooke, je conduis un projet de recherche supervisé par une directrice d'essai agréée qui atteste, au bas de ce formulaire de consentement, toutes les informations fournies.

1. TITRE DU PROJET :

REPRÉSENTATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DU DÉVELOPPEMENT DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE CHEZ LES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS EN TECHNIQUES DE TRAVAIL SOCIAL

2. CHERCHEUSE OU CHERCHEUR PRINCIPAL : HÉLÈNE LABBÉ

Numéro de téléphone : 418-885-8190	Travail : 418-659-6600 #6723
Courriel : helene.labbe@cegep-ste-foy.qc.ca	

3. INTRODUCTION

Le présent formulaire présente les considérations éthiques de ce projet. Il n'est qu'un élément de la méthode de prise de décision éclairée qui a pour but de vous donner une idée générale de la présente recherche ainsi que ce qu'entraîne votre participation. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, je vous invite à lire attentivement ce qui suit pour bien comprendre votre participation s'il y a lieu. À titre de chercheuse principale, je demeure disponible pour répondre à toutes vos questions.

4. DESCRIPTION DU PROJET

Le projet de maîtrise dont il est question dans cet essai provient d'une démarche de questionnement, d'une interrogation et d'un désir d'apporter des améliorations à une situation jugée problématique. Le thème de l'identité professionnelle n'est pas le fruit du hasard. Il s'inscrit dans un contexte et une réalité où plusieurs facteurs sont présents ou absents et jouent un rôle prépondérant dans le développement de cette identité professionnelle pour l'étudiante et l'étudiant inscrit dans une formation telle que le programme en Techniques de travail social. L'intérêt de mieux comprendre comment se développe l'identité professionnelle chez un étudiant au niveau collégial est présent pour moi depuis plus de 30 ans. Dès le moment où j'ai suivi la formation en Techniques d'assistance sociale dans les années 80, certaines situations pédagogiques soulevaient déjà ce questionnement. Mes expériences sur le marché du travail pendant plus de 20 ans à titre d'intervenante sociale et mon expérience à titre d'enseignante au programme de Techniques de travail social des 10 dernières années ont continué à nourrir ce questionnement. Le concept d'identité professionnelle peut être traité sous différents angles (étudiantes et étudiants, les employeurs, etc.). Dans la présente recherche, nous avons privilégié l'angle de l'enseignement à l'aide des enseignantes et enseignants pour comprendre le

concept de développement de l'identité professionnelle chez les étudiantes et étudiants.

Le souci constant de conserver l'adéquation entre les exigences du marché du travail et la formation fait en sorte que les enseignantes et enseignants se préoccupent constamment de s'adapter aux différentes réalités et besoins du marché du travail. De plus, le programme vise à offrir un enseignement orienté vers des contenus issus des savoirs, savoir-faire et savoir-être correspondant aux sources et aux ressources se rapprochant des situations professionnelles. L'approche programme est au cœur de notre programme. « *La concertation et la collaboration avec les disciplines contributives impliquées dans le programme de formation constituent un moyen essentiel de consolider la formation [...]* ». (Cégep Ste-Foy, 2013, p.11)². C'est ce qui nous amène à intégrer plusieurs enseignantes et enseignants issus des programmes dans le champ des relations humaines (techniques de travail social, psychologie, sociologie) qui jalonnent le parcours de trois ans de l'étudiante et l'étudiant inscrit dans la formation de Techniques de travail social. Du point de vue pédagogique, en quoi une meilleure représentation de l'identité professionnelle est-elle essentielle dans la formation de l'étudiante et l'étudiant? Quels sont les concepts qui composent cette identité professionnelle? Comment s'apprend et s'enseigne cette identité? L'idée est d'apporter toutes ces questions et d'autres qui en découlent aux enseignantes et enseignants sur le terrain afin de réfléchir à cette question. Nous pouvons prétendre qu'actuellement, le contexte en mouvance dans la formation ajoutée au contexte en mouvance du marché du travail fragilise, jusqu'à un certain point, l'identité professionnelle de l'étudiante et l'étudiant. De là l'importance de tenter de clarifier ce sujet et tous les aspects qui entourent ce phénomène.

Par ailleurs, il y a quelques années, un défi important s'est présenté pour certaines formations, dont la formation en Techniques de travail social, avec l'adoption en 2009 de la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines (projet de loi 21, chapitre 28)*. Ce projet de loi, sous l'égide de l'Ordre des professions du Québec, est venu redéfinir les champs d'exercice dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines. Ce qui contribue aussi au problème vient du fait que les techniciennes et les techniciens en travail social ne peuvent pas adhérer à un ordre professionnel et n'ont pas de moyens concrets pour soutenir cette quête d'identité professionnelle. Ne faudrait-il pas les outiller et les soutenir au cours de leur formation collégiale sur cet aspect?

QUESTION GÉNÉRALE

L'objectif général vise à développer, chez les enseignantes et les enseignants, une représentation commune et partagée du développement de l'identité professionnelle des étudiantes et étudiants en Techniques de travail social.

OBJECTIFS

- 1) Déterminer les compétences professionnelles et caractériser la culture professionnelle qui influencent le développement de l'identité professionnelle chez l'étudiante ou l'étudiant inscrit au programme de TTS
- 2) Construire, avec les enseignantes et enseignants, une conception commune et partagée de l'identité professionnelle chez les étudiantes et étudiants dans le cadre du programme TTS.
- 3) Élaborer une définition, avec les enseignantes et les enseignants, de l'identité professionnelle de la technicienne et technicien en Techniques de travail social.

² Cégep de Ste-Foy (2013). *Plan de formation institutionnel (DEC). Techniques de travail social 388.A0*. Québec : Cégep de Ste-Foy, Direction des Études

MÉTHODOLOGIE UTILISÉE*

Cet essai se situe dans le pôle recherche tel que décrit dans le guide de présentation du bloc recherche, innovation et analyse critique de la maîtrise en enseignement collégial de l'Université de Sherbrooke (2015). S'appuyant sur le paradigme qualitatif/interprétatif, cette recherche vise à développer, chez les enseignantes et les enseignants, leur représentation du développement de l'identité professionnelle chez les étudiantes et étudiants en Techniques de travail social. C'est d'abord et avant tout à partir de l'interaction entre les participantes et participants que nous voulons mettre en évidence la conception et la démarche d'appropriation du concept d'identité professionnelle. C'est pour cette raison que le type d'essai choisi s'appuie sur le devis de la recherche-action. Comme cette recherche-action s'inscrit dans un temps limité, celle-ci va davantage se concentrer sur la prise de conscience des enseignantes et enseignants du concept d'identité professionnelle et tenter de comprendre son influence dans le parcours de la formation.

PÉRIODE ET DURÉE DE LA COLLECTE DE DONNÉES :

La période d'expérimentation se déroulera du 5 février au 8 juin 2018. Les étapes de réalisation de la recherche-action se dérouleront à la fois sous forme d'activités individuelles et de groupe où les périodes d'activités, les périodes de collectes de données ainsi que les périodes d'analyse se feront simultanément. Puisque notre essai se situe dans une recherche-action, il est essentiel que la démarche demeure souple afin de s'adapter aux besoins des participantes et participants, et ce, tout au long des étapes de réalisation de la recherche-action.

Vous trouverez, en annexe, le calendrier des activités proposés.

5. NATURE DE LA PARTICIPATION

QUI PARTICIPE À CE PROJET OU CETTE ÉTUDE?

Cinq enseignantes et enseignants issus soit du programme de techniques de travail social et des disciplines contributives (sociologie, psychologie) du Cégep de Ste-Foy.

COMBIEN DE TEMPS DEMANDERA LA PARTICIPATION DES PERSONNES PARTICIPANTES ?

La recherche -action se déroulera sur une période de 14 semaines. L'évaluation du temps prévu pour l'ensemble des activités correspond à 12.5 h.

Les activités individuelles proposées peuvent prendre entre 45 à 90 minutes alors que les trois rencontres de groupe de discussion sont d'une durée de 2 h 30 à 3 h.

L'ensemble des activités se déroulera sur les lieux de travail des participantes et participants.

6. AVANTAGES À PARTICIPER

Les avantages à participer à ce projet de recherche sont l'opportunité d'acquérir des connaissances liées au développement de l'identité professionnelle ainsi qu'en discuter avec des collègues dans un cadre défini. De plus, la démarche vous permettra une meilleure connaissance de votre propre représentation de ce concept et ainsi, amorcer une démarche réflexive qui pourrait influencer votre pédagogie ainsi que vos stratégies d'enseignement.

7. BÉNÉFICES, RISQUES ET INCONVÉNIENTS

Les bénéfices potentiels de cette recherche sont de favoriser l'émission de propositions ainsi que développement de pistes de développement qui pourront être partagés d'abord à votre équipe départementale du Cégep de Ste-Foy, à l'ensemble des départements de votre collège, au Regroupement des enseignantes et enseignants des collèges en travail social du Québec (REECETSQ) qui se préoccupe du développement de la formation ainsi qu'à toute personne ou institution intéressée par la question du développement de l'identité professionnelle chez les étudiantes et étudiants du collégial.

Les risques liés à la participation sont pratiquement inexistantes puisque la participation à la recherche est entièrement volontaire. Aucun effet négatif sur le bien-être des enseignantes et enseignants, que ce soit au plan social, comportemental, psychologique, physique ou économique n'est anticipé. Il peut y avoir un risque d'inconfort de partager ses pratiques d'enseignement en présence de la chercheuse et des autres participantes et participants. La chercheuse mettra tout en œuvre pour faciliter un climat propice aux échanges et à la participation. Toutefois, chaque enseignante et enseignant est entièrement libre de répondre aux questions posées ou de participer aux discussions proposées.

Ce projet se situe sous le seuil du risque minimal puisque la probabilité et l'importance des éventuels inconforts ou risques sont comparables à ceux de la vie quotidienne des enseignantes et enseignants. Les personnes qui acceptent de participer à ce projet s'exposent à très peu de risques de vivre des inconforts (douleurs physiques, inconfort, sentiment d'échec, peur irraisonnée et menace posée à l'identité). (Fortin, 2010).³

Les inconforts sont de l'ordre de la gestion du temps associés à l'ajout de ces activités aux tâches déjà prévues de la session courante. Les activités seront ajoutées à votre charge d'enseignement de l'hiver 2018. Cela demandera une planification plus soutenue de l'ensemble des activités prévues pour votre session.

8. VIE PRIVÉE ET CONFIDENTIALITÉ

En ce qui concerne l'enregistrement, la propriété et la conservation des données, des moyens pour sauvegarder les droits des participantes et participants sont prévus. Les données audios, vidéos et informatiques seront conservées dans le serveur Magister/ profs du Cégep de Ste-Foy. Les documents numériques seront protégés par un mot de passe. Toutes les données écrites seront, quant à elles, conservées dans un bureau verrouillé à accès limité en conformité avec la Politique sur la conduite responsable de la recherche du Cégep de Ste-Foy (2015a) qui précise que « *Dans tous les cas, toutes les données colligées par le chercheur doivent être conservées par ce dernier pendant au moins cinq (5) ans dans un endroit sécuritaire et être accessibles en cas de contestation* ». (p. 5).

Les rencontres et entretiens enregistrés numériquement ou sur vidéos ainsi que toutes les informations fournies demeureront confidentielles; seules les personnes autorisées- assistantes et assistants à la recherche, la chercheuse ainsi que la direction d'essai auront accès aux données; aucun renseignement nominatif ne figurera sur les documents de la recherche, ceci afin de préserver l'anonymat.

9. COMPENSATION ET DÉPENSES

Aucune compensation, monétaire ou autre, vous sera remise pour le temps, les déplacements,

³ Inspiré de Fortin, M. F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.

etc. occasionnés par votre participation à ce projet.

10. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET RETRAIT DE L'ÉTUDE

La participation à cette recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit et sans devoir justifier votre décision.

11. PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant ce projet, vous pouvez joindre :

- La CHERCHEUSE : Hélène Labbé → helene.labbe@cegep-ste-foy.qc.ca.
- LA DIRECTRICE D'ESSAI : Mme Nicole Bizier → Nicole.Bizier@usherbrooke.ca

Si vous aviez des questions concernant le programme, vous pouvez joindre :

- La DIRECTION D'ESSAI ou la RESPONSABLE DU PROGRAMME DE MAÎTRISE à ce courriel : performa@usherbrooke.ca

Si vous avez des questions au regard de vos droits ou pour toute question éthique, vous pouvez communiquer :

- La RESPONSABLE du BUREAU DE LA RECHERCHE AU CÉGEP DE STE-FOY : Mme Hélène Lévesque : hlevesque@cegep-ste-foy.qc.ca

12. CONSENTEMENT DE LA PARTICIPANTE OU DU PARTICIPANT

J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes mes questions et j'ai obtenu des réponses que je me posais au sujet de ce projet. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. Je sais que je suis libre de participer au projet et que je demeure libre de m'en retirer en tout temps, par avis verbal, sans préjudice. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

- J'accepte de participer aux rencontres de groupe de discussion
- J'accepte de compléter le questionnaire
- J'accepte de compléter le journal de bord une fois/ 3 semaines
- J'accepte que les rencontres de groupe soient enregistrées
- J'accepte que le matériel écrit, visuel et graphique résultant d'exercices de groupe soit photographié, conservé et publié par la chercheuse.
- Au moment des rencontres de groupe de discussion, je m'engage à respecter la confidentialité des renseignements partagés (nom des participantes et participants, contenus des échanges, informations dévoilées).

Je soussigné (e), consens à participer à ce projet.

Nom de la participante ou du participant : _____

Signature : _____

Date _____

13. ENGAGEMENT DE LA CHERCHEUSE OU DU CHERCHEUR

Je certifie a) avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche aux participantes et participants. b) avoir répondu aux questions du signataire quant aux termes du présent formulaire de consentement c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation dans le projet.

Nom de la chercheuse ou du chercheur: _____

Signature : _____

Date : _____

14. ENGAGEMENT DE LA DIRECTION D'ESSAI

J'atteste que les informations contenues dans ce formulaire ont été communiquées de bonne foi par _____

Nom de la directrice d'essai : _____

Signature : _____

Date : _____

Performa@USherbrooke.ca

Je désire vous remercier de l'attention que vous porterez à la présente recherche et vous remercie à l'avance pour votre précieuse collaboration.

S.V.P., signez deux copies

Conservez une copie et remettez l'autre dans ma boîte aux lettres à gauche de ma porte de bureau dans une enveloppe cachetée au plus tard le 17 novembre 2017

Veillez utiliser l'enveloppe ci-jointe afin de préserver la confidentialité.

