

# Transformer les réalités vécues en savoirs à partager : quand les usagers-entraîneurs deviennent acteurs de la formation en travail social

Annie Lambert, Laurence Scalabrini, Maxime-Édouard Crête, Alexandre Roberge, Karine Huppé, Émilie Pothier-Tessier, Julie Doyle et Dominique Dufour

Numéro 158, 2024

Quand la recherche sociale s'engage à façonner le travail social de demain

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1109252ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1109252ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ)

ISSN

2564-2375 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lambert, A., Scalabrini, L., Crête, M.-É., Roberge, A., Huppé, K., Pothier-Tessier, É., Doyle, J. & Dufour, D. (2024). Transformer les réalités vécues en savoirs à partager : quand les usagers-entraîneurs deviennent acteurs de la formation en travail social. *Intervention*, (158), 107–119. <https://doi.org/10.7202/1109252ar>

Résumé de l'article

*Depuis plusieurs années, la pédagogie universitaire en travail social s'ouvre à l'implication des usagers et au recours à leurs savoirs expérientiels, laissant place à des pédagogies qui favorisent le croisement des savoirs. Depuis 2015, l'École de travail social de l'Université de Sherbrooke déploie différents projets à ce niveau s'appuyant sur le concept de réduction de la distance qui promeut des relations égalitaires et la reconnaissance des savoirs de chacun. Notre article s'inscrit comme un récit de pratique appuyé sur les réflexions et les analyses des différents acteurs impliqués et illustré par les propos des personnes usagères participantes. Il permet d'exposer les principes et modalités de nos projets et leur valeur ajoutée dans la formation des étudiantes. Dans un contexte de mouvance et de questionnement du travail social, rendre compte de nos projets nous porte à soulever des pistes de réflexion permettant de défendre l'idée que la transformation des réalités vécues par les usagers en savoir à partager aux futures travailleuses sociales est un incontournable pour les formations universitaires actuelles.*

© Annie Lambert, Laurence Scalabrini, Maxime-Édouard Crête, Alexandre Roberge, Karine Huppé, Émilie Pothier-Tessier, Julie Doyle et Dominique Dufour, 2024



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

# Transformer les réalités vécues en savoirs à partager : quand les usagers-entraîneurs deviennent acteurs de la formation en travail social

**Annie Lambert**, Ph.D., Professeure-chercheure, École de travail social, Université de Sherbrooke  
annie.lambert@usherbrooke.ca

**Laurence Scalabrini**, T.S., CIUSSS-CHUS

**Maxime-Édouard Crête**, Usager-entraîneur, École de travail social, Université de Sherbrooke

**Alexandre Roberge**, Usager-entraîneur, École de travail social, Université de Sherbrooke

**Karine Huppé**, Étudiante en travail social, École de travail social, Université de Sherbrooke  
karine.huppe@usherbrooke.ca

**Émilie Pothier-Tessier**, T.S., M.s.s, Deuil jeunesse

**Julie Doyle**, Usager-entraîneur, École de travail social, Université de Sherbrooke

**Dominique Dufour**, Usager-entraîneur, École de travail social, Université de Sherbrooke

---

## RÉSUMÉ :

*Depuis plusieurs années, la pédagogie universitaire en travail social s'ouvre à l'implication des usagers et au recours à leurs savoirs expérientiels, laissant place à des pédagogies qui favorisent le croisement des savoirs. Depuis 2015, l'École de travail social de l'Université de Sherbrooke déploie différents projets à ce niveau s'appuyant sur le concept de réduction de la distance qui promeut des relations égalitaires et la reconnaissance des savoirs de chacun. Notre article s'inscrit comme un récit de pratique appuyé sur les réflexions et les analyses des différents acteurs impliqués et illustré par les propos des personnes usagères participantes. Il permet d'exposer les principes et modalités de nos projets et leur valeur ajoutée dans la formation des étudiantes. Dans un contexte de mouvance et de questionnement du travail social, rendre compte de nos projets nous porte à soulever des pistes de réflexion permettant de défendre l'idée que la transformation des réalités vécues par les usagers en savoir à partager aux futures travailleuses sociales est un incontournable pour les formations universitaires actuelles.*

107

## MOTS-CLÉS :

*Formation universitaire, travail social, croisement des savoirs, réduction de la distance, savoirs expérientiels, usagers*

---

## INTRODUCTION

Depuis quelques décennies, un changement de paradigme s'opère dans l'enseignement supérieur, provoquant un passage de la transmission des connaissances reliée à des pédagogies traditionnelles plus magistrales à l'appropriation des savoirs suscitant l'utilisation de méthodes plus participatives. Ce changement est considéré par certains comme l'une des évolutions les plus remarquables des formations universitaires (Chauvigné et Coulet, 2010) et porte à revoir les manières d'enseigner (Kim et Maloney, 2020).

Dans ce contexte, l'utilisation de pédagogies expérientielles est de plus en plus favorisée. Plus spécifiquement pour les formations en travail social, force est de constater que l'implication des usagers suscite l'intérêt (Duffy et Beresford, 2021) et soutient l'exercice du croisement des savoirs expérientiels aux savoirs scientifiques. Les écrits éclairent d'ailleurs sur deux constats à ce sujet : l'implication des usagers bonifie la formation des étudiantes (Cabiati et Raineri, 2016) et favorise le pouvoir d'agir des usagers, s'inscrivant conséquemment dans les valeurs du travail social (Beresford et Boxall, 2012).

Inspirée par ce mouvement de renouvellement des pédagogies universitaires et portée par le constat d'une grande absence des savoirs expérientiels au sein des programmes de formation, l'École de travail social (ÉTS) de l'Université de Sherbrooke (UdS) a adopté, lors d'un rassemblement en 2015, l'orientation prioritaire d'impliquer les usagers<sup>1</sup> dans ses formations. Ce choix s'est concrétisé par la création de plusieurs activités pédagogiques impliquant des usagers-entraîneurs (UE)<sup>2</sup>, ces derniers étant reconnus comme des « acteurs compétents<sup>3</sup> » (Giddens, 1987) et porteurs de savoirs expérientiels. Dans un contexte social en changement où les vulnérabilités sont grandissantes et complexifiées (Zwick Monney et Grimard, 2015), l'implication des UE apparaît comme une voie porteuse pour les formations universitaires, permettant qu'elles soient au diapason des réalités de vie des personnes.

S'inscrivant dans le déploiement des États généraux du travail social, notre article vise à réfléchir la pédagogie universitaire dédiée aux futures travailleuses sociales dans un souci que cette dernière soutienne la formation de professionnelles conscientes, critiques et engagées. Résultat d'un processus de co-écriture d'une équipe d'UE, d'étudiants ainsi que de professeurs et personnes enseignantes<sup>4</sup>, notre article vise à contribuer à cette réflexion en soutenant qu'un enrichissement des formations universitaires actuelles est possible par le développement de pédagogies participatives et inclusives qui reconnaissent la valeur des savoirs expérientiels dans un exercice de croisement des savoirs.

L'article s'inscrit comme un récit de pratique. Ainsi, nous présentons d'abord le point de départ de nos projets en situant par la suite les appuis théoriques. En continuité, nous exposons la pédagogie proposée et les modalités de formation choisies. Finalement, nous formulons des pistes de réflexion, en défendant l'idée que la transformation des réalités vécues par les UE en savoir à partager aux futurs travailleurs sociaux est un incontournable pour les formations universitaires actuelles en

- 1 Jusqu'à maintenant, nous avons utilisé le terme usager pour désigner les personnes ayant ou ayant eu recours à des services sociaux ou des soins de santé et qui s'impliquent, à partir de leur expérience, dans les formations de l'ÉTS. Ce terme provoque parfois des réactions négatives, car il peut être perçu comme non représentatif ou encore limitatif de la réalité des personnes. La littérature nous propose plusieurs termes alternatifs : personne accompagnée, personne concernée, expert d'expérience, expert de vécu, expert collaborateur, patient partenaire, usager collaborateur, etc. Chacun de ces termes présente des avantages et des limites. Dans le reste de cet article, nous utiliserons un terme qui nous est propre, celui d'usager-entraîneur, un titre discuté et choisi avec les personnes – avec les usagers –, qui situe leur rôle dans un contexte pédagogique de formation des futures travailleuses sociales et qui fait écho dans nos programmes au rôle de praticien-entraîneur, des professionnels impliqués auprès des étudiantes.
- 2 Nous tenons à remercier chaleureusement Madame la doyenne Anick Lessard de la Faculté des lettres et des sciences humaines (FLSH) de l'Université de Sherbrooke (UdS) pour son soutien et son enthousiasme dans le cadre de nos innovations pédagogiques. De même, des remerciements sincères sont adressés au décanat de la Faculté qui nous a octroyé à quatre reprises des Fonds d'innovation pédagogique permettant de soutenir le développement et l'actualisation de différentes activités pédagogiques. Nous remercions également le vice-rectorat aux études de l'UdS qui vient de nous octroyer, pour son concours 2023-2024, un financement. Ces occasions de soutien financier portent le chantier d'implication des usagers à l'École de travail social (ÉTS) et favorisent sa pérennité. Finalement, nous soulignons l'apport considérable de l'équipe de la Faculté d'éducation de l'UdS via son Incubateur d'innovation pédagogique (I2P) pour son expertise et son soutien.
- 3 Pour Giddens, tous les êtres humains sont des agents compétents. Les différents acteurs sociaux ont selon lui une connaissance remarquable des conditions et conséquences de ce qu'ils font dans leur vie de tous les jours. Cette compétence leur permet d'adapter les réponses à apporter dans leur réalité en fonction de leur position et des différentes contraintes du contexte (Giddens, 1987).
- 4 En cohérence avec ce que nous prônons en matière de croisement des savoirs, l'article est le fruit d'une co-écriture dont les thèmes et contenus se sont discutés, précisés et matérialisés au cours de cinq blocs de travail d'une équipe nommée *Les Repenseurs*, par les usagers-entraîneurs. En plus des auteurs cités, le texte porte les idées de Nicolas Aubé-Lanctôt, Joëlle Doucet, Jeannine Foisy et Céline Gendron, tous usagers-entraîneurs, que nous souhaitons ici reconnaître.

travail social. Faire état de nos projets pédagogiques innovants est pour nous une voie pertinente à notre contribution aux réflexions actuelles pour le travail social. Dans un contexte social en évolution et en transformation, faire partie de la discussion dans le cadre de ce numéro de la revue *Intervention* nous permet d'illustrer comment le renouvellement des formations en travail social est porteur pour l'avancement des pratiques.

## 1. Précisions méthodologiques

Le présent récit de pratique a pour but de présenter une pédagogie innovante en travail social qui soutient l'implication des personnes usagères (UE) au sein de la formation des futures travailleuses sociales. Cet article prend appui sur les multiples réflexions et analyses que nous avons réalisées dans le cadre de nos expérimentations et de nos projets impliquant les UE<sup>5</sup>. Des modalités de documentation nous ont permis d'amasser un grand nombre d'informations utiles à la réflexion, à la prise de recul et à la validation de nos différentes activités. Ainsi, nous avons accumulé des bilans de projets d'innovation pédagogique (4), des bilans finaux d'activités (7), des rétroactions écrites des étudiants (15), des rétroactions orales des usagers-entraîneurs (15), des notes de forums de discussion (3) et une synthèse de café-rencontre (1). Notre article est également illustré par les propos des UE co-auteurs et co-auteurs de cet article que nous avons intégrés en exergue et qui sont le fruit de leur création.

## 2. Un point de départ : l'invisibilisation des savoirs expérientiels

Les programmes de formation à l'ÉTS sont construits sur des parcours de professionnalisation, soit dans un esprit de développement de compétences professionnelles et d'acquisition de ressources à travers des expériences d'apprentissage signifiantes qui s'apparentent à la pratique professionnelle (Bélisle, 2011). Dans ce type de parcours, l'intégration des savoirs est le fil conducteur et s'inscrit dans un processus du développement de l'identité professionnelle des étudiantes. Les liens théorie/pratique et le rapprochement avec la réalité du terrain sont des moyens favorisant cette intégration et valorisent les savoirs pratiques en combinaison avec les savoirs scientifiques plus traditionnellement prédominants dans les formations universitaires.

Or, à travers ce désir de rapprochement entre l'enseignement et les réalités vécues, l'absence des personnes porteuses de savoirs expérientiels – les usagers – a été observée. À titre d'exemple, plusieurs discours faisaient la promotion de la participation des personnes ou encore de la co-construction et de l'empowerment, sans que les personnes visées par ces enseignements – les usagers – soient actives dans nos programmes. C'est ce constat qui a mené à l'adoption d'un chantier prioritaire visant à actualiser le statut d'UE au sein de l'ÉTS. Depuis, diverses actions et de multiples projets ont été déployés dans l'objectif de rendre structurés et structurants les espaces d'implication des UE, stimulant l'exercice du croisement des savoirs – savoirs scientifiques, savoirs pratiques et savoirs expérientiels – et resserrant la cohérence entre nos discours et nos actions.

---

5 Un projet de recherche soutenu par une subvention du FRQNT – Partenariat stratégique France-Québec, grâce auquel nous avons mené des entretiens individuels avec des usagers-entraîneurs (23), des entretiens individuels avec des étudiants (24) et un entretien de groupe (1), a également permis d'approfondir nos réflexions : P. Morin, A. Lambert, M. Jaeger et A. Moisan, *Les savoirs d'expérience des personnes : un guide de bonnes pratiques pour la formation en travail social*, 2016-2018, CÉR Lettres et sciences humaines, Université de Sherbrooke, 2016-1401.

### 3. Des appuis théoriques : réduction de la distance et croisement des savoirs

Les activités pédagogiques impliquant les UE se construisent à partir de deux appuis théoriques. Elles sont d'abord fondées sur la philosophie suédoise du *Gap Mending*. Ce que l'on peut traduire comme la réduction de la distance s'exprime comme « un concept que l'on utilise afin d'engendrer une réflexion et une analyse des écarts existant entre les acteurs du travail social » [traduction libre] (Kristiansen et Heule, 2016, p. 37). Les valeurs et les principes prônés au cœur de la profession du travail social, entre autres l'autonomie et l'autodétermination, la croyance en la capacité humaine et la promotion de la justice sociale, s'harmonisent de manière explicite avec la philosophie du *Gap Mending* dans la mesure où sont mis en lumière les jeux de pouvoir possibles dans l'exercice de l'intervention sociale. Ainsi, en contexte pédagogique, le *Gap Mending* offre aux UE et aux étudiantes des « [...] occasions d'apprendre ensemble dans une approche d'égal à égal en soutenant que le savoir expérientiel est un complément important pour la recherche et le savoir professionnel » [traduction libre] (Heule et al., 2021, p. 143).

Les activités pédagogiques développées sont ensuite inspirées du principe du croisement des savoirs (ATD Quart-Monde, 2015), où savoirs scientifiques, pratiques et expérientiels se côtoient, s'interinfluencent et s'enrichissent. Dans cet esprit, il est reconnu que d'autres types de savoirs que les savoirs experts ou scientifiques existent et qu'ils sont tout aussi contributifs pour les formations en sciences humaines (Duffy et Beresford, 2021), favorisant des rapports de pouvoirs déhiérarchisés (Jouet et al. 2019) et plus égalitaires.

### 4. Une pédagogie à repenser : expérience et inclusion

110

Ces appuis théoriques demandent de sonder, d'examiner et d'adapter les pédagogies de formation afin de les rapprocher des principes de l'apprentissage par l'expérience dont la démarche « [...] donne du sens aux connaissances, permet l'organisation des savoirs et implique un engagement actif des [apprenants] » (Raby et Viola, 2007, p. 101).

Théoriquement, nous rejoignons en ce sens la réflexion de Bourgeois sur la pensée de Dewey, pour qui « la distinction même entre théorie et pratique n'a rigoureusement aucun sens, pensée et action étant vues comme des fonctions coordonnées de l'activité, tout particulièrement dans sa dimension transformative » (Bourgeois, 2013, p. 24).

Conséquemment, les activités où collaborent les UE s'inscrivent dans un processus d'apprentissage dynamique, participatif et inclusif où la rencontre entre les UE et les étudiantes devient l'espace où se construisent et se valident de nouvelles connaissances. Cette notion de rencontre est primordiale puisqu'elle permet un terreau fertile d'apprentissage où le face-à-face réduit la distance entre les acteurs et remet en question les enjeux de pouvoir, favorisant un contexte où le croisement des savoirs peut s'actualiser.

De notre point de vue, cet enlignement pédagogique permet la valorisation et la reconnaissance des savoirs expérientiels, qui « sont l'occasion de définir au plus près de l'expérience la réalité vécue » (Gardien, 2017, p. 36). Inévitablement, l'utilisation de méthodes pédagogiques adaptées découle de ce choix pour favoriser la rencontre et l'expression de l'expérience des participants, qu'ils soient UE ou étudiantes (par exemple, tables rondes, panels de discussion, exercices dirigés en sous-groupes, etc.). Les modalités choisies doivent permettre de suivre le rythme de chacun et favoriser des espaces sécuritaires de partage permettant de dépasser la simple expression pour soutenir la transformation des expériences en savoirs à partager.

## 5. Une intention à concrétiser : développement des compétences au rôle d'usager-entraîneur

Bien que nos projets soient portés par des appuis théoriques et pédagogiques phares, force est de constater qu'il ne suffit pas d'y croire pour que cela arrive...<sup>6</sup> Foncièrement, l'implication des UE dans les formations en travail social nous apparaît d'une importance capitale. Toutefois, afin que cela devienne porteur tant pour les futures travailleuses sociales que pour les UE, une forme d'accompagnement est nécessaire.

Nous postulons que toute personne est capable d'implication. Interpellés et recrutés par des organismes communautaires et des institutions partenaires, les UE sont ainsi sollicités à partir d'un unique critère : avoir été ou être en lien avec une travailleuse sociale ou une intervenante sociale, donc avoir vécu ou vivre l'expérience de l'intervention sociale. Conséquemment, les parcours de vie que les UE présentent sont multiples et leurs motivations à s'impliquer sont très variées (témoigner, redonner, faire changer les choses, etc.). Par ailleurs, il est attendu que les UE aient un certain recul face à leur réalité, afin de la réfléchir et d'en ressortir des éléments pertinents à la formation. Comme l'a soulevé un UE : « il faut que le “moi” observateur soit développé ». Or, c'est souvent au fur et à mesure de leur implication que les UE observent et comprennent si le rapport à leur réalité permet la poursuite de leur investissement ou si, au contraire, les enjeux émotifs sont encore trop présents pour permettre une réflexion critique sur leur parcours.

### Apprendre à vivre avec son passé et redonner

*J'ai appris à vivre avec mon passé et mon vécu pour aujourd'hui redonner aux étudiantes pour améliorer leur préparation pour le terrain. Je suis bien, je suis heureuse. Travailler avec les étudiantes en travail social et mes pairs usagers-entraîneurs m'apporte de la sensibilité et de l'humilité et me permet une remise en question afin de toujours progresser dans mon rétablissement. Les étudiantes sont sensibles et authentiques et valorisent la présence du vécu et du savoir expérientiel.*

– Julie, UE

111

Dans ce contexte, il apparaît de la responsabilité de l'ÉTS d'accompagner et de soutenir le développement des compétences nécessaires à l'implication des UE. C'est en cohérence avec ce positionnement que nous avons développé depuis 2019 une programmation de formation pour les UE, composée de quatre activités pédagogiques. Nos différents projets nous ont en effet permis rapidement de constater que pour assurer aux UE une expérience d'implication positive et signifiante, une formation de base ainsi que des modalités d'accompagnement adaptées sont essentielles.

Le but ultime du programme de formation<sup>7</sup> est de permettre aux UE de transformer leurs expériences de vie en savoir à partager aux étudiants et de développer des compétences soutenant leur implication. Pour ce faire, ils sont accompagnés à construire leur trajectoire de vie, à identifier les éléments pertinents pour la formation en travail social et à dégager des messages clés à partager aux

<sup>6</sup> Inspiré d'une citation de Morrissette et Desgagnés (2009, p. 122) : « Il ne suffit pas pour le chercheur d'être convaincu pour que cela se produise. »

<sup>7</sup> Les activités destinées aux usagers-entraîneurs sont des activités créditées hors programme. Cela permet aux UE d'accéder à un statut d'étudiant. Ils reçoivent ainsi une carte étudiante et bénéficient de certains privilèges qui en découlent (transport en commun, accès à la bibliothèque, etc.).

étudiantes. Au terme de la formation, il est visé que les UE puissent s'impliquer à divers niveaux de participation. Conséquemment, au-delà des formules de participation plus habituelles des usagers dans le cadre des formations universitaires, comme le témoignage ou le partage d'expérience, les UE de l'ÉTS peuvent s'impliquer par exemple dans la co-construction d'activités pédagogiques, la co-formation, la co-animation, ou encore la co-évaluation. Les espaces d'implication des UE sont déterminés en fonction des trajectoires qui ont été construites dans la formation qui leur est destinée et des messages clés qui ont été identifiés. Quelques exemples peuvent permettre de mieux saisir le fonctionnement de l'implication des UE à l'ÉTS : 1. Un UE vivant avec un trouble d'anxiété généralisée lance depuis quelques années le cours Santé mentale et travail social avec les étudiantes de 2<sup>e</sup> année du baccalauréat; 2. Une équipe de UE composant avec un enjeu de santé mentale a participé à un panel de discussion sur les pratiques alternatives en santé mentale dans un cours de 2<sup>e</sup> cycle sur les interventions intégrées; 3. Une UE ayant vécu des périodes d'automutilation dans son adolescence a témoigné de son expérience auprès d'étudiantes de 2<sup>e</sup> cycle dans un cours sur les pratiques intersectorielles en jeunesse, accompagnée par d'autres UE qui ont animé des périodes de discussion avec des sous-groupes d'étudiantes; 4. Certains UE ont fait partie d'un jury d'évaluation dans un colloque de fin d'année des étudiantes finissantes du baccalauréat; 5. Des UE se sont investis dans des activités de simulations pratiques; 6. Des UE participent à des activités de développement de matériel pédagogique ou d'écriture (comme cet article). Bref, les opportunités sont infinies puisque déterminées en fonction des trajectoires des UE impliqués et des objectifs des activités pédagogiques des formations de l'ÉTS. Chaque année, l'équipe enseignante est sollicitée et les professeurs intéressés à intégrer les savoirs expérientiels dans leurs cours peuvent ainsi travailler de concert avec un ou plusieurs UE.

## 6. Réflexions et discussion

À partir de nos expériences, du matériel que nous avons recueilli jusqu'à maintenant (voir la section 2) et des propos des UE, des éléments de réflexion peuvent être soulevés quant à l'implication des UE dans la formation universitaire des futures travailleuses sociales. Évidemment, de nombreuses pistes sont possibles, mais nous avons choisi de porter une attention particulière aux retombées de l'implication des UE pour chacun des acteurs, à la bonification de la formation universitaire ainsi qu'aux défis et limites rencontrés dans de tels projets.

### 6.1 Retombées de l'implication des usagers-entraîneurs dans la formation

Nos réflexions et nos analyses quant à nos projets d'implication des UE nous amènent à identifier des retombées significatives pour les acteurs impliqués et une valeur ajoutée pour la formation en travail social. Les aspects positifs se présentent à différents niveaux et permettent de réfléchir nos actions tout en documentant la signification de l'exercice du croisement des savoirs et de la réduction de la distance en contexte universitaire.

Pour les UE, les retombées de leur implication vont bien au-delà de la formation elle-même. À leurs dires, s'engager donne du pouvoir pour agir sur leurs situations. Cela suscite l'approfondissement des réflexions sur leur cheminement et une certaine satisfaction – certains mentionnent une chance – de participer et de s'impliquer. L'implication dans la formation procure chez les UE un sentiment de confiance, d'estime de soi, de dignité, de fierté et de pouvoir de leur parole : cela donne un sens à leur vécu. Plus largement, l'implication offre un statut (être un étudiant à l'université), renverse le rôle social (« *je suis plus que mon problème de santé mentale* »), apporte la confiance à s'engager dans d'autres projets (« *j'ai donné mon nom pour être sur le conseil d'administration de mon organisme* ») ou impacte leur stabilité (« *j'ai une meilleure routine de vie, je dois me lever pour venir au cours* »). Il

semble aussi y avoir une portée sociale qui se traduit entre autres dans leurs propos, par le regard des autres (« mes amis sont fiers de moi » ou « je peux dire à ma famille que je m'implique à l'université »). La démarche d'implication et l'effort réflexif que cela provoque sur sa propre réalité permettent de mettre des mots sur sa trajectoire et peuvent faciliter l'échange avec l'entourage.

### **S'art-thérapeutiser et s'impliquer pour avancer**

*L'art-thérapie et les projets d'usagers-entraîneurs ont été pour moi le meilleur moyen d'ouvrir la soupape. Ça m'aide à sublimer mon lourd passé pour influencer les étudiantes à travers mes conférences et les projets d'usagers-entraîneurs. L'humaniste en moi est très inspiré par ces différents projets qui m'aident à greffer un peu d'humanité à travers mes implications. Cela m'a aidé à me créer un pouvoir d'agir pour mettre mon grain de sel dans des projets où je peux utiliser mon savoir expérientiel.*

**- Nicolas (UE)**

L'esprit porté par l'exercice de croisement des savoirs contribue aussi à un sentiment de reconnaissance pour les UE tant par rapport aux espaces de parole permis qu'aux possibilités d'action. Ils rapportent que le fait d'être sollicités dans un projet pour leurs expériences et leurs savoirs (et par hypothèse leur intelligence) plutôt que par leurs diagnostics ou leurs difficultés donne un souffle différent à leur implication. De même, être engagés dans la formation des futures travailleuses sociales évoque la possibilité de faire changer les choses – qu'il soit question de changement de pratique d'intervention ou de déstigmatisation des réalités vécues –, ce qui suscite chez les UE un sentiment d'utilité sociale.

113

Pour les étudiantes, nos observations dans les différentes activités nous portent à dire que la rencontre avec les UE suscite un réel engouement. Bien que le premier contact apporte un certain inconfort, la résultante est toujours positive, même si l'exercice peut être exigeant émotivement. Les commentaires des étudiantes lors des rétroactions d'activité traduisent leur appréciation de voir à l'œuvre le concept de croisement des savoirs. Elles y voient la possibilité d'actualiser les théories, de sortir de leur zone de confort et de déconstruire les idées préconçues. Dans les espaces d'échanges créés, l'authenticité des UE sollicite l'empathie des étudiantes et ces dernières y voient une occasion de développer ou de consolider leur savoir-être. Ainsi, les apprentissages relationnels découlant de l'expérience du contact humain en face-à-face semblent, dans leurs propos, porteurs pour leur formation. Cela impacte d'abord leur savoir-être, mais également, selon nos réflexions, leur savoir-faire, où les techniques sont vues sous l'angle de l'écoute, de l'ouverture, de la souplesse et de la reconnaissance de l'autre. Les étudiantes nomment régulièrement l'importance de mettre l'humain au centre de la démarche professionnelle comme apprentissage issu des activités avec les UE. La rencontre avec les UE est également porteuse pour le développement de l'identité professionnelle des étudiantes et la consolidation de leur sens critique. Le dévoilement des UE semble contribuer à développer leur esprit d'analyse et à mettre en lumière des angles jusqu'alors moins envisagés et réfléchis pour leur future profession. Les étudiantes rapportent que des prises de conscience découlent de ces rencontres où théorie et pratique sont interpellées. La rencontre avec les UE semble solidifier leur confiance quant à leur potentiel et leurs compétences à entrer en relation avec les personnes, à comprendre les réalités et les analyser et à agir en concordance avec les besoins exprimés, dans une posture d'alliée.

Pour les professeurs et personnes enseignantes, comme les UE et les étudiantes, des retombées positives et pertinentes sont observées en contexte d'implication des UE. Leurs rétroactions sur



différentes activités permettent de soulever la possibilité de consolider et d'incarner une pédagogie axée sur les savoirs expérientiels. Il est une chose de soutenir l'importance de ce type de savoir dans la formation et ultérieurement dans la pratique professionnelle, il en semble une autre de l'actualiser au cœur de la formation. La collaboration avec les UE force à repenser les modalités pédagogiques, mais conduit également à bonifier les contenus des enseignements qui gagnent en représentativité des réalités sociales vécues. Les espaces concrets de croisement des savoirs contribuent ainsi à accorder une réelle valeur aux savoirs expérientiels. De plus, l'implication des UE semble favoriser le décloisonnement des enseignements et les arrimages avec la communauté. Par le biais du recrutement des UE ou encore de la mise en place d'activités pédagogiques hors université, on observe l'établissement de liens avec les organismes communautaires ou les institutions, ouvrant la voie à la démocratisation des connaissances et des savoirs.

## 6.2 Une bonification de la formation par la réduction de la distance et le croisement des savoirs

Comme mentionné précédemment, les écrits scientifiques démontrent que l'implication des usagers dans les formations en travail social participe à la bonification de la formation des futures travailleuses sociales et favorise l'exercice du pouvoir d'agir des usagers. Plus encore, il est soutenu que :

les sciences humaines et sociales ont intérêt à prendre en compte les savoirs expérientiels pour de nombreuses raisons : un enrichissement des savoirs existants, une meilleure compréhension des expériences vécues, la possibilité de construire de nouvelles perspectives théoriques [...]. Pour tous ces arguments au moins, les sciences humaines et sociales gagneraient à davantage collaborer avec les détenteurs de savoirs expérientiels (Gardien, 2017, p. 43).

114

Nos expériences des dernières années ne font qu'ajouter à ces voix. Les rétroactions directes des acteurs impliqués nous permettent de soutenir la contribution incontournable des UE dans le cadre d'une formation universitaire en travail social. Les savoirs expérientiels sont « une ressource fondamentale pour le développement des compétences » chez les étudiantes (Aloisio Alves et al., 2020, p. 54).

Les espaces de rencontre créés entre les UE et les étudiantes deviennent en effet un « *laboratoire humain* », comme l'illustre une UE, où la relation à l'autre et sa reconnaissance se mettent en œuvre.

### **Le laboratoire humain comme espace sécuritaire**

*Le laboratoire humain qu'est l'usager-entraîneur permet à l'étudiante d'être à l'aise et d'expérimenter son plein potentiel de façon sécuritaire. En sachant qu'il y a place à l'erreur, avec le filet de sécurité de l'encadrement des professeurs, les possibilités d'expérimenter ses connaissances et de développer des attitudes et aptitudes est un atout de taille dans la formation.*

– Joëlle, UE

Lorsque les UE sont préparés et accompagnés, que les étudiantes sont ouvertes et réflexives et que les professeurs et les personnes enseignantes se permettent de faire autrement, les conditions peuvent être réunies pour actualiser l'exercice du croisement des savoirs. Le rapprochement entre les différents acteurs – la réduction de la distance – interpelle la co-construction de savoirs différents et complémentaires bénéfiques à la formation. Or, pour y accéder, un changement de posture est souvent nécessaire.

Pour les UE, le passage de l'imposture à la compétence semble s'actualiser. « Qu'est-ce que je peux bien apporter à la formation? » semble une question que se posent les UE en début d'implication. Une impression de décalage entre leur réalité et le contexte universitaire provoque parfois un sentiment d'imposture qui peut court-circuiter la valeur qu'ils s'accordent. C'est par la réflexion et la rédaction de leur trajectoire de vie que les UE dénichent les éléments importants sur lesquels s'appuyer. En expérimentant et en endossant différents rôles, ils développent graduellement une confiance en soi et des compétences sont conscientisées, développées ou consolidées.

### **Du sentiment d'imposteur au pouvoir d'agir**

*Je suis arrivé d'un passé tumultueux comme usager-entraîneur. J'ai fait acte de présence aux cours où chacun a sa propre histoire et son vécu et ça m'a donné un sentiment d'arriver au début de la formation comme un imposteur. Mais progressivement, j'ai réalisé que nous avons bien des points en commun. L'université nous apporte la chance de nous faire entendre; c'est à partir de cet empowerment qu'on peut penser à se créer du vrai pouvoir d'agir de groupe et individuellement.*

– **Dominique, UE**

Pour les étudiantes, c'est le passage de la réception à l'action qui semble s'opérer. Dans les pédagogies traditionnelles, les étudiantes sont plus généralement appelées à écouter et à être attentives aux enseignements qui leur sont proposés. Cette façon de faire les conduit vers une posture plus passive, où la transmission des savoirs est majoritairement unidirectionnelle, du professeur aux étudiantes. L'implication des UE oblige un changement vers une posture plus active, déclenchée par la rencontre. Bien que bénéfique, ce changement de posture requiert souvent un rééquilibrage des pouvoirs, selon nos observations. En effet, au contact des UE, les étudiantes sont d'abord intimidées. Dans l'exercice du croisement des savoirs, elles ont tendance à dévaloriser les leurs : « *que valent mes savoirs et expériences par rapport à ceux des personnes ayant connu la toxicomanie, un trouble de santé mentale, une enfance dans le système de la DPJ?* » (une étudiante).

115

Pour les professeurs et les personnes enseignantes, le passage de l'expertise à la collaboration apparaît nécessaire. À leurs dires, enseigner dans une perspective de croisement des savoirs avec les UE exige une posture singulière et adaptée qui peut différer de la posture généralement mise de l'avant. En ce sens, le changement qui semble s'opérer mène vers un enseignement bidirectionnel (le collaborateur qui favorise l'apprentissage ensemble) plutôt qu'unidirectionnel (l'expert qui transmet les connaissances). Ainsi, le professeur ou la personne enseignante n'est plus le seul porteur des savoirs; il partage cet espace de connaissances avec les UE et avec les étudiantes, ce qui requiert de l'ouverture et un repositionnement des pouvoirs.

Au final, c'est par l'actualisation de ces changements de posture que les principes qui sous-tendent les projets impliquant les UE peuvent être incarnés dans la formation des futures travailleuses sociales. Il s'agit à notre avis d'une bonification de la formation en travail social qui permet un rapprochement vers les valeurs de la profession et un enrichissement des compétences requises à son exercice. La formation gagne donc en cohérence, une cohérence entre « ce que nous enseignons, comment nous l'enseignons et ce que les étudiants apprennent » [traduction libre] (Campbell, 2002, p. 29).

### 6.3 Des défis et des limites

Bien que nous soutenons sans réserve l'implication des UE dans la formation en travail social, il est impossible de passer sous silence plusieurs défis et limites qui ponctuent l'actualisation de ce type de pédagogie, et ce, à la lumière des réflexions et analyses découlant de nos projets et expérimentations.

Comme mentionné précédemment, la réduction de la distance et le croisement des savoirs s'appuient d'abord sur la rencontre entre les UE et les étudiantes. Or, même pour des étudiantes en travail social et des UE ayant côtoyé des travailleurs sociaux, cette rencontre n'est pas automatique. En fait, nous pourrions aller plus loin en soutenant que selon notre analyse, elle n'est pas naturelle. L'acte de la rencontre doit s'apprendre et l'enseigner nous bute souvent aux limites des théories : par le contact entre UE et étudiantes, la rencontre s'apprend, se réfléchit et se vit. Du côté des UE, apprendre à se dévoiler est également un défi. Plusieurs d'entre eux maîtrisent l'art du témoignage : on leur a souvent demandé de se confier et de se raconter. Cependant, dans nos projets, le témoignage n'est qu'un premier pas. Le dévoilement a une intention pédagogique et requiert d'apprendre à partager ses idées, à les organiser et à les réfléchir. Il existe donc un défi à offrir des conditions de dévoilement adaptées et sécuritaires.

#### Apprendre à se dévoiler

*Au début des activités avec les étudiantes, je ne partageais que la pointe de l'iceberg de mon vécu. Ça fait du bien de voir que cela a touché la corde sensible de plusieurs, que cela a pu nourrir les discussions. Chaque année, j'ai le goût de partager d'autres tranches de mon vécu, car j'ai plusieurs cordes à mon arc et mon passé est chargé.*

– Nicolas, UE

116

Conséquemment, cela soulève des enjeux d'accompagnement, et ce, non seulement pour les UE, mais pour tous les acteurs, étudiantes et professeurs ou personnes enseignantes inclus. La charge émotive reliée aux apprentissages à partir du vécu est importante et doit être accompagnée afin d'assurer une expérience positive pour tous. Une vigilance est également essentielle quant à l'exercice de co-construction des activités, mais surtout à la compréhension des activités par chacun. Plus spécifiquement pour les UE, une continuité de l'accompagnement est primordiale au cours des activités, mais aussi dans les creux de vague (ralentissement des activités, période estivale, congés, etc.) afin de maintenir le lien et la motivation. Sans mauvaise intention, la rupture de cet accompagnement peut susciter une impression d'instrumentalisation (« j'étais là juste quand vous en aviez besoin ») ou de manque de considération (« personne ne m'a fait de rétroaction »).

Finalement, des limites d'ordre plus technique sont omniprésentes dans l'actualisation de projets impliquant les UE. À titre d'exemples : obtenir un statut dans les institutions, avoir suffisamment de ressources humaines et financières pour soutenir les projets, moduler les activités en fonction du rythme des UE (horaire, temps) ou encore défendre l'équité d'un soutien financier. Ces limites nous rappellent que pour les initiés, ceux qui naviguent dans des pédagogies comme celles actualisées avec les UE, les principes et méthodes deviennent la normalité. Or, force est de constater qu'il ne s'agit pas de la normalité de tous et que des énergies doivent encore être déployées afin de valoriser ce type de choix pédagogiques.

## CONCLUSION

L'intention de cet article, sous forme de récit de pratique, était d'exposer les principes et modalités de nos expériences pédagogiques en lien avec l'implication des UE, mais également d'en soutenir la valeur ajoutée pour le renouvellement des formations universitaires en travail social. Pour atteindre ces objectifs, nous nous sommes appuyés sur le travail collectif que nous avons réalisé dans la rédaction de cet article, mais aussi sur la compilation de diverses informations nous permettant de réfléchir et analyser nos projets.

Innover en impliquant les UE dans la formation des futures travailleuses sociales est pour nous fondamental dans un exercice de complémentarité avec toutes les autres méthodes pédagogiques utilisées. Il doit toutefois s'agir d'une implication réelle, non instrumentalisée, accompagnée et reconnue. Une reconnaissance qui n'est pas gagnée et qui est à défendre à différents niveaux et pour tous les acteurs.

Nos choix pédagogiques s'inscrivent dans la foulée d'un engouement dans le champ du travail social, où la participation des personnes est de plus en plus située au premier rang dans les cadres de référence ou missions d'institutions ou d'organismes. Or, l'actualisation de cette participation est pour nous encore à revendiquer puisque les discours et les actions divergent souvent. Dans ce changement souhaité, les milieux de formation nous semblent interpellés puisque les acquis qui y sont faits par les étudiantes, d'abord d'ordre théorique, visent à être transposés dans les milieux de pratique. Dans ce contexte, les UE sont porteurs d'expériences qui sont éclairantes et bonifient les espaces d'apprentissage et de réflexion des étudiantes.

### Changer les mentalités

*En fin d'activité avec les étudiantes, on en arrive trop souvent à la même et ultime solution. Soit celle de changer les mentalités et transformer la culture du travail au sein du réseau de la santé. Il faut mettre la personne usagère au centre de la démarche et reconnaître le rôle et les compétences de la travailleuse sociale. Ne faudrait-il pas commencer par une approche nouvelle à l'intérieur même des institutions d'enseignement?*

– **Maxime-Édouard, UE**

117

Transformer les réalités vécues en savoirs à partager demeure pour nous une clé quant à la promotion, à la valorisation et à la reconnaissance des savoirs expérientiels au sein des formations universitaires en travail social. Rapprocher les futures travailleuses sociales des réalités vécues afin qu'elles s'y sensibilisent, y réfléchissent, s'y confrontent et développent des compétences relationnelles et professionnelles solides contribue à l'amélioration des pratiques sociales et, de fait, à l'amélioration des conditions de vie des personnes.

Comme le soutient Heijboer (s.d.), « toutes les paroles doivent pouvoir émerger, s'hybrider et constituer un savoir singulier du travail social sur la société dans laquelle il se structure ». En ce sens, nous nous souhaitons de poursuivre le développement des projets impliquant les UE à l'ÉTS et de franchir d'autres espaces d'implication, tels que les lieux de gouvernance et de prise de décision, afin que la place des savoirs expérientiels soit valorisée dans toutes les sphères des institutions de formation. Par ricochet, au-delà des bénéfices reliés à la formation des futures travailleuses sociales, une telle perspective rapproche la sphère universitaire de la communauté et permet de déhiérarchiser les savoirs. Une réflexion que pourraient également porter d'autres

institutions universitaires que la nôtre afin de permettre, dans le contexte actuel de bouleversement et d'évolution de la profession, une visée collective de transformation de la formation en travail social et le renouvellement des pratiques.

---

## ABSTRACT:

*For several years, university teaching in social work has opened up to involving users and using their experiential knowledge, giving way to pedagogies that foster the merging of knowledge. Since 2015, the École de travail social de l'Université de Sherbrooke (School of Social Work at Sherbrooke University) has deployed various projects in this regard grounded in the gap-mending concept, which promotes equal relationships and the acknowledgement of each person's knowledge. Our article serves as a practical account based on the thoughts and analyses of the various players involved and participants' statements. It allows us to expose the principles and methods of our projects and to highlight its added value for student training. In a context of change and inquiry in the area of social work, exposing our projects give us new avenues of thinking to defend the idea that transforming users' realities into knowledge to be shared with future social workers is essential for current university social work training .*

## KEYWORDS:

*Higher education, social work, merging of knowledge, gap-mending, experiential knowledge, users*

---

## RÉFÉRENCES

- Aloisio Alves, C., Prot, B., Pacquola, M., Cavaco, C., Breton, H. et Fernandez, N. (2020). Mobiliser les savoirs expérientiels pour la recherche et la formation des professionnels de la santé : concepts et méthodologies. *Pédagogie médicale*, 21, 53-59. <https://doi.org/10.1051/pmed/2020031>
- ATD Quart-Monde (2015). *Charte du croisement des savoirs et des pratiques avec des personnes en situation de pauvreté et d'exclusion sociale*.
- Bélisle, M. (2011). *Perceptions de diplômés universitaires quant aux effets d'un programme professionnalisant et innovant sur leur professionnalisation en contexte de formation initiale* [thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke].
- Beresford, P. et Boxall, K. (2012). Service users, social work education and knowledge for social work practice. *Social Work Education*, 31(2), 155-167. <https://doi.org/10.1080/02615479.2012.644944>
- Bourgeois, E. (2013). Expérience et apprentissage : la contribution de John Dewey. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (p. 13-38). Presses universitaires de France, coll. « Formation et pratiques professionnelles ».
- Cabiati, E. et Raineri, M.-L. (2016). Learning from service users' involvement: a research out changing stigmatizing attitudes in social work students. *Social Work Education*, 35(8), 982-996. <https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1178225>
- Campbell, C. (2002). The search for congruency. *Canadian Social Work Review*, 19(1), 25-42.
- Chauvigné, C. et Coulet, J.-C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire? *Revue française de pédagogie : recherche en éducation*, 172, 15-28. <https://doi.org/10.4000/rfp.2169>
- Duffy, J. et Beresford, P. (2021). Critical issues in the development of service user involvement. Dans H. McLaughlin, P. Beresford, C. Cameron, H. Casey et J. Duffy (2021), *The Routledge Handbook of Service User Involvement in Human Services Research and Education* (p. 9-16). Routledge International Handbook, Taylor and Francis.
- Gardien, E. (2017). Qu'apportent les savoirs expérientiels à la recherche en sciences humaines et sociales? *Vie sociale*, 4(20), 31-44. <http://dx.doi.org/10.3917/vsoc.174.0031>
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Presses de l'Université de France.

- Heijboer, C. (s.d.). <https://epss.fr/claire-heijboer>
- Heule, C., Khutagård, M. et Kristiansen, A. (2021). Service user involvement and gap-mending practices in Sweden. Dans H. McLaughlin, P. Beresford, C. Cameron, H. Casey et J. Duffy (2021), *The Routledge Handbook of Service User Involvement in Human Services Research and Education* (p. 142-150). Routledge International Handbook, Taylor and Francis.
- Jouet, E., Zimmer, F., Damiant, E. Chapeau, M. et Lévy-Bellahsen, D. (2019). Produire des savoirs, construire de nouvelles identités et... partager le pouvoir : quand les personnes accompagnées forment les professionnels. *Vie sociale*, 1(25-26), 209-224. <http://dx.doi.org/10.3917/vsoc.191.0209>
- Kim, J. et Maloney, E. (2020). *Learning Innovation and Future of Higher Education*. John Hopkins University Press.
- Kristiansen, A. et Heule, C. (2016). Sweden: power, experiences and mutual development. Using the concept of gap-mending in social work education. Dans E. Chappirini (dir.), *The service user as a partner in social work projects and education* (p. 37-53). Barbara Budrich Publishers.
- Morrisette, J. et Desgagnés, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire. *Recherches qualitatives*, 20(2), 118-144. <http://dx.doi.org/10.7202/1085275ar>
- Raby, C. et S. Viola (2007). *Modèle d'enseignement et théorie de l'apprentissage, Chapitre 6 : l'apprentissage expérientiel*. 100-110, Éditions CEC.
- Zwick Monney, M. et Grimard, C. (2015). De la marginalité à la vulnérabilité : quels liens entre concepts, réalités et intervention sociale? *Nouvelles pratiques sociales*, 27(2), 45-59. <https://doi.org/10.7202/1037678ar>